



**LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO:
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS**

ANAIS: I ELLIN

Organizadores:

Erivaldo Pereira do Nascimento

Laurênia Souto Sales

Luciane Alves Santos

Mamanguape, outubro de 2017.



Organização:

Erivaldo Pereira do Nascimento

Laurênia Souto Sales

Luciane Alves Santos

Anais

**I ELLIN: Encontro de Letras do
Litoral Norte da Paraíba**

**Língua, Literatura e Ensino:
Diálogos Necessários**

**Editora da UFPB
João Pessoa
2017**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitora
Vice-Reitora**

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



**Editora
UFPB**
**Diretora
Supervisão de Editoração
Supervisão de Produção**

EDITORIA DA UFPB

IZABEL FRANÇA DE LIMA
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adaylson Wagner de Sousa Vasconcelos (UFPB)
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
(UFPB/UFAC)
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UFPB)
Carlos Augusto de Melo (UFU)
Elaine Cristina Cintra (UFPB)
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)
Fabiana Ferreira da Costa (UFPB)
Fábio Pessoa da Silva (UFPB)
Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)
Graziellen Gelli Pinheiro de Lima (UFPB)
Hermano de França Rodrigues (UFPB)
Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)
João Paulo da Silva Fernandes (UFPB)
Laurênia Souto Sales (UFPB)

Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UFPB)
Luciane Alves Santos (UFPB)
Marcos Antonio da Silva (IFAL)
Maria Alice Ribeiro Gabriel (USP/UFPB)
Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB)
Maria Joseli da Silva (IFPB)
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(UFERSA/UFCG)
Moama Lorena Marques Lacerda (UFPB)
Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)
Paulo Roberto Palhano Silva (UFPB)
Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB)
Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)
Ruth Marcela Bown Cuello (UFPB)
Silvio Luis da Silva (UFPB)

**Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

E56a Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba (01. : 2017 : Mamanguape, PB).
Anais do I Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba - Língua,
literatura e ensino: diálogos necessários, de 10 a 12 de maio de 2017 /
Organizadores: Erivaldo Pereira do Nascimento, Laurênia Souto Sales,
Luciane Alves Santos. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
729 p.

ISBN 978-85-237-1218-1

1. Língua. 2. Literatura. 3. Encontro de letras - Litoral Norte -
Paraíba. I. Nascimento, Erivaldo Pereira do. II. Sales, Laurênia Souto. III. Santos,
Luciane Alves. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 8

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

EDITORIA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I -s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147



REALIZAÇÃO:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

APOIO:





Comissão Organizadora

Coordenação Geral:

Fernanda Barboza de Lima
Luciane Alves Santos

Comissão de Divulgação:

Fábio Pessoa da Silva
Jocélio Coutinho de Oliveira
Silvio Luis da Silva

Comissão de Cerimonial e Recepção:

Fernanda Barboza de Lima
Francisca Janete da Silva Adelino
Walquíria Nascimento

Comissão de Secretaria:

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
Carla Alecsandra de Melo
Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Moama Lorena Marques Lacerda
Ruth Marcela Bown Cuello

Monitores:

Alcirelia Silva da Costa
Aldenice Auxiliadora de Oliveira
Amanda da Silva Ferreira
Analice de Lima Aquino
Andreane Pereira de Oliveira
Andressa Rayane de Brito Barbosa Costa
Angelina Silva de Farias
Beatriz Oliveira Rosendo

Danila Melo de Oliveira
Gabriela Kelly de Souza
Hugo Fernando da Silva Nascimento
Isadora Catarina Mauricio de Sousa
Janete Dayanne da Silva Costa
Joaz Silva de Melo
José Danilo Andrade da Silva
Joserlane Manoel Freitas da Silva
Josivania Bezerra da Silva
Larissa Gorgonho Soares da Silva
Layane de Santana Araújo
Lucas Diniz de Almeida
Luiz Felipe da Silva Nascimento
Luiz Henrique de Oliveira Calixto
Maria Eduarda Cesar de Oliveira
Maria José Vitória da Silva
Maria Vanessa Monteiro das Chagas
Maxwell Amorim dos Santos
Mayara Silva Araújo
Milena Veríssimo Barbosa
Mirielen da Silva Oliveira
Oledla Carla Pimentel de Sousa
Raissa Ferreira da Silva
Robson Nascimento da Silva
Rosicleide Silva Moreira
Solange de Cássia Lima dos Santos
Yago Viegas da Silva

Diagramação:

Kevin Nascimento de Freitas



APRESENTAÇÃO

Este caderno reúne os resumos e os trabalhos completos do I Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba – I ELLIN-PB, realizado de 10 a 12 de maio de 2017, no Campus IV – Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba.

O Encontro teve por objetivo promover reflexões e diálogos sobre a temática Língua, Literatura e Ensino. Em torno dessa temática, foram realizadas palestras, minicursos, sessões de comunicação individual e apresentação de pôsteres.

O evento objetivou ainda contribuir para a consolidação dos recém-criados cursos de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola), por meio da aproximação das comunidades acadêmicas e demais professores da Educação Básica, além de permitir a integração da graduação com a pós-graduação.

Acreditamos, assim, que o I ELLIN-PB possibilitou um valioso momento de interação para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação básica interessados em pesquisa e em ensino, nas áreas dos estudos linguísticos e literários.

A Comissão Organizadora

RESUMOS



Sumário

Comunicações Individuais

<i>ET 1 – Leitura e Ensino</i>	19
A CANÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Henrique Eduardo de Sousa (UFRN); Orlando Brandao Meza Ucella (SME/Natal/RN)	20
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LETRADOS - Rossilene Brasil Muniz (UFAC)	21
AVALIANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LEITURA NOS CICLOS FINAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - João Batista Condado de Matos (UFPB)	22
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES - Janicleide Silva Gomes (PROFLETRAS/UFPB); Maria Genilda Santos de Souza (PROFLETRAS/UFPB); Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)	23
ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM CRÔNICAS DE DRUMMOND - Maria Genilda Santos de Souza (UFPB); Laurênia Souto Sales (UFPB)	24
O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E REFLEXIVA - Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UFPB); Janaina Silva Carvalho (UFPB); Tuanny Bastos Ventura (UFPB)	25
O LEITOR E A ESCOLA - Joice Rafaela de Araújo Silva (UFPB); Mikaelle Silva Cabral da Silveira (UFPB); Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB)	26
O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR - Fábila Sousa de Sena (UFPB)	27
O TRATAMENTO DO DISCURSO DA DIFERENÇA NAS ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOB O PRISMA DA FALTA E DOS ESTEREÓTIPOS - Mariana Queiroga Tabosa (UFRN)	28



UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVISTA DOS NÍVEIS DE LEITURA APRESENTADOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II - Jandilene Ramos (PMJP)	29
<i>ET 2 – Produção Textual (Escrita e Oralidade) e Ensino</i>	30
A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA DE NATUREZA INTERVENCIONISTA - Francisco André Filho (UFPB)	31
A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COM O ARTIGO DE OPINIÃO - Andresa Dantas da Silva (UFPB)	32
A MATERIALIZAÇÃO DA COERÊNCIA NAS REDAÇÕES DO CURSINHO PRÉ ENEM - 2016 DA UFPB - CAMPUS IV - Mayara Silva Araújo (UFPB); Joice Rafaela de Araújo Silva (UFPB); Silvio Luís da Silva (UFPB)	33
CARTAS DE SOLICITAÇÃO: TRABALHANDO A ARGUMENTATIVIDADE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Andrezza Soares Espínola de Amorim (UFPB/PROFLETRAS); Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/PROFLETRAS)	34
ENSINO DE ORALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE - Gracilene Barros de Oliveira (UFPB); Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)	35
GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “NEM TE CONTO” - Zenaide Pereira Bernardo Marques (UFPB)	36
GÊNERO ORAL: TRABALHANDO A ORALIDADE COM PEÇAS TEATRAIS - Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC/PE)	37
PROJETO DE LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA - Diane Soares Marinho (UFPB); Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)	38
O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COM TURMA DO ENSINO MÉDIO - Juciara José dos Santos (UFPB); Fernanda Barboza de Lima (UFPB)	39
UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EMBASADA NA ABORDAGEM DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - Adélia Luciana Rangel Botelho de Almeida (UFPB)	40



ET 3 – Gramática e Ensino 41

ANALISANDO A CLASSE DE PALAVRA "ARTIGO" ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS MÓRFICAS, SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS - Thaíse Mendes Pedrosa de Medeiros (UFCG); Winnie Rodrigues Holanda (UFCG) 42

CONECTIVOS: UM ESTUDO HISTÓRICO E CONCEITUAL - Iara de Sousa Dias (UFCG); Fabiana Alves de Lima (UFCG) 43

HIERARQUIA TÓPICA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO TEXTUAL - Danielly Thaynara da Fonseca Silva (UFCG); Laura Dourado (UFPB) 44

ORAÇÃO RELATIVA PASSIVA: COMPARANDO GRAMÁTICAS - Arthur Rasec Cavalcante de Lira (UFRN) 45

ET 4 – Literatura e Ensino 46

A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DAS NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO-ROMANAS - Aline Teixeira Cavalcanti Sette (UFPB) 47

A LITERATURA NA SALA DE AULA: TORNANDO A POESIA MAIS CONCRETA - João Batista Condado de Matos(UFPB) 48

A PERFORMANCE DE VOZ NA POESIA ORAL NORDESTINA - Claudson Faustino (UFCG); Daniel Francisco da Silva (UFCG) 49

A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA - Maria Aparecida Joana da Silva Campos (UFPB) 50

ANTOLOGIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO POEMA - Henrique Eduardo de Sousa (UFRN); Guilherme Henrique Ribeiro Cavalcante de Oliveira (UFRN) 51

CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS EM VERSO NA SALA DE AULA - Daniel Francisco da Silva (POSLE-UFCG); Claudson Fautino 52

DESVENDANDO “OS ESPAÇOS” EM CONTOS DE RICARDO RAMOS: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA - Marina Macedo Santos Martins (UFCG); Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG) 53

ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO - Milena Veríssimo Barbosa (UFPB); Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB); Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB) 54



ENSINO DE LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRÍADE NA ARTE DE HUMANIZAR - Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo (ProfLetras/UFRN) 55

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO - Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante (UFPB); Luciane Alves Santos (UFPB) 56

LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: VIVÊNCIA A PARTIR DE UMA ANTOLOGIA DE POEMAS - Camila Flávia Soares de Figueiredo Mendes (UFRN); Francisco Fabio Vieira Marcolino (UFRN) 57

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA DE CONTOS NA SALA DE AULA - Simara Ribeiro Gomes da Cunha Lima (UFRN) 58

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: ENTRE O ESTÉTICO E O PRAGMÁTICO - Sandrelle Rodrigues de Azevedo (UFCG); José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) 59

LITERATURA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA - Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG); Marina Macedo Santos Martins (UFCG); José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) 60

LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRÍADE NA ARTE DE HUMANIZAR - Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo (UFRN) 61

O USO DE ANTOLOGIAS NAS AULAS DE LITERATURA DE CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O ENEM - Sérgio Linard Neiva Pimenta (UFRN); Derivaldo dos Santos (UFRN) 62

POESIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AUGUSTO DOS ANJOS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO NA SALA DE AULA - Verônica Lucena do Nascimento (UFCG); José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) 63

“QUARTO DE DESPEJO”, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, E AS MARGENS DA LITERATURA BRASILEIRA- Silmara Rodrigues (UFPB) 64

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DOS CONTOS DOS CADERNOS NEGROS - Eliete Alves dos Santos (UFPB) 65

ET 5 – Línguas Estrangeiras e Ensino 66

A INFLUÊNCIA DA NOSSA LÍNGUA MATERNA NA COMPREENSÃO DO SENTIDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOB O ENFOQUE DA SEMÂNTICA CULTURAL - Thiago Magno de Carvalho Costa (UFPB); Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB) 67



ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE A DISTANCIA - Juliana Barboza D`Albuquerque (UFPB VIRTUAL); Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)	68
FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR – PESQUISADOR: A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DOS GRADUANDOS NO UNIVERSO DA PESQUISA - Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB); Janine dos Santos Rolim (UFPB); Ruth Raquel Nascimento de Carvalho (UFPB)	69
O LIVRO DIDÁTICO <i>LE NOUVEAU TAXI</i> E OS CONTEÚDOS CULTURAIS - Dayse Helena Viana de Albuquerque Gouveia (UFPB)	70
O LUGAR DAS IMAGENS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NO LIVRO WAY TO GO 3 - Juliana Barbosa dos Santos (UFPB)	71
O USO DE UM SOFTWARE ON-LINE PARA ESTIMULAR A LEITURA EM ESPAÑOL EM CRIANÇAS ESTUDANTES DE ELE - Siomara Regina Cavalcanti de Lucena (UFPB); María José Núñez Merino (UFPB)	72
OLHARES SOBRE UM ENTRELUGAR SOCIOPROFISSIONAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA - Carla Lynn Reichmann (UFPB); Claudia de Lima Souza (UFPB); Rosycléa Dantas (UFPB)	73
RELACIONANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS AO ENSINO DA ORALIDADE DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - Carolina Gomes da Silva (UFPB/UFRJ)	74
<i>ET 6 – Tecnologias Educacionais</i>	75
BLOG COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PROMOVENDO INCLUSÃO DIGITAL NA EJA DA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO - Rosângela Maria Dias da Silva (UFPB/MPLE)	76
DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA AO LETRAMENTO DIGITAL: VIABILIDADES DA PLATAFORMA ECATHS - Oriosvaldo de Couto Ramos (UFPB); Denilson Pereira de Matos (UFPB)	77
ENEM NA PALMA DA MÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA VIA WEB - Jaine de Sousa Barbosa (UFPB); Denise Lino de Araújo (UFCG)	78
O BLOG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO - PEDAGÓGICA: PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA DO TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA - Eliane Gomes da Silva (IFPB); Rosa Lúcia Vieira Souza (IFPB)	79



O USO DO APLICATIVO DUOLINGO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Manoel Alves Tavares de Melo (UFPB)	80
PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA PROPOSTA MEDIADA PELA FERRAMENTA <i>HAGÁQUÊ</i> - Maria de Fátima de Oliveira (UFPB); Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)	81
TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO - Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC/PE)	82
<i>WEBQUEST</i> CONSCIÊNCIA CULTURAL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO INTERATIVA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Maria Patrícia Pereira Cavalcanti (PROFLETRAS/UFPB)	83
<i>ET 7 – Estudos Literários</i>	84
A ATUAÇÃO DE JOAQUIM CARDOZO NO MODERNISMO NO NORDESTE - Ranely da Silva Calixto (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB)	85
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER NEGRA: UMA ANÁLISE DOS CONTOS “QUANTOS FILHOS NATALINA TEVE” E “AYOLUWA, A ALEGRIA DE NOSSO POVO”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO - Angelina Silva de Farias (UFPB); Joserlane Manoel Freitas da Silva (UFPB); Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)	86
A IRRUPÇÃO DO FANTÁSTICO MODERNISTA HISPANO-AMERICANO COMO REAÇÃO AO CONTEXTO POSITIVISTA DO FIM DO SÉCULO XIX - Aline Kelly Vieira Hernández (UFPB)	87
A LITERATURA EM MOVIMENTO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A OBRA <i>A HISTÓRIA DE AMOR DE FERNANDO E ISAURA</i> , DE ARIANO SUASSUNA, E <i>O ROMANCE DE TRISTÃO E ISOLDA</i> , DE JOSEPH BÉDIER - Allyne de Oliveira Andrade (UFCG); Pollianny Alves do Nascimento (UFCG)	88
<i>A MÁQUINA DO TEMPO</i> , DE WELLS: PIONEIRISMO E INFLUÊNCIA OITOCENTISTA NA FICÇÃO DISTÓPICA DO SÉCULO XXI - Thaíse Gomes Lira (UFPB)	89
A MEMÓRIA REGIONALISTA NOS POEMAS DE JOAQUIM CARDOZO - Maxwell Amorim dos Santos (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB)	90
A SOLIDÃO NA POESIA DE JOAQUIM CARDOZO - Robson Nascimento da Silva (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB)	91



A TORRE ACIMA DO VÉU: A PRESENÇA DA DISTOPIA NA LEITURA EXTRAESCOLAR DO JOVEM BRASILEIRO NO SÉCULO XXI - Thaíse Gomes Lira (UFPB)	92
DA FÁBULA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS DIALÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA MORAL - Simone Silva dos Santos (UEPB); Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB)	93
ELEMENTOS DO FANTÁSTICO NA OBRA O CARA DE FOGO, DO AUTOR JAYME GRIZ - Cristina Freire Ayres Barbosa (UFPB)	94
ENTRE O SONHO E A FUGA: QUAIS AS DIFERENTES CARACTERIZAÇÕES DO ARQUÉTIPO DA FADA NOS RPGS CHANGELING, THE DREAMING E CHANGELING THE LOST, E COMO ISSO OS TORNA TÃO DIFERENTES - Haroudo S. Xavier Filho (UFPB)	95
EUCLIDES DA CUNHA E A (RE)CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO NACIONAL - Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)	96
FABIÃO DAS QUEIMADAS: EXPERIÊNCIAS DE UM CANTADOR NEGRO NORDESTINO INSCRITAS NA LITERATURA POPULAR - UMA ANÁLISE DO ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU - Eidson Miguel da Silva Marcos (UFBA); Amarino Oliveira de Queiroz (UFBA)	97
O CATOLICISMO ÀS AVESSAS EM MURILO MENDES - Luana Eydsan Silva de Moura (UFPB)	98
O CONTO EM JOAQUIM CARDOZO: ANÁLISE DE “BRASSÁVOLA” - Julia Josefa de Lima Neta (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB)	99
O DITO E O NÃO-DITO NAS DESCRIÇÕES DE APARÊNCIA FÍSICA DE PERSONAGENS INFANTIS EM TRÊS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR - George Patrick do Nascimento (UERN)	100
O SUJEITO LÍRICO DRUMMONDIANO E SEU TEMPO EM “ELEGIA 1938” - Maria Vanessa Monteiro das Chagas (UFPB); Yago Viegas da Silva (UFPB); Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)	101
PRA QUE SERVE?: A REALIDADE COMO VILÃ OU ALIADA DO TEXTO LITERÁRIO? - Raissa Gonçalves de Andrade Moreira (UFPB)	102
SÓROR MARIANA ALCOFORADO E A TRANSGRESSÃO DO ESPAÇO FEMININO NO BARROCO PORTUGUÊS - Edlane Silva de Souza (UFPB); Sanúbia de Santana Silva (UFPB); Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)	103



UMA CORTESÃ NO RIO DE JANEIRO: LUCÍOLA - Masenildo Soares da Silva-UEPB/ CH	104
UM OLHAR ACERCA DA REALIDADE HISTÓRICA DE ANGOLA A PARTIR D'O VENDEDOR DE PASSADOS, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA - Sayonara Souza da Costa (UFPB/PPGL/CAPES); Adaylson Wagner Sousa Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)	105
UM TESOURO EM DESCOBERTA: AMÂNDIO SOBRAL - Mirielen da Silva Oliveira (UFPB); Luciane Alves Santos (UFPB)	106
<i>ET 8 – Estudos Linguísticos</i>	107
A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: ESTRATÉGIA SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA - Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)	108
A POLIFONIA EM CHARGES SOBRE O PROCESSO DE <i>IMPEACHMENT</i> : FENÔMENO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO - Hugo Fernando da Silva Nascimento (UFPB/CNPq/PIBIC); Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)	109
A UTILIZAÇÃO DOS MODALIZADORES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE <i>IMPEACHMENT</i> DE DILMA ROUSSEFF: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO - Andressa Rayane de Brito Barbosa Costa (UFPB/PIBIC/CNPq); Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)	110
A VARIAÇÃO DE SENTIDO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS - Fernanda do Nascimento Paiva (UFPB)	111
ANÁLISE CONTRASTIVA SOBRE O REGISTRO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE ATAS DO ACERVO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO CEL. JOÃO DE FARIAS PIMENTEL - Yago Viegas da Silva (UFPB); Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB/UFAC)	112
APONTAMENTOS GRÁFICOS NOS REGISTROS DE BATISMO DO ACERVO DIGITAL DA IGREJA DE JESUS CRISTO DOS SANTOS DOS ÚLTIMOS DIAS - José Danilo Andrade da Silva (UFPB); Michely de Souza Lira (UFAC); Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB/UFAC)	113
ESTUDO DIACRÔNICO DE CONDICIONADORES LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS NO GÊNERO TEXTUAL “CRÔNICA” DOS SÉCULOS XIX E XX - Fernanda da Silva Gomes (UFPB); Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)	114



- HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA: A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA CANÇÃO POPULAR EM SALA DE AULA - Ageirton Silva (IFPB); José Alexandre Ferreira (IFPB); Patrícia Lins Gomes de Medeiros Mota (IFPB) **115**
- LETRAMENTO FAMILIAR NA ESCOLA: CAPACITANDO OLHARES POR MEIO DA LEITURA E DA ESCRITA - Leocy Maria Saraiva da Costa (UFRN); Maria do Socorro Oliveira (UFRN) **116**
- MAPEANDO MULTIFUNÇÕES DO ITEM ATÉ: UM CASO DE GRAMATICALIZAÇÃO - Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB); André Luiz Souza da Silva (UEPB) **117**
- METAPLASMOS: UM ESTUDO SOBRE PRÓTESES, APÓCOPES E SÍNCOPES - Luiz Henrique de Oliveira Calixto (UFPB); Eliana Vasconcelos Medeiros do Nascimento (UFPB) **118**
- O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE PROJETOS DE ENSINO PARA AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS SOCIAIS - Rossilene Brasil Muniz (UFAC); Valda Inês Fontenele Pessoa (UFAC) **119**
- O MANUAL DO PROFESSOR DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS - Maria da Guia Santos de França (UFPB); Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) **120**
- O PRONOME SE REFLEXIVO EM CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS TRADICIONAIS E EM CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS INTENCIONAIS - Maria Soares de Araújo (UFPB); Denilson Pereira de Matos (UFPB) **121**
- O SE APASSIVADOR: UMA ANÁLISE EM TERMOS DE MARCAÇÃO FUNCIONAL - Francineide Fernandes de Melo (UFPB); Amanda Brito de Medeiros Farias (UFPB) **122**
- RECORRÊNCIAS DO TERMO COISA NA ORALIDADE: PENSANDO SOBRE FUNÇÃO POR MEIO DA LFCU - José Walbérico da Silva Costa (UFPB); Jalusa Sarah Ferreira da Silva (UFPB) **123**
- UMA PROPOSTA DE ESTUDO DA MESÓCLISE SOBRE UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA - Adélia Virgínia de Araújo Lacerda (UFPB); Cléber Lemos de Araújo (UFPB); Denilson Pereira de Matos (UFPB) **124**
- VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA EM CRÔNICAS DE JORNAIS DOS SÉCULOS XIX E XX: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS - Angelina Silva de Farias (PIBIC/UFPB); Roseane Batista F. Nicolau (MPLE/PROFLETRAS/UFPB) **125**



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O CASO DA LATERAL ALVEOLAR /l/ PÓS-VOCÁLICO NO FALAR PARAIBANO - Josenildo Barbosa Freire (SEEC-RN) **126**

Pôsteres **127**

A EXPRESSÃO RODA DE CONVERSA: ENSINO DE GRAMÁTICA, USO LINGUÍSTICO E SIGNIFICADO SÓCIO-CULTURAL-COMUNICATIVO - Edilma de Andrade Oliveira Patrício (UFPB); Maria Soares de Araújo (UFPB) **128**

A LINGUAGEM DOS FEIRANTES NA CIDADE DE GUARABIRA – PB: UMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA - Daniela Fidelis Bezerra (UEPB); Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB) **129**

A MORFOLOGIA INERENTE ÀS CONCEPÇÕES DE FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO NO LDP PORTUGUÊS: LINGUAGENS (2015) - Ana Cristina Guedes de Araújo (UFCG) **130**

A PESQUISA VARIACIONISTA EM TEMPO REAL: OS CAMINHOS SEGUIDOS PELO VALPB - André Wesley Dantas de Amorim (UFPB); Laís Dantas de Araújo (UFPB); Ingrid Cruz do Nascimento (UFPB) **131**

A PRESERVAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA POPULAR NORDESTINA ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS - Jackson Veríssimo da Costa (UFPB) **132**

A UTILIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO LETRAMENTO DO ALUNO SURDO - Fábila Sousa de Sena (UFPB); Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho (UFPB) **133**

ANALISANDO O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA DA UFPB CAMPUS I - Rafaella Gomes Amorim Maroja (UFPB) **134**

CAÇADAS DE PEDRINHO: LUDICIDADE E REFLEXÃO SOCIAL - Talita Geisa Silva de Sousa (UFPB); Cássia Taynnah Menezes da Silva (UFPB); Gisele da Cruz Gomes (UFPB) **135**

COMUNICAÇÃO, PENSAMENTO E LINGUAGEM: CODIFICAÇÃO DO SINTAGMA NOMINAL SUJEITO EM EMAIL - Ana Coely Mendes Moreira (UFPB); Maxuel Amorim dos Santos (UFPB) **136**

JOGOS PEDAGÓGICOS: A APRENDIZAGEM GRAMATICAL ATRAVÉS DO LÚDICO - Maely Silva de Farias (UFPB); Ianny Thalita Marques de Andrade (UFPB); Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB) **137**



NARRADORES E OUVINTES-LEITORES EM "SHOULD WIZARD HIT MOMMY DE JOHN UPDIKE" - Lucas Neves (UFPB); Genilda Azerêdo (UFPB) **138**

NO LIMIAR DO FANTÁSTICO: O MEDO NOS CONTOS MAUPASSANTIANOS - Joaz Silva de Melo (UFPB) **139**

O ROMANCE PROLETÁRIO NO SÉCULO XX: UM ESTUDO SOBRE PARQUE INDUSTRIAL, DE PATRÍCIA GALVÃO - Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB); Milena Veríssimo Barbosa (UFPB); Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES) **140**

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: A INCLUSÃO PELA LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II - José Hailton Marques da Silva (UEPB); Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB) **141**

POESIA DO SENSÍVEL: O ELEMENTO SINESTÉSICO NA OBRA VIAGENS DE CECÍLIA MEIRELES - Thayná Viana Rodrigues (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB) **142**

PRAZERES CEGOS: SINESTESIA E SEXUALIDADE NOS POEMAS DE GLAUCO MATTOSO - Mikaelle Silva Cabral da Silveira (UFPB); Elaine Cristina Cintra (UFPB) **143**

PROJETO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PARAÍBA (VALPB): TRÊS VARIÁVEIS NA FALA PESSOENSE - André Wesley Dantas de Amorim (UFPB); Laís Dantas de Araújo (UFPB); Ingrid Cruz do Nascimento (UFPB) **144**



ET 1

Leitura e Ensino



A CANÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Henrique Eduardo de Sousa (UFRN)
Orlando Brandao Meza Ucella (SME/Natal/RN)
orlandoucella@gmail.com

Resumo: Nesta comunicação, abordaremos as relações entre literatura e música e os seus desdobramentos culturais, no âmbito da educação básica, especificamente, no Ensino Médio. De modo geral, a canção, objeto privilegiado das relações entre literatura e música, aparece de forma inadequada em sala de aula, uma vez que as abordagens didático-pedagógicas cristalizadas desconhecem a natureza híbrida do gênero canção, ou seja, a intersemiose letra e música. Dessa maneira, pretendemos operacionalizar um deslocamento relativo a essa abordagem, considerando a conjugação de linguagens, traço basilar da canção, como objeto de ensino. Para tanto, tomaremos como objeto de estudo a canção “Falou amizade”, de Caetano Veloso (2008), identificando os seguintes aspectos: a) o texto verbal (materialidade sígnica, tessitura imagética, elementos rítmicos e outros); b) o texto musical (melodia, ritmo, entonação e outros); e c) os efeitos de sentido produzidos pela interação. Esta pesquisa, portanto, tem um caráter propositivo, visto que apresentaremos como tais aspectos podem ser didatizados através de um projeto de letramento na escola. Trataremos, com isso, de uma sequência didática que aborde o aspecto discursivo da canção. Os aportes teórico-metodológicos de nossa investigação são oriundos dos estudos da canção: Luiz Tatit (2004, 2012); Santuza (2010); Ferreira (2008); Oliveira (2002); e Aguiar (1998), Campos (1968); e dos estudos de letramento e didática da literatura: Soares (2006), Oliveira (2008), Santos, Riche e Teixeira (2012), Cosson (2006, 2014), Bunzen e Mendonça (2006), Zilberman e Rösing (2009), Dalvi, Rezende Jover-Faleiros (2013) e Sousa (2013). Com esse estudo, acreditamos que as relações entre literatura e música encontram no espaço escolar um ambiente instigador no qual voz, letra e cultura dialogam entre si, produzindo sentidos possíveis na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura. Canção. Sala de aula.



A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LETRADOS

Rossilene Brasil Muniz (UFAC)
rossilenem@bol.com.br

Resumo: O trabalho trata de uma pesquisa qualitativa - bibliográfica e documental - sobre o letramento. A ideia é realizar o levantamento documental existente em nível de produção dos acadêmicos sobre o letramento no acervo da Universidade Federal do Acre – UFAC – Rio Branco/Acre, prioritariamente, como também em outras instituições e/ou espaços que trabalharam com o fomento do letramento em 2016. Os objetivos são: diagnosticar na produção acadêmica existente na UFAC, sobre o letramento verificando até que ponto há o fomento de concepções e práticas voltadas para o desenvolvimento do letramento para as práticas sociais. Refletir, a partir do diagnóstico obtido, sobre os aspectos quanto ao fomento dos hábitos de leitura e escrita dos acadêmicos do ensino superior da UFAC para a obtenção de atitudes letradas. Sugerir projetos e ações diferenciadas interventivas para potencializar e ampliar o fomento do letramento nas atividades acadêmicas promovidas no ambiente universitário. - Divulgar o resultado da pesquisa para que se constitua um documento que subsidie novas pesquisas e ações de políticas públicas de fomento ao letramento. A investigação está teoricamente fundamentada no letramento para as práticas sociais na perspectiva de, dentre outros autores, Soares (2002), Kleiman (1999), Freire (1987) e Geraldi (1984). Os dados obtidos serão tabulados e analisados à luz dos pressupostos teóricos sobre letramento na perspectiva das práticas sociais e dos seus resultados poder-se-á traçar um mapa conceitual dos materiais produzidos sobre o letramento e quais aspectos da temática são focados na formação dos acadêmicos. Assim, será possível indicar possíveis ações interventivas para a ratificação e/ou mesmo a ampliação de atividades formativas de cidadãos letrados e transformadores da realidade social.

Palavras-Chave: Ensino. Letramento. Práticas Sociais.



AVALIANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LEITURA NOS CICLOS FINAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

João Batista Condado de Matos (UFPB)

condadopb@gmail.com

Resumo: Avaliar é uma tarefa desafiadora uma vez que envolve fatores internos e externos no processo de aquisição das aprendizagens e avaliar a leitura requer critérios claros para os sujeitos envolvidos nesse processo, pois envolve despertar no discente as possibilidades de produção e construção de sentido a partir da leitura. Para tanto, o objetivo geral desse trabalho é compreender como a avaliação praticada pelos professores de Língua Portuguesa dos ciclos finais da EJA contribui para o desenvolvimento da competência leitora do estudante desse segmento em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Cabedelo (PB), tendo como objetivos específicos analisar como professores da EJA concebem o tema “avaliação das aprendizagens”; analisar como estudantes desse segmento escolar veem a “avaliação das aprendizagens” praticadas pelos professores com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes no processo da “avaliação das aprendizagens” da leitura nessas turmas. Será uma pesquisa qualitativa, que contará com um trabalho de campo por meio da pesquisa participante. Para tanto, utilizaremos instrumentos, tais como: questionário, roda de conversa, observação participante e análise documental, objetivamos ao final da pesquisa identificar os principais problemas enfrentados por professores e alunos na avaliação das aprendizagens das concepções de leitura. Para fundamentar nossas teorias, usaremos os referenciais teóricos de avaliação das aprendizagens com Arredondo e Diago (2009), Barros (1990), Cagliari (1996), Freire (1998), Jolibert (1994); e nos aspectos de leitura e suas concepções, embasaremos nossa pesquisa com Kleiman (2008), Koch (2006), Luckesi (1996), Perrenoud (1991), Solé (1998) e nas orientações dos PCNs LP, (1997/98).

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Leitura. Educação de Jovens e Adultos.



CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

Janicleide Silva Gomes (PROFLETRAS/UFPB)

jsdominus6@gmail.com

Maria Genilda Santos de Souza (PROFLETRAS/UFPB)

mariasgenildas@yahoo.com

Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)

laureniasouto@gmail.com

Resumo: Diante da importância de se realizar um trabalho com a leitura que priorize a formação do senso crítico do sujeito leitor, e cientes de que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para trabalhar atividades de leitura em sala de aula, tomamos o livro didático da coleção ÁPIS – Língua Portuguesa, da autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2016), adotado no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande–PB, como o corpus de nosso estudo. Temos aqui dois objetivos principais: analisar qual a concepção de leitura que embasa as atividades de leitura propostas no referido livro didático, bem como verificar quais as estratégias de leitura utilizadas nos diferentes momentos em que podem ser ativadas: (a) antes da leitura, (b) durante a leitura e (c) depois da leitura (SOLÉ, 1998). A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e interpretativista, com amparo teórico nos estudos realizados por Bakhtin (1992), para quem a linguagem se constitui uma forma de interação social, e de Solé (1998), Leffa (1996; 1999) e Kleiman (2013), que destacam a necessidade do trabalho com estratégias de leitura para um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os resultados apontam que, de modo geral, as atividades de leitura propostas no livro didático em questão pautam-se na perspectiva sociointeracionista de leitura, no entanto há atividades em que as estratégias de leitura ainda poderiam ser melhor exploradas nos diferentes momentos de abordagem do texto.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Estratégias de leitura. Livro didático.



ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM CRÔNICAS DE DRUMMOND

Maria Genilda Santos de Souza (UFPB)

mariagenildas@yahoo.com

Laurênia Souto Sales (UFPB)

laureniasouto@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal apontar possíveis caminhos para o trabalho com o gênero crônica, a fim de contribuir para a formação de leitores proficientes, capazes de interagir com o texto e construir significado(s). Nossa proposta favorece também a reflexão sobre o ensino de estratégias metacognitivas, as quais possibilitam ao aluno desenvolver habilidades de leitura, inicialmente sob a orientação do professor e, paulatinamente, de maneira autônoma. Partimos da hipótese de que a crônica, enquanto gênero fronteiro entre o jornalismo e a literatura, precisa ser lida levando-se em consideração suas especificidades sócio-históricas, formais e estilísticas. O corpus de nosso trabalho é constituído por três crônicas de Carlos Drummond de Andrade, a saber: Da utilidade dos animais, Este Natal e Esparadrapo, extraídas da coletânea Para gostar de ler (1984), volumes 3, 4 e 5. Para respaldar cientificamente este trabalho, tomamos como base os seguintes estudiosos: Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Solé (1998), Coutinho (1986), Pereira (1994) e Sá (1985). À luz desses pesquisadores, apontamos que recursos linguístico-discursivos precisam ser resgatados e que estratégias de leitura precisam ser acionadas a fim de lermos proficientemente esse gênero. Salientamos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa e assumiu uma feição analítico-interpretativa. Os resultados apontaram que é possível (e necessário) ensinar aos alunos estratégias antes, durante e depois da leitura, a fim de que os mesmos adquiram uma compreensão mais profunda, não apenas da crônica, mas dos mais diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

Palavras-chave: Crônicas. Leitura. Ensino.



O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E REFLEXIVA

Eliana Vasconcelos da Silva Esval (UEPB)

maxiel@uol.com.br

Janaina Silva Carvalho (UEPB)

nainacarvalho24@gmail.com

Tuanny Bastos Ventura (UEPB)

tuannyventura@gmail.com

Resumo: Este trabalho, *O ensino da leitura literária como prática social e reflexiva*, propõe trabalhar as dificuldades com a leitura e a escrita dos alunos do 3º ao 7º anos da Escola Estadual Dom Carlos Coelho, situada no bairro do Timbó em João Pessoa. Temos como objetivo despertar o uso e o gosto pela leitura e, conseqüentemente, desenvolver práticas que ajudem na escrita desses alunos. Nossa pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter descritivo dos dados gerados a partir de diagnósticos, pauta-se numa perspectiva dialógica, reflexiva, considerando o conhecimento relevante que o educando já possui. Assim, as atividades educacionais propostas se tornam mais fáceis às adequações para a construção de conhecimentos formais. Foi necessário inserir os alunos em situações em que a leitura e a escrita fizessem sentidos para eles. Para isso, buscamos apoio teórico nos estudos da leitura e da escrita a partir de suas funções sociais, conforme Bakhtin (2011); criando situações de aprendizagem a partir de seus letramentos (cf. KLEIMAN, 1995). Empreendemos oficinas de leitura e de escrita com uso de contos, de fábulas, de adivinhas e de alguns jogos. Os exercícios foram desenvolvidos com base no estudo teórico de Emília Ferreiro (1985), sobre os níveis de alfabetização: pré-silábico, silábico e alfabético. Pensando em uma formação não só escolar, mas também social, elaboramos as atividades de maneira coletiva em oficinas semanais, com jogos que possibilitaram o uso da leitura e da interpretação como fonte principal para a produção textual e aperfeiçoamento da escrita do aluno. Percebemos que os estudantes começaram a refletir sobre a leitura, a interpretação e a escrita nas atividades das oficinas, assim como em sala de aula, de acordo com seus professores. Consideramos que os resultados esperados foram alcançados, pois além da prática de leitura, o senso crítico foi estimulado.

Palavras-Chave: Leitura. Interpretação. Construção de sentidos.



O LEITOR E A ESCOLA

Joice Rafaela de Araújo Silva (UFPB)

Joice_rafaela@yahoo.com.br

Mikaelle Silva Cabral da Silveira (UFPB)

silveiramikaelle@gmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB)

Antonietaburiti@ig.com.br

Resumo: O projeto “LER, COMPREENDER E ESCREVER”, orientado a partir do Programa de Licenciatura PROLICEN-2016 da UFPB – Campus IV – Mamanguape/PB, teve como objetivo incentivar a leitura de textos literários e não literários buscando, de uma forma dinâmica, despertar, no aluno, o gosto pela leitura. Apresentaremos os resultados desse projeto que foi desenvolvido em duas instituições de ensino de rede pública: Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro, na Cidade de Guarabira e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Buriti em Rio Tinto. As atividades práticas foram iniciadas a partir de um questionário preenchido, pelos alunos, sobre o hábito de leitura, gêneros textuais preferidos e a frequência com que eles liam, pois isso possibilitou traçar estratégias de leitura e confeccionar material mais adequado para o nível escolar e a idade dos discentes. Os trabalhos desenvolvidos visavam contemplar também os conteúdos programáticos exigidos pela escola. Trabalhamos, nesses encontros, com os textos sobre os mitos clássicos, lendas regionais e lendas amazônicas. Todas as atividades práticas foram desenvolvidas consoante as propostas de Cosson (2006, p.51-73, 75-109), além desse autor, nos assentamos também em leituras bibliográficas de teóricos como Lajolo (1993), Brito (2010) entre outros. Consideramos os resultados obtidos, neste projeto, bastante positivos, pois os alunos demonstraram verdadeira aceitação de todos os trabalhos propostos. Sabemos que esses alunos, oriundos de escola pública, apresentam grande deficiência com relação ao hábito de leitura, visto que esse problema tem início dentro da própria família e se estende à escola perdurando por todas as séries iniciais, pois a escola pública tem grande dificuldade para solucionar esse problema da falta de hábito da leitura.

Palavras-Chave: Ensino. Leitura. Escrita.



O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Fábia Sousa de Sena (UFPB)

fabiasena1@gmail.com

Resumo: Com a introdução do aluno surdo no contexto da escola regular, surge a necessidade de implantação de políticas públicas que venham discutir mudanças para que esta, seja de fato um ambiente de Inclusão Social, que promova não apenas a inserção deste aluno, mas que contemple as suas necessidades linguísticas. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o processo de letramento do aluno surdo na escola regular, tal objetivo foi estabelecido pela constatação de que a maioria dos surdos apresentam dificuldades para consolidar o seu letramento. A referida pesquisa está sendo desenvolvida numa escola do município de João Pessoa que atua como escola inclusiva e bilíngue, está sendo conduzida com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A população pesquisada consta da comunidade escolar, ou seja, todos que atuam diretamente ou indiretamente com o sujeito surdo. Como instrumento para o alcance dos objetivos, utilizamos a técnica de coleta de dados por meio da aplicação de questionário e de observações em sala de aula, sala de vídeo, Biblioteca, Laboratório de Informática, Sala de Jogos, Sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), oficinas (Mais Educação) e demais espaços utilizados pelo aluno surdo. Desse modo pretende-se com este estudo se apropriar de respostas às nossas inquietações, revisitando as práticas constituídas, estabelecendo a construção de práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa para os sujeitos surdos. Apesar do atual estado da pesquisa, ainda de maneira superficial, podemos perceber que se faz necessário repensar as discussões sobre a prática das políticas educacionais voltadas para o aluno surdo e a formação dos profissionais que atuam diretamente com estes alunos.

Palavras-Chave: Letramento. Surdo. Escola Regular.



O TRATAMENTO DO DISCURSO DA DIFERENÇA NAS ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOB O PRISMA DA FALTA E DOS ESTEREÓTIPOS

Mariana Queiroga Tabosa (UFRN)
marianatabosa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho resulta de uma pesquisa maior de doutoramento e tem como objetivo investigar o tratamento dado ao discurso da diferença nas atividades de leitura presentes em diferentes edições de um mesmo livro didático de Português, publicadas no período entre 1999 e 2007. A pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir de reflexões teóricas propostas por Abreu (2008; 2006; 2001; 1999), Apple (1995), Batista (2004; 2003; 1999), Castro (2005), Chartier & Hébrard (1995), Chartier (2002; 2001; 1998; 1994), Chervel (1990), Laraia (2007), Moreira (2006), Rojo (2012; 2010; 2009; 2004; 2003), entre outros, considerando aspectos que tangenciam a formação dos leitores e a reconfiguração dos saberes científicos em objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ao longo do tempo. Tomando como referência um dado repertório de textos que tratam sobre cultura e diferença, presentes nos livros didáticos selecionados, são analisadas as estratégias enunciativas utilizadas pelas atividades de leitura para identificar quais modos de ler são propostos e que tipo de formação eles oportunizam. A pesquisa concluiu que o tratamento das diferenças teve como base o discurso da falta e o reforço de estereótipos, desenvolvendo-se um trabalho que visa modelar e tutelar os sentidos possíveis para os textos trabalhados.

Palavras-chave: Tutelas de leitura. Livro didático de Português. Formação de leitores.



UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVISTA DOS NÍVEIS DE LEITURA APRESENTADOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jandilene Ramos (PMJP)

jandileneramos04@hotmail.com

Resumo: Por ser a leitura um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é que tem sido tema bastante discutido por profissionais da língua que estão preocupados com o bom desempenho dos alunos nas atividades escolares relacionadas à leitura. Partindo desta concepção, desenvolvemos a presente pesquisa, junto a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, focalizando habilidades de leitura, tais como: localização das informações explícitas no texto; deduções realizadas a partir da relação estabelecida entre as informações do texto e experiências vivenciadas e a de demonstração de julgamentos e avaliações em relação ao objeto lido. Nossa pesquisa-ação de base interpretativista foi norteada pela seguinte questão-problema: que habilidades de leitura alunos do Ensino Fundamental demonstram ter ao lerem textos jornalísticos e literários pertencentes a gêneros variados? Coletamos as informações a partir de textos de duas temáticas, violência e desigualdade social. Os objetivos foram: (a) desenvolver habilidades de leitura junto aos alunos (b) identificar os níveis de leitura que eles demonstram ter ao lerem textos jornalísticos e literários. Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa em estudiosos, (Kleiman, 2000; Kato, 1985; Leffa, 1996 entre outros), que consideram, as habilidades cognitivas importantes para a compreensão de um texto. Constatamos que os alunos demonstraram capacidade apenas para localizar as informações explícitas nos textos. Isto foi observado nas duas temáticas estudadas. Os alunos não conseguiram responder adequadamente as questões que exigiam o uso de habilidades mais complexas de leitura como a de avaliar, inferir, relacionar informações entre os textos lidos e com contexto sociocultural e ideológico. Demonstraram um comportamento de leitura idêntico ao de quem está iniciando a escolaridade.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Sociocognitivismo.



ET 2

Produção Textual (Escrita e Oralidade) e Ensino



A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA DE NATUREZA INTERVENCIONISTA

Francisco André Filho (UFPB)
andrefilhojc@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a realização da investigação sobre o processo de produção escrita do gênero carta de solicitação, a partir de propostas de sequências didáticas, com foco nas características sociocomunicativas do respectivo gênero. Para a realização dessa intervenção, tomamos por base a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi publicada no livro “Gêneros Oraís e Escritos na Escola”, e ainda o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2000). A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e aplicado, com investigações de cunho intervencionista. O corpus é constituído por 10 (dez) cartas de solicitação, em sua primeira e segunda versão, totalizando 20 (vinte) textos, que foram produzidas por trinta e sete alunos de uma escola pública do município de Mamanguape, que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II. Os resultados apresentados mostraram que houve algumas melhorias e avanços no processo de escrita do gênero carta de solicitação, da primeira para a segunda versão, em especial em dois aspectos analisados: textualidade e a estrutura do gênero, uma vez que nos aspectos ligados à adequação linguística, os problemas detectados na primeira versão não foram totalmente superados na segunda. Dessa forma, esses resultados obtidos mostraram a importância de se trabalhar as questões relacionadas à escrita do gênero pesquisado, com foco em seus aspectos linguístico-discursivos. A investigação nos levou a concluir que a proposta de ensino-aprendizagem do gênero carta de solicitação, a partir de sequências didáticas, é um método bastante eficiente para se trabalhar a competência linguística dos alunos, principalmente no que se refere à produção do referido gênero.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Sequência didática. Carta de solicitação.



A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COM O ARTIGO DE OPINIÃO

Andresa Dantas da Silva (UFPB)
andresa_dantas10@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação, de caráter aplicado, na qual tivemos o intuito de verificar como se dá o processo de ensino/aprendizagem da produção textual do gênero artigo de opinião por meio de Sequência Didática, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Essa proposta parte da percepção de que há a necessidade da adoção de uma abordagem sociointeracionista da língua, visto que somente a partir de um ensino de língua que considere as condições reais de uso, com destaque para a função comunicativa e os aspectos formais de cada gênero, é possível conseguir formar leitores e produtores textuais competentes e que usem a língua de maneira eficaz. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter aplicado e intervencionista. Para a realização da intervenção, tomamos por base a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, nos baseamos no conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin (2000). A aplicação do procedimento ocorreu por meio de uma intervenção realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio. Participaram do processo 15 alunos. Para a análise dos resultados, o nosso *corpus* foi constituído por 10 (dez) artigos de opinião, em sua primeira e última versão, produzidos pelos sujeitos da pesquisa. A investigação nos levou a concluir que a proposta de ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, a partir de sequências didáticas, é um método bastante eficiente para se trabalhar a competência linguística dos alunos, especificamente no que se refere à produção do referido gênero.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem de escrita. Sequências Didáticas. Gênero artigo de opinião.



A MATERIALIZAÇÃO DA COERÊNCIA NAS REDAÇÕES DO CURSINHO PRÉ ENEM - 2016 DA UFPB - CAMPUS IV

Mayara Silva Araújo (UFPB)

mayarasaraujo27@gmail.com

Joice Rafaela de Araújo Silva (UFPB)

Joice_rafaela@yahoo.com.br

Silvio Luís da Silva (UFPB)

silviodasilva@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho analisa aspectos de coerência e coesão nas produções textuais de alunos do cursinho pré ENEM 2016 da UFPB – Campus IV – Mamanguape-PB, um curso preparatório oferecido à comunidade, cujo objetivo é a inclusão de jovens das escolas da rede pública do litoral norte. Para tanto, somos subsidiados teoricamente por Antunes (2010); Bernárdez (1982) e Koch (2009; 2012), que promovem uma reflexão a respeito dos aspectos da coerência e coesão textual e permitem observar acuradamente as relações entre a materialidade discursiva e a produção de sentido. Metodologicamente, foram recolhidas dez redações para compor o corpus de análise. Essas redações foram analisadas seguindo-se a perspectiva de uma *pesquisa documental* e com abordagem da *pesquisa qualitativa*. Mediante as análises realizadas nas composições textuais dos alunos, foram compreendidos e encontrados alguns elementos materializados no texto que resultaram na incoerência. Marcadamente, destacamos a ausência de elementos que produzem a inferência, o que causa *vaguidão* e exigência de excesso de colaboração do leitor, baixo grau de *informatividade* e ausência de elementos que produzem a *progressão temática*. A análise perpassa, também, aspectos de consistência, *relevância*, *aceitabilidade* e análise do grau de *informatividade* do texto. Os resultados apontam a necessidade de aprofundamento de estudos da coerência e coesão textual em textos efetivamente produzidos pelos alunos interessados e salientam a importância de se buscarem novas maneiras de instrumentalizar o aluno com os elementos de coesão e seu reflexo na coerência. Assim, esse estudo, apresenta fatores relevantes para aprendizagem e contribui para uma reflexão das ações educativas que englobam diversos tipos de texto e em qualquer circunstância, tanto no contexto social como no educacional.

Palavras-Chave: Informatividade. Vaguidão. Progressão temática.



CARTAS DE SOLICITAÇÃO: TRABALHANDO A ARGUMENTATIVIDADE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrezza Soares Espínola de Amorim (UFPB/PROFLETRAS)

andrezza.espinola@gmail.com

Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/PROFLETRAS)

erypn@hotmail.com

Resumo: Durante muitas décadas, o ensino da língua portuguesa nas escolas esteve alicerçado sobre uma perspectiva normativa, voltando-se quase exclusivamente para a assimilação das regras gramaticais ou da norma culta. De encontro a esse modelo de ensino, a proposta de trabalho a partir de gêneros discursivos procura explorar o texto em condições reais de uso, destacando, além dos aspectos formais, a função comunicativa do gênero. Enquadrada no eixo temático “escrita e ensino”, e com o objetivo de investigar o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas, a presente pesquisa, de natureza aplicada e caráter intervencionista, tem como *corpus* a primeira e a última versão dos textos produzidos por dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona rural de Pedro Régis, PB, durante a aplicação de uma Sequência Didática. Para tanto, pauta-se em teóricos como Bakhtin (2011), Koch (2012) e Marcuschi (2010), no que diz respeito à concepção de gênero discursivo/textual adotada; Köche (2010), Furlan (1993); Dolz, Gagnon e Decândio (2010), no que se refere especificamente ao gênero carta de solicitação; para tratar sobre a argumentação, recorreu-se aos estudos de Breton (1999), Perelman (1996; 1999) e Nascimento (2012); e a Koch e Elias (2015), relativamente à abordagem socionteracionista da língua. O gênero “Carta de Solicitação” foi escolhido por possibilitar a escrita com uma função social concreta: solicitar direitos e persuadir um interlocutor específico, por meio de argumentos, a tomar providências sobre alguma situação. Após a análise do *corpus*, identificamos que a argumentação dos alunos se baseava, quase exclusivamente, na experiência - argumentos de enquadramento do real -, o que apontou para o fato de que, mesmo vivenciando o problema abordado na carta e tendo refletido sobre ele antes do momento da escrita, eles apresentaram dificuldades para selecionar e organizar os argumentos, bem como para desenvolver a argumentação. Após a intervenção, no entanto, a argumentação apresentou-se mais diversificada e organizada, levando-nos a crer que os módulos contribuíram para que os alunos conseguissem selecionar, organizar e desenvolver os argumentos de modo mais eficaz, tornando o texto mais persuasivo e, consequentemente, mais eficiente.

Palavras-Chave: Ensino e Aprendizagem de Escrita. Carta de Solicitação. Argumentação.



ENSINO DE ORALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE

Gracilene Barros de Oliveira (UFPB)

gracilenebarros@gmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

erypn@hotmail.com

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre o ensino de gêneros orais numa perspectiva sociointeracionista, para uso nas práticas sociais de linguagem, considerando a oralidade e a escrita como um continuum, nos termos de Marcuschi (2008; 2012). Para esse fim, faremos referência ao ensino e produção do Debate de Opinião de Fundo Controverso, realizado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública da Paraíba, o qual foi fruto de uma pesquisa, de natureza intervencionista e aplicada, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, intitulada “O ensino do Gênero Debate Mediado Pelas Sequências Didáticas-Uma vivência no Ensino Fundamental” e que objetivou descrever e analisar o processo de produção do gênero Debate de Opinião de Fundo Controverso, enfocando nas características sociodiscursivas do gênero. Na abordagem desse gênero da modalidade oral, no processo de ensino-aprendizagem, considerou-se a necessidade da criação de um ambiente de construção do conhecimento que não se configurasse em perdas na caracterização da oralidade, e, sim, que proporcionasse aos alunos a obtenção de conhecimentos suficientes sobre a temática, por meio de gêneros escritos e orais, de modo a desenvolverem as capacidades linguísticas necessárias, junto às estratégias de retextualização, para usá-las em a favor de suas teses, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2013), uma vez que, na primeira etapa da aplicação das sequências didáticas, foi-nos perceptível o uso da escrita oralizada, pelos alunos, ao produzir o debate. Contudo, a partir do trabalho desenvolvido em sala, na produção final do gênero, evidenciou-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que possibilitaram aos alunos assimilarem e usarem os conhecimentos adquiridos por meio de textos escritos e orais de modo adequado, ou seja, em favor de seus pontos de vista.

Palavras-chave: Gêneros Oraís. Ensino. Continuum.



GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “NEM TE CONTO”

Zenaide Pereira Bernardo Marques (UFPB)
zenaidepbernardo@gmail.com

Resumo: Provavelmente a causa dos maiores insucessos em sala de aula seja a falta de planejamento da escrita, e, para, além disso, a falta da produção escrita de textos que sejam efetivamente relevantes para os alunos e para a sociedade na qual estão inseridos. Foi com essa preocupação, que a pesquisa ora apresentada, teve como objetivo analisar resultados que promovessem a escrita eficiente, criativa e funcional de textos do gênero relato pessoal a partir do projeto de intervenção didática “Nem te conto!”. O estudo foi fundamentado nas pesquisas sobre sequência didática desenvolvidas por Lopes-Rossi (2003, 2008), na abordagem de gêneros discursivos à luz de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) e Koch e Elias (2012; 2014) e, ainda nas reflexões didáticas trazidas por Hernández (1998) acerca do trabalho com a pedagogia de projetos. A pesquisa foi realizada numa escola municipal de Tempo Integral localizada em Fortaleza/CE, tendo como participantes alunos do sexto ano das séries finais do ensino fundamental. Optamos por um estudo de investigação qualitativa e a modalidade pesquisa-ação foi definida como procedimento. As análises foram feitas mediante comparação entre as produções iniciais e finais dos discentes. A pesquisadora enxerga o projeto didático como um importante aliado para amenizar os obstáculos manifestados, principalmente, na produção escrita de textos em sala de aula e, apostando nisso, buscou-se resultados que permitissem que os alunos construíssem e aperfeiçoassem, a partir dos módulos didáticos, produções escritas do gênero relato pessoal mais satisfatórias.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Projeto didático. Relato Pessoal.



GÊNERO ORAL: TRABALHANDO A ORALIDADE COM PEÇAS TEATRAIS

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC/PE)
izabel_cbarbosa@hotmail.com

Resumo: A comunicação é desenvolvida por gêneros do discurso, formas-padrão relativamente estáveis, determinadas sócio-historicamente (BAKTHIN, 2003). A escola é responsável por permitir a circulação de diversos gêneros e possibilitar criança a ter contato e assumir a produção de locutor em diversas instâncias de produção de saberes (GERALDI, 2002). Já a fala é adquirida de forma natural por contextos informais diários, podemos definir o homem como um ser falante (MARCUSCHI, 1997). Nesta perspectiva trabalhar peças teatrais em sala de aula é oportunizar os estudantes a utilizarem a oralidade em diversos contextos, de maneira colaborativa, contextualizada e significativa. A escola por vezes acaba por focar seu trabalho pedagógico, principalmente nos gêneros escritos, negligenciando, os gêneros orais (REIS, 2009). Os objetivos deste projeto foram apresentar o gênero teatro e suas características aos alunos; e trabalhar a oralidade dos estudantes utilizando peças teatrais. O trabalho foi desenvolvido em 12 aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II de uma instituição pública na cidade de Recife. A peça escolhida foi **A família e a festa na roça** de Martins Pena, disponível no livro didático do aluno. O trecho encenado foi a cena XIII. Observou-se a necessidade de mostrar uma peça de teatro, uma vez que apenas 3 alunos já haviam assistido a uma, para que os alunos se familiarizassem com o gênero para trabalhar suas características e especificidades, ensaiar e auxiliar os estudantes na reprodução das falas dos personagens, com as devidas entonações, além da formulação do cenário. Como resultado, após as encenações e as leituras posteriores de outras peças, os estudantes apresentaram maior autonomia e souberam ler o texto teatral com as devidas entonações e as pausas corretas, além de interpretá-las contextualizando o diálogo.

Palavras-Chave: Gêneros escritos e orais. Peças teatrais. Oralidade.



PROJETO DE LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA

Diane Soares Marinho (UFPB)

dianesoaresmar@hotmail.com

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)

marineumaoliveira@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal desenvolver um projeto de letramento como uma opção didática viável ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e à reflexão do agir Docente e Discente no processo de ressignificação de saberes e práticas do uso da leitura e da escrita. Será desenvolvida em uma turma de 9º ano, de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita-PB. Tendo em vista sua finalidade, este trabalho mostra-se relevante por promover práticas de leitura e de escrita, cujo objetivo é letrar para a vida em sociedade. Sua proposta de intervenção inserirá os sujeitos da aprendizagem em contextos de práticas letradas nas quais a escrita será um instrumento mediador na resolução de situações-problema vivenciadas pelos aprendizes. É uma investigação de natureza qualitativa, haja vista que as ações imbricadas no contexto, em que será estabelecida a investigação, terão seus resultados analisados de forma interpretativa, analítica e descritiva, a partir do método da pesquisa-ação, embasada de acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2008); Engel (2000); Thiollent (1996), considerando ainda os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, segundo o que argumenta Lopes (2006). Os estudos sobre letramento e projeto de letramento serão fundamentados a partir das contribuições de Kleiman (1995; 2000); Oliveira (2008); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Rojo (2000; 2001), Soares (2014); Street (2014); Tinoco (2008). Acerca da perspectiva sociointeracionista da linguagem e estudo dos gêneros discursivos, retomaremos as contribuições de Antunes (2003), Bakhtin (2011), Kock e Elias (2015), Marcuschi (2008; 2010); Passarelli (2012); PCN (BRASIL, 1997; 1998); Vygotsky (2007). Como resultados desta pesquisa, almejamos o avanço das habilidades comunicativas e argumentativas da turma em foco, no que se refere à produção de textos escritos, cuja finalidade esteja voltada para o alcance social.

Palavras-Chave: Letramento. Projeto de Letramento. Gêneros Discursivos.



O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COM TURMA DO ENSINO MÉDIO

Juciara José dos Santos (UFPB)

juciarasantos04@gmail.com

Fernanda Barboza de Lima (UFPB)

fernandabarboza.ufpb@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar um estudo sobre a utilização do gênero textual propaganda em aulas de leitura e produção textual. Objetivamos analisar como esse gênero pode contribuir no processo de ensino de Língua Portuguesa, desenvolvendo a prática de leitura e escrita dos alunos. Para discutir sobre o ensino de língua a partir do trabalho com os gêneros textuais utilizamos como aporte teórico autores como: Koch (2011), Kleiman (2010), e Antunes (2002). Para refletir sobre o gênero propaganda, seu conceito e estrutura, utilizamo-nos de Sant'Anna (1995), entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos de pesquisa bibliográfica, uma vez que nos debruçamos sobre obras que discutem o ensino de língua e os gêneros textuais; de pesquisa aplicada, pois fomos ao ambiente escolar coletar dados junto a informantes e da pesquisa-ação, já que participamos in loco da situação a ser investigada. Nosso trabalho foi desenvolvido numa escola de Mamanguape, com uma turma do ensino médio. A análise dos dados deu-se a partir da observação de seis produções textuais (iniciais e finais) de um procedimento didático proposto. Ao longo da pesquisa, mais precisamente durante o percurso analítico, notamos que os questionamentos feitos durante as aulas foram de suma importância, pois possibilitaram um momento interativo, que colaborou, na nossa opinião, de maneira positiva para a compreensão e produção do gênero propaganda. Compreendemos, ao fim do percurso, que trabalhar com o gênero proposto foi pertinente e que essa experiência, de alguma forma, contribuiu para o desenvolvimento da capacidade leitora e crítica dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Gênero Propaganda.



UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EMBASADA NA ABORDAGEM DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Adélia Luciana Rangel Botêlho de Almeida (UFPB)
adelialrba@hotmail.com

Resumo: Este trabalho relata parte dos resultados de uma investigação, de natureza aplicada e intervencionista, que teve, como objetivo instrumentalizar alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de João Pessoa-PB, para se tornarem autores proficientes e críticos dos seus textos, através de uma proposta de produção do gênero artigo de opinião fundamentada na abordagem das sequências didáticas proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Teoricamente, também são fundamentais os estudos de Bakhtin (2011, 1992, 1986, 1977) e as contribuições de Antunes (2009, 2006, 2003) e Passarelli (2012, 2004), que refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar. A implementação do referido procedimento considerou, sobretudo, o contexto de produção e recepção do gênero em foco, tomado como objeto de ensino e de prática discursiva. Para a realização da análise, constituiu-se um *corpus* de 10 (dez) artigos de opinião, em duas versões: na sua primeira versão e na última, totalizando 20 (vinte) textos. A intervenção didático-pedagógica implementada contribuiu para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos (as) educandos (as), o que, neste trabalho, será explicitado, a partir de um exame do processo de escrita e reescrita dos aspectos relacionados à estrutura do gênero em estudo.

Palavras chave: Gênero artigo de opinião. Produção textual. Sequências didáticas.



ET 3

Gramática e Ensino



ANALISANDO A CLASSE DE PALAVRA "ARTIGO" ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS MÓRFICAS, SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS

Thaíse Mendes Pedrosa de Medeiros (UFCG)

thaisedemedeiros@gmail.com

Winnie Rodrigues Holanda (UFCG)

winnie-r@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta, primeiramente, um breve histórico sobre a evolução da gramática normativa desde os gregos até os dias de hoje à luz dos teóricos Brito (2010) e Gurpilhares (2004). Este trabalho aborda as classes de palavras, especificamente os artigos, e analisa-os conforme os critérios semânticos, sintáticos e morfológicos, conforme sugerem Câmara Jr. (2011) e Macambira (1976). O trabalho também busca analisar o estudo das classes de palavras, focando no artigo, e identificando como o mesmo é abordado nos livros didáticos fazendo uma relação entre as informações dos estudos das gramáticas normativas com as informações contidas nos manuais linguísticos. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho bibliográfica e quanti-qualitativa. Fizemos a observação dos conceitos da referida classe de palavras presente em manuais linguísticos, gramáticas normativas e livros didáticos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Tomamos como base os estudos dos linguistas Marcos Bagno (2011), Maria Helena de Moura Neves (2011) e Ataliba de Castilho (2010). Observamos, também, os conceitos presentes nas gramáticas normativas dos seguintes autores: Evanildo Bechara (2005), Lécio Cordeiro (2009) e Karolina Lopes (2010). Tomamos como referência os livros didáticos de William Roberto Cereja (2015), Norma Discini (2012) e Faraco & Moura (2002). Após essa análise, fizemos uma releitura da referida classe de palavra com o intuito de obtermos uma melhor abordagem do assunto, para termos uma visão mais ampla e sensata e, também, auxiliar os professores de língua portuguesa acerca do ensino das classes de palavras, especialmente os artigos.

Palavras-Chave: Gramática. Releitura. Análise.



CONECTIVOS: UM ESTUDO HISTÓRICO E CONCEITUAL

Iara de Sousa Dias (UFCG)

iarasousadias@outlook.com

Fabiana Alves de Lima (UFCG)

fabianaalves57@outlook.com

Resumo: Os livros didáticos em sua maioria tratam as classes de palavras de maneira superficial, deixando a desejar em seus conceitos e em como as mesmas são abordadas em sala de aula, causando assim um grande déficit na formação de seus alunos. Então, nosso trabalho apresenta um breve resumo sobre a história da gramática normativa dos gregos até hoje em dia, detalhando como se deu esse estudo desde então, fazendo uma passagem pelas definições de cada tipo de gramática existente, conforme descrevem Brito (2010), Gurpilhares (2004) e Coutinho (2011). O foco principal de nossa pesquisa é a abordagem das classes de vocábulos especificamente os conectivos, para tanto usamos os critérios semânticos, sintáticos e mórficos, conforme propõem Câmara Jr. (2011) e Macambira (1976). A nossa metodologia de cunho dedutivo monográfico, de natureza bibliográfica e uma abordagem quanti-qualitativa. Observamos os livros didáticos de Cordeiro et al (2009), Tavares (2012), Abaurre et alli (2012), dos ensinos fundamentais e médio, as gramáticas normativas consultadas foram as de Bechara (2009), Cunha & Cintra (2001), Cegalla (2002) e os linguistas que nos subsidiaram foram Bagno (2011), Neves (2000), Castilho (2010), Perini (2010). A partir dessas leituras produzimos uma discussão e reconceituação da referida classe gramatical visando a uma definição mais ampla e criteriosa. Buscamos com esse estudo a melhoria do ensino das classes de palavras na educação básica, buscando abri o leque de discussões sobre as mesmas de forma mais consistente e abrangente, deixando de lado definições soltas e sem consistência.

Palavras-Chave: Ensino. Gramática. Classe de palavras.



HIERARQUIA TÓPICA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Danielly Thaynara da Fonseca Silva (UFCG)

danielly_cuite@hotmail.com

Laura Dourado (UFPB)

douradoloula@gmail.com

Resumo: A compreensão de um texto não é uma atividade natural, e, sim, uma ação que exige habilidade, interação e trabalho (MARCUSCH, 2008). Daí a necessidade de se preocupar com as formas que se ensina a leitura para os alunos. Dentre os horizontes ou perspectivas diversas que auxiliam na compreensão textual, propostos por Marcushi (2008), consideramos importante o aspecto da hierarquia tópica na organização argumentativa e temático do texto. Para tal, utilizaremos os pressupostos teóricos de Jubran (2006), Cunha (2010), Pinheiro (2012) e Lins e Rangel (s/d), para cumprir com o objetivo deste trabalho que é apresentar uma proposta de ensino de leitura a partir da noção de tópico discursivo como uma estratégia de organização do texto. Nesse sentido, analisaremos a hierarquização tópica em um artigo de opinião, publicado na revista Caros Amigos, selecionado aleatoriamente. Enquanto resultado, o ensino dos aspectos tópicos torna-se um recurso importante para os alunos da educação básica, na medida em que requer do leitor um posicionamento crítico diante de uma organização textual, que envolve um circuito argumentativo de autores, na defesa de seu ponto de vista.

Palavras-chave: Leitura. Hierarquia tópica. Argumentação.



ORAÇÃO RELATIVA PASSIVA: COMPARANDO GRAMÁTICAS

Arthur Rasec Cavalcante de Lira (UFRN)

arthurrasecclira@gmail.com

Resumo: As gramáticas da língua portuguesa apresentam muitas divergências entre si quando se trata de categorização gramatical e definição de conceitos. Em relação à Oração Relativa Passiva (ORP), a exemplo de a casa que foi comprada, cuja função é de modificador nominal, não encontramos nenhuma referência nas gramáticas tradicionais e linguísticas. Diante desse quadro, visamos alcançar os seguintes objetivos: a) caracterizar formal e funcionalmente a Oração Relativa Passiva; b) descrever a forma que os gramáticos tradicionais e linguistas analisam essa construção; c) verificar se a ORP é, de fato, uma categoria oracional; d) demonstrar como o professor poderia trabalhar com a ORP nas aulas de língua portuguesa. Para alcançar tais objetivos, recorreremos ao aporte teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), com base em Givón (2001), Furtado da Cunha, Bispo & Silva (2014), Furtado da Cunha & Tavares (2016). O material de análise é o corpus Discurso & Gramática: a língua escrita e falada na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), o qual é constituído por 200 textos, divididos igualmente entre orais e escritos, nas seguintes tipologias: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de opinião e relato de procedimento. Vinte estudantes cujas escolaridades estão entre alfabetização e ensino superior compõem o rol de informantes do corpus. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Descrevemos as propriedades formais e funcionais da ORP. Em seguida, analisamos algumas gramáticas normativas e descritivas e descrevemos como o fenômeno em estudo é (ou não) abordado. Os resultados mostram que ORP apresenta características tanto da oração subordinada adjetiva relativa quanto da construção passiva. Portanto, o professor pode abordar tal fenômeno ao levar textos reais para as aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Oração Relativa Passiva. Gramática. Linguística Funcional Centrada no Uso.



ET 4

Literatura e Ensino



A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DAS NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO-ROMANAS

Aline Teixeira Cavalcanti Sette (UFPB)
alinetcavalcanti@yahoo.com.br

Resumo: A leitura é essencial para formação de um ser autônomo, pois faculta ao sujeito a possibilidade exercer plenamente sua cidadania. Assim, cabe à escola a função de tornar o indivíduo capaz de ler proficientemente, como também de despertar no aluno o gosto e o interesse pela leitura. Acreditamos que o texto literário reúne todos os atributos necessários para que se obtenha êxito em tais tarefas. Ele é capaz de encantar o leitor e contribuir para sua formação. Considerando a importância da leitura, com foco no objeto literário, apresentamos o resultado de uma pesquisa de natureza aplicada e caráter intervencionista proveniente de uma proposta de trabalho com o gênero mito. Para realização do projeto, utilizamos o livro de *Histórias greco-romanas recontadas por Ana Maria Machado*. As narrativas mitológicas possuem grande relevância cultural e exercem notável fascínio sobre o público jovem. O principal objetivo desse trabalho foi propor a literatura como forma de despertar o gosto e o hábito pela leitura e, como consequência disso, ampliar a competência leitora dos alunos do 7º ano do ensino fundamental (público). A proposta foi desenvolvida por meio de oficinas nas quais foram formados círculos de leitura baseados na proposta de Cosson (2014). Durante as oficinas, os participantes utilizaram instrumentos fundamentais (roteiros dirigidos e fichas) para implementação da proposta e para coleta de dados. Ao observarmos os registros dos estudantes, constatamos que obtivemos êxito, pois, dentre outras coisas, eles foram capazes de: estabelecer relações do lido com a vida, com outros textos e pessoas; acrescentaram, modificaram suas visões ou construíram novos sentidos, demonstrando, destarte, uma ascensão enquanto leitores. O suporte teórico deste trabalho se fundamentou nos estudos de Grimal (1982), Cosson (2014), Gregorin Filho (2011), Machado (2011).

Palavras-Chave: Leitor. Mitologia. Literatura.



A LITERATURA NA SALA DE AULA: TORNANDO A POESIA MAIS CONCRETA

João Batista Condado de Matos (UFPB)

condadopb@gmail.com

Resumo: A Literatura no ensino fundamental tem sido tratada como a leitura de alguns livros paradidáticos ao longo do ano letivo ou, simplesmente, reduzida à leitura dos textos do livro didático. Confunde-se, por vezes, a literatura com o trabalho de gêneros discursivos em sala de aula. A explicação dos gêneros já seria a Literatura do ensino fundamental, incorre-se, nesse caso, em um erro de proporções devastadoras. O presente artigo pretende abrir mais uma discussão sobre o ensino de Literatura no ensino fundamental no campo da poesia e como esse ensino poderia despertar nos jovens aprendizes novas formas de encarar a literatura, pois essa sempre é tida como uma para de linguagens não tão apreciada pelos alunos. A partir da leitura de alguns teóricos como Bosi(1999), Cândido(1985), Cosson(2007) e Todorov(2010), fundamentamos a prática aplicada em sala de aula em uma turma de 8º. ano do ensino fundamental, em uma escola do Município de João Pessoa (PB), com a qual trabalhamos a poesia e mais especificamente a poesia concreta, resultando em belos poemas concretos e despertando os jovens adolescentes para a realidade do mundo poético.

Palavras-Chave: Ensino fundamental. Literatura. Poesia concreta.



A PERFORMANCE DE VOZ NA POESIA ORAL NORDESTINA

Claudson Faustino (UFCG)

claudsonfaustino@gmail.com

Daniel Francisco da Silva (UFCG)

danielbssletras@yahoo.com.br

Resumo: A cultura popular traz costumes e tradições expressas pelas performance de voz e de corpo dos povos, tribos e nações. Cada região alimenta sua identidade, ou seja, características próprias assimiladas através de gerações, sendo transmitidas principalmente pelos anciões, mestres, griots, pajés, romanceiras e diversos artistas populares, mas também, enraizada em cada pessoa que memoriza acontecimentos da vida. Desde o desenvolvimento da comunicação da linguagem oral, o homem necessitou de registrar os fatos históricos oralmente. Foi a partir daí que o ato mnemônico contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem. A memória foi o suporte mais importante para transmitir, através da voz, o registro das histórias que foram cantadas e contadas por gerações. Este trabalho tem por objetivo relatar uma pesquisa bibliográfica e etnográfica, na qual procuramos dar ênfase à performance de voz na poesia oral nordestina, ou seja, entender a poesia oral produzida no momento da performance de quem a declama, canta e conta uma história, tendo a voz do artista popular como suporte provocador, motivador do ouvinte a conhecer as práticas culturais. Diante disso, pretendemos, aqui, discutir também sobre um novo tipo de professor, isto é, o professor declamador, e como este pode incentivar a formação do leitor por meio da declamação poética ou da leitura em voz alta e da performance poética. Como pressupostos teóricos, tomamos como base as reflexões de Cascudo (2006) sobre literatura oral no Brasil; Lúcio (2005) sobre o teatro infantil e a cultura popular; de Oliveira (2010) sobre performance, recepção e leitura; de Pinheiro (2013) sobre cultura popular e ensino; Zumthor (1993, 2007, 2010), sobre poesia oral, performance e voz.

Palavras-Chave: Performance poética. Cultura popular. Formação do leitor.



A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Maria Aparecida Joana da Silva Campos (UFPB)
aparecidajoana31@yahoo.com.br

Resumo: Considerando a formação do leitor uma das principais tarefas da instituição escolar, nos deparamos com um dos maiores desafios que é tornar o aluno capaz de usar a leitura como ferramenta de construção de valores inerentes à sociedade atual. Assim nos indagamos: quais estratégias de leitura literária seriam adequadas e eficientes para despertar nos(as) alunos(as) do 9º o prazer de vivenciar momentos significativos de leitura? Sendo assim nosso objetivo geral é estimular o gosto pela leitura a partir do trabalho com o gênero literário como instrumento formador de novos conceitos sobre as relações étnico-raciais. A metodologia utilizada foi a qualitativa intervencionista, os resultados foram obtidos mediante a observação e registros feitos durante a aplicação das etapas da sequência básica citada por Rildo Cosson (2014). Além da principal base teórica desse trabalho (COSSON 2014), tivemos como outros teóricos que fundamentam a importância do letramento literário no processo de humanização do indivíduo, sobre essas teorias buscamos as ideias de Michèle Petit (2008), Teresa Colomer (2012), e Todorov (2014). As atividades de leitura que serão descritas nesse relato de experiência são parte de um projeto de leitura intitulado de Projeto 100% Negritude desenvolvido anualmente em sala de aula. A sequência básica foi uma das novidades, que rendeu resultados positivos e surpreendentes no processo do letramento literário da turma, onde foi possível ter experiências de leituras que além de prazerosas promoveram um despertar para a desconstrução de preconceitos raciais, práticas racistas, bem como a construção de novos olhares tendo como princípio o respeito nas relações étnico-raciais.

Palavras-chaves: Letramento literário. Sequência básica. Relações étnico-raciais.



ANTOLOGIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO POEMA

Henrique Eduardo de Sousa (UFRN)

henriqueedu_sousa@hotmail.com

Guilherme Henrique Ribeiro Cavalcante de Oliveira (UFRN)

Resumo: Nesta comunicação, apresentaremos uma sequência didática (SD) para o estudo do poema no Ensino Médio, a partir da antologia literária (AL) Poesia do dia – poetas de hoje para leitores de agora (2008), organizada por Leandro Sarmatz. Historicamente, nas relações entre literatura e educação, o gênero AL ocupa um lugar privilegiado no que diz respeito à circulação do texto literário em sala de aula. Reiterando a dimensão pedagógica do gênero – escolha de autores, seleção de textos, direcionamentos temáticos – a AL produz o encontro entre texto e leitor nas situações de ensino e aprendizagem, gerando, por conseguinte, os dispositivos teórico-metodológicos os quais estabelecem as etapas inerentes ao processo de escolarização, ou seja, conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino e avaliação. Nessa perspectiva, considerando as especificidades dos estudos do poema no Ensino Médio, a elaboração da SD aqui proposta tem por fito, a saber: a) apresentar os modos de organização do gênero AL; b) caracterizar os elementos constitutivos do poema; e c) descrever os vínculos entre literatura e cultura. Sobre os aportes teóricos e metodológicos, utilizamos as seguintes referências: Colomer (2007), Cosson (2009), Alves (2010; 2012), Romano (2012), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013), Antunes (2012), Terra (2014) e Mendes. Em linhas gerais, este trabalho tenta se aproximar do fato surpreendente e motivador que se revela ao legitimarmos o poema como objeto de conhecimento na empiria da sala de aula.

Palavras-chave: Antologia literária. Ensino médio. Poema.



CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS EM VERSO NA SALA DE AULA

Daniel Francisco da Silva (POSLE-UFCG)

danielbssletras@yahoo.com.br

Claudson Fautino

claudsonfautino@gmail.com

Resumo: Partindo da ideia de recepção e leitura, oralidade e performance – na busca de ampliar as discussões acerca dos paradigmas da leitura literária – nossa proposta pretende relatar algumas experiências na sala de aula com o objetivo de refletir sobre a potencialidade de textos poéticos narrativos como meio para a formação de leitores. Como pressupostos teóricos, tomamos como base as reflexões de Ayala (2011) e Pinheiro (2013) sobre cultura popular e ensino; (Marinho e Pinheiro (2012) sobre o cordel na sala de aula; Pinheiro (2007) sobre poesia na sala de aula; Zumthor (1993) (2007) e Oliveira (2010) sobre performance, recepção e leitura; Zumthor (2010) e Cascudo (2006) sobre literatura oral e; Tavares (2005) sobre contar histórias em verso. Como métodos nossa pesquisa é de análise qualitativa etnográfica, pois pretende analisar uma proposta de leitura performática na sala de aula com base na experiência de um determinado povo. Os resultados não são estanques, visto que a pesquisa se encontra em andamento, porém, nossa proposta será expor algumas de nossas vivências como professores com a literatura popular e o ensino na busca de contribuir na formação dos ouvintes com alternativas metodológicas de leitura de poesia na escola.

Palavras chave: Cultura Popular. Literatura e Ensino. Leitura e Performance.



DESVENDANDO “OS ESPAÇOS” EM CONTOS DE RICARDO RAMOS: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Marina Macedo Santos Martins (UFCG)

marinamsm@hotmail.com

Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG)

jcvieira_pb@hotmail.com

Resumo: Através de reflexões iniciadas em nosso projeto de mestrado em “Literatura e ensino”, ainda em andamento, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), propomos uma experiência de leitura em sala de aula com os contos “A mancha na sala de jantar” e “Asa Branca”, do autor contemporâneo Ricardo Ramos, filho de Graciliano Ramos. Nos referidos contos o espaço assume uma “dimensão valorizada” e se caracteriza como um elemento importante na construção de sentido da narrativa: há um “jogo de sentidos” que aponta para a dubiedade: espaço real/ espaço figurado, e ocorre uma “fusão” entre personagens e espaço, de modo que “um não vive sem o outro: eles se completam” (CAMARGO, 2009, p.28). Propomos um trabalho com esses contos em sala de aula de modo que as reflexões e discussões suscitem a importância desse elemento na construção do sentido dos espaços nos textos e também possibilitem ao aluno a percepção de que o “estudo” desse elemento não deve e não pode ser feito de maneira isolada, pois está intimamente ligado à ação, aos personagens, ao tempo, ao enredo e também à perspectiva narrativa, como afirma Barbieri (2009). Nas aulas, a “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007) dos contos deve ser priorizada e o professor deve se colocar como “mediador” das discussões e não como detentor do saber, apresentando sua leitura e interpretação aos alunos. Com a proposta, desejamos valorizar nas aulas de literatura as interpretações e reflexões dos alunos/leitores em relação aos textos, pois esses são alguns dos princípios básicos que a Estética da Recepção, teoria que também fundamenta a nossa prática em sala, nos traz. Queremos, também, instigar os professores de literatura a inserir em seus “contextos de sala de aula” textos como esses aqui mencionados, por acharmos que podem contribuir para a formação leitora dos alunos, na medida em que exigem leituras mais atentas, fazendo com que o aluno reflita sobre os “sentidos implícitos” do texto. Para fundamentar as ideias de nossa pesquisa nos utilizamos de autores como: Jauss (1979); Iser (1999); Barbieri (2009); Colomer (2007); Dimas (1987); Lins (1976) e Pinheiro (2011), dos quais retiramos embasamento sobre leitura, o elemento “espaço” e a teoria da Estética da Recepção, pontos fundamentais de nossa pesquisa.

Palavras-Chave: Literatura. Ensino. Espaço.



ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Milena Veríssimo Barbosa (UFPB)

milahverissimo@gmail.com

Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB)

eduardofernandes433@gmail.com

Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB)

michellebianca86@hotmail.com

Resumo: Este trabalho, resultado do projeto "Literatura romana em sala de aula", vinculado ao programa de Licenciatura – PROLICEN, busca apresentar o trabalho desenvolvido em sala de aula que tinha como objetivo o letramento literário, por meio dos clássicos, baseado em especial na aplicação de uma sequência básica estruturada sob os fundamentos teórico-metodológicos do autor Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*. O trabalho tem como fundamentação teórica obras de autores como Ítalo Calvino (2007), em *Por que ler os Clássicos?*, Ana Maria Machado (2002), em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, entre outros, os quais tratam de maneira enfática a relevância dos textos clássicos para a formação do indivíduo, principalmente quando estes lhe são apresentados desde cedo. As propostas foram aplicadas em turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Gomes da Silva, na cidade de Marcação, PB, e na unidade de Mamanguape do Campus IV, da UFPB. Para isso, organizou-se a I Mostra Clássicos Greco-Romanos, evento com apresentações teatrais baseadas em personagens da mitologia greco-romana. Seguindo a proposta de sequência básica organizou-se em seguida o trabalho em sala com dois textos da literatura clássica: O Mito de Apolo e Dafne e O Mito de Eros e Psique. O trabalho com o texto literário clássico produziu excelentes resultados, uma vez que a metodologia utilizada possibilitou ao público alvo adquirir conhecimento acerca da literatura Greco-Romana e suas implicações na produção literária universal, enriqueceu-o cultural e intelectualmente, incentivou o hábito de ler e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, argumentativas e de escrita.

Palavras-Chave: Literatura. Clássicos. Ensino.



ENSINO DE LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRÍADE NA ARTE DE HUMANIZAR

Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo (ProfLetras/UFRN)
socorroangelo@yahoo.com.br

Resumo: A indispensabilidade de se redirecionar o ensino da leitura e escrita, para melhor educar, tem conduzido educadores de línguas (materna/estrangeiras) a realinharem suas práticas educacionais na perspectiva de novos conhecimentos. Nessa perspectiva está o letramento literário (COSSON, 2014), processo de letramento via textos literários que compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e assegura seu efetivo domínio. Nessa veia, ansiando ampliar o espaço da literatura em sala de aula, promovendo através da leitura de texto poético, a ascensão intelectual e melhoria do repertório linguístico do aluno (CANDIDO, 2004), a fim de conduzi-lo a uma melhor compreensão de si mesmo e da singularização da vida que o permeia (PCNs, 1998). A concernência da literatura está no lúdico e no conhecimento que proporciona, pois é reflexão e experiência de leitura, escrita e responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo (COMPAGNON, 2009). O evento de letramento literário será em duas turmas de 8º anos, do Ensino Fundamental, Escola Municipal Antônio Peixoto Mariano, Nova Cruz/RN. Concretamente, iniciaremos com poemas “Paraíso” e “Raridade”, J P Paes, cuja temática aborda a vertente da natureza. Os alunos participarão de atividades de leitura e produção de textos, orais e/ou escritos, a partir de exercícios diversificados até o compartilhamento das interpretações e sentidos construídos individual e coletivamente, para aprimorar e expandir seus horizontes de leitura e escrita. Assim, em função dos dados gerados, nesta comunicação oral, objetivamos apresentar a teia de atividades/competências desenvolvidas, considerando a leitura e a escrita como instrumento de ascensão intelectual e humana do indivíduo, a fim de constatar que esse caminho pode contribuir para a ressignificação do ensino. Como aporte teórico, ancoramo-nos nos PCNs (1998), Compagnon (2009), Cândido (2004), Cosson (2014), Bosi (2013) e Todorov (2009).

Palavras-chave: Literatura. Poesia. Ensino



LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO

Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante (UFPB)

tatysouzaguerra@hotmail.com

Luciane Alves Santos (UFPB)

luciane45@gmail.com

Resumo: O texto literário é um dos mais expressivos instrumentos de colaboração na formação de leitores, pois carrega em si alta qualidade estética e faz uso especial da linguagem. É preciso que a nobre função de formar leitores, comumente atribuída à escola, seja empreendida por meio da leitura desses textos, já que são constituídos de saberes sobre o mundo e o homem, reforçam sua formação crítica promovendo o letramento literário. Propomos, com esse trabalho, apresentar o resultado de uma pesquisa de natureza prática e intervencionista oriundo de uma prática de leitura que permitiu aos alunos a atribuição de sentido ao que leem e seu compartilhamento. Para realizar esse trabalho, escolhemos a obra **Com certeza tenho amor**, de Marina Colasanti. A escolha do texto literário teve como objetivo aprimorar a competência leitora e a promoção de uma leitura crítica e reflexiva dos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de Orobó – PE. As atividades de leitura desenvolveram-se por meio da sequência básica de leitura, descrita por Rildo Cosson (2006), e foram organizadas em oficinas. No decorrer das oficinas, os integrantes realizaram atividades escritas e orais em diferentes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nos registros de suas interpretações, os participantes comprovaram o resultado positivo das leituras e discussões, demonstrado a capacidade de atribuir sentido ao lido e relacioná-lo a inúmeros aspectos de sua vida, de outros textos e do mundo. Nosso aporte teórico teve como base para os estudos sobre o conto: Moisés (1967), Coelho (2000), Cortázar (2006) e Piglia (2004); sobre os aspectos da leitura e do ensino de literatura, Candido (2004), Jouve (2012), Cosson (2006; 2014) e os PCNs (1998).

Palavras-Chave: Leitura literária. Conto. Letramento literário.



LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: VIVÊNCIA A PARTIR DE UMA ANTOLOGIA DE POEMAS

Camila Flávia Soares de Figueiredo Mendes (UFRN)

camilanatal@yahoo.com.br

Francisco Fabio Vieira Marcolino (UFRN)

fabiovieiramarcolino@gmail.com

Resumo: Este trabalho situa-se na grande área de Literatura e Ensino, com apoio teórico em Zilberman (2008; 2012), Cosson (2007), Pinheiro (2002; 2006) Iser (1979), Todorov (2010), Zumthor (2014), entre outros. Partindo de reflexões sobre o papel da literatura na vida, bem como na formação de sujeitos autônomos e críticos, que desembocam na discussão sobre o papel da literatura na escola e em como tem sido a prática de leitura do texto literário na educação básica, o trabalho apresenta-se como uma proposta de intervenção voltada para os anos finais do ensino fundamental. Visando promover o letramento literário dos alunos do 6º ano de uma escola estadual em Natal /RN a partir de uma antologia de poemas, esta intervenção busca reafirmar e fortalecer o papel da literatura no ensino de língua materna, proporcionando a formação de sujeitos autônomos e críticos através de uma vivência com a força humanizadora da literatura. Foi elaborada uma sequência didática baseada no modelo de sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2007), que consiste em quatro etapas: i. Motivação; ii. Introdução; iii. Leitura; e iv. Interpretação. Esta sequência conta com evento de culminância e a ela foram acrescentadas oficinas para produção textual no gênero poema.

Palavras-Chave: Leitura literária. Ensino. Letramento Literário.



LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA DE CONTOS NA SALA DE AULA

Simara Ribeiro Gomes da Cunha Lima (UFRN)
simararica@hotmail.com

Resumo: O ensino de Literatura tem sido negligenciado ao longo das últimas décadas na Educação Básica, principalmente em escolas públicas. Por esse motivo e, cientes da importância do conhecimento veiculados nos textos literários na construção da aprendizagem dos alunos enquanto cidadãos, é que optamos por ensinar literatura. Destarte, o presente trabalho traz uma proposta de intervenção em sala de aula, aplicada na série do 8º ano da Escola Municipal Manoel João Barbosa, situada na zona rural do município de Logradouro no estado da Paraíba. Nosso objetivo maior é desenvolver a competência leitora e escritora do aluno com o foco em sua transformação crítico- social e cultural. Para isto, levamos o letramento literário para a sala de aula através da aplicação de leitura de poemas que integram o livro **Chão do simples** (2014), de Manoel Onofre Jr., tendo como unidade temática o humor e resíduos da tradição regionalista. Como se trata de experiência de leitura em sala de aula, este estudo adota o modelo de sequência didática básica, segundo a sistematização de Rildo Cosson (2014). em seu livro: **Letramento Literário: teoria e prática** que, estrutura-se em torno de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo dos textos a serem lidos, foi a etapa aplicada até o momento, e constatamos nesta atividade que os alunos se engajaram com o projeto, apresentando ansiedade para participarem das demais etapas. Este trabalho tem como aporte teórico Rildo Cosson (2014), Antonio Candido (1995), em seu ensaio “O direito à literatura”; a sistematização crítica de Antoine Compagnon (2009), presente em sua obra **Literatura para quê?**, o ensaio de Leyla Perrone-Moisés (1996), “Literatura para todos. Os referidos autores trazem reflexões para se pensar acerca da pertinência e do papel da literatura na vida dos indivíduos, seja como instrumento de crítica social, na formação cidadã, seja na sua formação intelectual e cultural.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Letramento.



LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: ENTRE O ESTÉTICO E O PRAGMÁTICO

Sandrelle Rodrigues de Azevedo (UFCG)

sandrellecc@gmail.com

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

helder.pinalves@gmail.com

Resumo: Esta comunicação foi desenvolvida como parte de uma pesquisa em andamento que se propõe a investigar quais têm sido as indicações de obras de literatura infantil em escolas particulares, e quais têm sido os critérios de escolha. Queremos saber se há predominância de obras de valor estético ou se permanecem as indicações de caráter pragmático, que vincula a narrativa ou a poesia ao ensino de conteúdos escolares. Para tanto, procedemos a coleta, junto às instituições, da lista de material escolar entregue como obrigatória para o ano letivo de 2016 ou 2017. Nesse recorte, tentaremos delimitar os conceitos de literatura infantil (Cademartori, 1987) e livros paradidáticos (Azevedo, 1999) através da análise da obra “Aventura da escrita”, de Lia Zatz, indicada como leitura literária por umas das escolas pesquisadas. A escolha dessa obra como exemplo se justifica pela forma como ela claramente obedece aos critérios de diferenciação entre literatura e paradidático. Nossa hipótese é que ainda permanece uma forte tendência pedagogizante nos critérios de escolha das obras literárias nas escolas particulares. Desta forma, tem sido denominadas como literatura, obras vinculadas diretamente às temáticas adequadas aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo. Embasamo-nos também para essa análise nas reflexões de Zilberman (2003), Coelho (1997) e Costa (2007).

Palavras-Chave: Literatura infantil. Valor estético. Indicação de acervo.



LITERATURA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA

Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG)

jcvieira_pb@hotmail.com

Marina Macedo Santos Martins (UFCG)

marinamsm@hotmail.com

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

helder.pinalves@gmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo conhecer e compreender as estratégias de leitura utilizadas por professores-mediadores para formar leitores, bem como discutir a necessidade de uma formação leitora para esses professores-mediadores. A investigação parte do questionamento: O que os professores-mediadores utilizam como estratégias para favorecer a leitura de textos literários na sala de aula? Que acervo de leitura literária eles têm e de que modo ele favorece o trabalho com seus alunos? Para tanto, iremos investigar como se efetivam as práticas de leitura literária dos professores-mediadores em uma escola da rede Municipal de Ensino Fundamental em Campina Grande - PB. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objeto de investigação as respostas de um questionário aplicado a seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentamo-nos em teóricos e estudiosos da área, como: Maia (2007) que reflete sobre a formação do leitor literário; Girotto e Souza (2010) que nos apresentam um conjunto de estratégias de leitura baseada na teoria metacognitiva; Marinho e Pinheiro (2012) que refletem sobre literatura de cordel no cotidiano escolar; Silva (2008) que ressalta a importância dos professores conhecerem as teorias que sustentam o processo de ensino; Colomer (2007) que aborda procedimentos com a leitura compartilhada; Fávero e Tonieto (2010) que discute a formação do professor reflexivo, entre outros. Os resultados desta coleta inicial revelam uma formação leitora bastante precária no âmbito da literatura infantil, bem da própria formação literária. Também são limitados os procedimentos e estratégias de que lançam mão no cotidiano escolar. A partir dos dados coletados buscar-se-á oferecer uma formação continuada com os referidos profissionais, tendo como ponto de partida a leitura compartilhada de obras da literatura infantil brasileira e de nossa literatura de folhetos.

Palavras-chave: Professor. Formação. Leitor literário.



LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRIÁDE NA ARTE DE HUMANIZAR

Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo (UFRN)

socorroangelo@yahoo.com.br

A indispensabilidade de se redirecionar o ensino da leitura e escrita, para melhor educar, tem conduzido educadores de línguas (materna/estrangeiras) a realinharem suas práticas educacionais na perspectiva de novos conhecimentos. Nessa perspectiva está o letramento literário (COSSON, 2014), processo de letramento via textos literários que compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e assegura seu efetivo domínio. Nessa veia, ansiando ampliar o espaço da literatura em sala de aula, promovendo através da leitura de texto poético, a ascensão intelectual e melhoria do repertório linguístico do aluno (CANDIDO, 2004), a fim de conduzi-lo a uma melhor compreensão de si mesmo e da singularização da vida que o permeia (PCNs, 1998). A concernência da literatura está no lúdico e no conhecimento que proporciona, pois é reflexão e experiência de leitura, escrita e responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo (COMPAGNON, 2009). O evento de letramento literário será em duas turmas de 8º anos, do Ensino Fundamental, Escola Municipal Antônio Peixoto Mariano, Nova Cruz/RN. Concretamente, iniciaremos com os poemas “Paraíso” e “Raridade”, de J P Paes, cuja temática aborda a vertente da natureza. Os alunos participarão de atividades de leitura e produção de textos, orais e/ou escritos, a partir de exercícios diversificados até o compartilhamento das interpretações e sentidos construídos individual e coletivamente, para aprimorar e expandir seus horizontes de leitura e escrita. Assim, em função dos dados gerados, nesta comunicação oral, objetivamos apresentar a teia de atividades/competências desenvolvidas, considerando a leitura e a escrita como instrumento de ascensão intelectual e humana do indivíduo, a fim de constatar que esse caminho pode contribuir para a ressignificação do ensino. Como aporte teórico, ancoramo-nos nos PCNs (1998), Compagnon (2009), Cândido (2004), Cosson (2014), Bosi (2013) e Todorov (2009).

Palavras-chave: Letramento literário. Poesia. Natureza.



O USO DE ANTOLOGIAS NAS AULAS DE LITERATURA DE CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O ENEM

Sérgio Linard Neiva Pimenta (UFRN)

linardsergio@gmail.com

Derivaldo dos Santos (UFRN)

sderivaldo10@gmail.com

Resumo: Um grande desafio enfrentado pelos professores de cursos preparatórios para provas de ingresso em universidades do Brasil, mais especificamente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é a necessidade de resumir o conteúdo dos três anos finais do ensino básico em apenas um ano letivo sem prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem. As aulas de literatura sofrem o perigo constante, denunciado por, entre outros, Todorov (2010) e Perrone-Moisés (2016), de serem ignoradas e se tornarem aulas de história, fugindo do propósito das obras. Este perigo se reproduz nas salas de aulas dos cursos em questão. Diante dessa problemática, este artigo objetiva apresentar um relato de experiência sobre a utilização de antologias de contos e de poemas como método de aproximação entre o estudante e a obra literária, de forma que o cronograma de conteúdos acerca da história da literatura brasileira, largamente cobrado em provas como a do ENEM, não seja suprimido e sim enriquecido proporcionando ao estudante um contato com os textos produzidos em cada um dos movimentos estudados, utilizando as obras literárias como ponto de partida para as reflexões próprias das aulas de literatura. Para tal empreendimento é adotado o processo da sequência básica, encontrado em Cosson (2006), com as devidas adaptações de cada contexto e obra. Os alunos são introduzidos à literatura de uma forma não diacrônica por meio das novas manifestações presentes, e das múltiplas influências que as tradicionais escolas literárias têm nas produções contemporâneas, reconhecendo, portanto, a obra literária como forma e conteúdo, bem como observando seu caráter interdisciplinar e interartístico. As práticas para seleção dos textos e uma abordagem não diacrônica da literatura, apresentadas neste trabalho, encontram arcabouço teórico em Zilberman (2005), Lajolo (1998), Carvalhal (2003) e outros. Como resultados das experiências, são apresentadas propostas para a organização, a seleção e a utilização de antologias de contos e poemas da literatura brasileira.

Palavras-Chave: Literatura. ENEM. Ensino.



POESIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AUGUSTO DOS ANJOS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO NA SALA DE AULA

Verônica Lucena do Nascimento (UFCG)

veronicalucenna@gmail.com

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

helder.pinalves@gmail.com

Resumo: O ensino de literatura tem sido uma das grandes inquietações de estudiosos e pesquisadores que se preocupam com a qualidade da educação e que acreditam no poder da literatura para a formação humana de crianças e jovens. Nesse sentido, os textos a serem explorados nas aulas de literatura e os métodos de abordagem usados pelos professores obtiveram novos olhares, pelas possibilidades de encontro e distanciamento da leitura, que podem provocar no aluno - leitor. Considerando esse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar dois poemas de Augusto dos Anjos: “Solitário” e “Versos de Amor” para discutir possíveis contribuições da poesia augustiana na formação de leitores literários. Para tanto, nos apoiamos nas reflexões de Bosi (1972), Gullar (1976), Rosenfeld (1976), Aguiar e Bordini (1998), Rouxel (2014), Valéry (1991), e Zilbermam (2009) para realizar esse estudo. Desse modo, o *corpus* do trabalho constitui-se basicamente de dois poemas que nos permite discutir e refletir sobre a abordagem do texto poético na sala de aula. Podemos concluir que a poesia do poeta paraibano pode ser uma das possibilidades de trabalho nas aulas de literatura, para aproximar os alunos da leitura de poesia, uma vez que os poemas do autor apresentam aspectos singulares de linguagem, de percepção e poetização de elementos comuns da realidade, a partir de um caráter existencial e filosófico que o diferencia dos demais autores da literatura brasileira mostrando-se como alternativa na busca de novos leitores.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Augusto dos Anjos.



“QUARTO DE DESPEJO”, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, E AS MARGENS DA LITERATURA BRASILEIRA

Silmara Rodrigues (UFPB)
rodriguessilmara@yahoo.fr

Resumo: Este trabalho deriva do projeto de pesquisa e intervenção “Letramento literário na EJA”, em desenvolvimento para o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba/Campus IV. O objetivo, aqui, é estudar a obra “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, como um entrecruzamento de literaturas de expressão feminina, afro-brasileira e marginal/periférica. As características da autora – mulher, negra e, por um período considerável, moradora de favela e catadora de recicláveis – e da obra – narrativa diarística sobre o dia a dia pessoal da autora, seus filhos e vizinhos na periferia da cidade de São Paulo, no final dos anos 1950 – contribuem para a intersecção de expressões marginais ao cânone brasileiro. Tais características de autoria e composição engendram uma ruptura na percepção da cena literária brasileira, em geral harmoniosamente branca, masculina, bem instruída e economicamente favorecida, com pontuais desvios dessa homogeneidade – sobretudo na época de lançamento de “Quarto de despejo”, em 1960. Tendo em vista a complexidade a respeito das categorizações literárias apontadas, a análise da obra se fundamenta em: i) Nelly Novaes Coelho (1991) e Constância Lima Duarte (1987), para abordar literatura feminina; ii) Eduardo de Assis Duarte e Conceição Evaristo (2009), para tratar de literatura afro-brasileira; iii) e Fernanda Rodrigues Miranda (2013; 2014), para discutir literatura marginal/periférica.

Palavras-Chave: Quarto de despejo. Carolina Maria de Jesus. Literatura periférica.



UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DOS CONTOS DOS CADERNOS NEGROS

Eliete Alves dos Santos (UFPB)
profeliete26@hotmail.com

Resumo: Esta proposta de intervenção pedagógica visa oportunizar o letramento literário, no 9º ano do ensino fundamental, por meio da literatura de autoria afro-brasileira, que tematiza a construção da identidade negra. Os contos selecionados para o projeto foram: “Buraco Negro”, de Cristiane Sobral; “Os donos das terras e das águas do mar”, de Celinha e “Obsessão”, de Sônia Fátima. Essas narrativas integram os *Cadernos Negros*, coletânea de contos e poemas que, ao longo dos seus trinta e nove anos, tem colaborado para dar visibilidade à literatura produzida por afrodescendentes no Brasil. A partir das experiências identitárias vivenciadas por alunos de uma escola localizada no município de Caxias, estado do Maranhão, seja no ambiente escolar ou em sua comunidade, buscaremos, por meio da humanização promovida pelo texto literário, refletir sobre essas experiências individuais e coletivas. Autores como Candido (2004), Santos (2001), Hall (2005), Bauman (2005), dentre outros, farão parte da fundamentação teórica. No que tange aos aspectos didáticos, utilizaremos a sequência básica e a formação de círculos de leitura propostos por Rildo Cosson (2014 e 2014a). Além disso, no desenvolvimento desta proposta de trabalho, serão observados o plano de implementação da Lei nº. 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular. Esperamos, com essas ações, dar cumprimento à supracitada lei no que se refere ao ensino de literatura no 9º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Letramento Literário, Lei nº. 10.639/2003, Literatura afro-brasileira.



ET 5

Línguas Estrangeiras e Ensino



A INFLUÊNCIA DA NOSSA LÍNGUA MATERNA NA COMPREENSÃO DO SENTIDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOB O ENFOQUE DA SEMÂNTICA CULTURAL

Thiago Magno de Carvalho Costa (UFPB)

magnodecarvalho@gmail.com

Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)

monicatrin@hotmail.com

Resumo: Partindo dos pressupostos de que (a) há poucos estudos sob o enfoque Semântica Cultural, (b) a “língua tem que dar conta de representar tudo o que uma cultura contempla, pois tudo o que pensamos e fazemos deve, de alguma forma, poder ser representado pela língua que falamos” (FERRAREZI, 2013) e que (c) os alunos de língua estrangeira vêm ganhando a consciência da necessidade de compreender determinados tipos de construções lexicais e de empregá-las em seu discurso, pretendemos, com este trabalho, que faz parte uma pesquisa qualitativa de doutoramento, em fase inicial, contribuir com a pesquisa na área da Semântica (ILARI; GERALDI, 2005), através de uma perspectiva teórica da Semântica Cultural (FERRAREZI, 2010; 2013) e da Lexical (FERRAZ, 2013). Para isto, buscamos mostrar como o processo de interfluência entre língua e cultura interfere na construção dos sentidos especializados às palavras utilizadas em algumas expressões idiomáticas do inglês. Através da análise de 09 expressões idiomáticas, retiradas aleatoriamente de Igreja (2005), material didático utilizado na preparação de atividades para os cursos do Núcleo do Idiomas Sem Fronteiras da UFPB, no período de 2014 a 2016, pretendemos mostrar, a forte interferência exercida pela nossa língua materna na atribuição de sentido a esse tipo de vocabulário, observando como o conjunto língua-cultura-pensamento é influenciado, alimentado e retroalimentado continuamente. Para isso, a título de didatização, as expressões estão organizadas em três grupos distintos: (i) expressões com equivalência literal; (ii) expressões com equivalência praticamente literal; (iii) expressões com características particulares em português e em inglês. Alguns resultados preliminares nos mostram que se o aprendiz estiver munido de algumas expressões idiomáticas, adequadas às diversas situações de comunicação, suas possibilidades de usar a língua estrangeira com desenvoltura serão ampliadas e ele será mais facilmente conduzido a dominar uma importante fatia do léxico.

Palavras-Chave: Ensino de língua estrangeira. Semântica Lexical. Semântica Cultural.



ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE A DISTANCIA

Juliana Barboza D`Albuquerque (UFPBVIRTUAL)

julianalbuquerque1@hotmail.com

Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

anaberenice.ufpb@gmail.com

Resumen: La entonación, a pesar de ser uno de los rasgos significativos para el dominio de una lengua extranjera ya que es determinante para la construcción del sentido de un acto dado, apenas es estudiada cuando la comparamos con otros aspectos lingüísticos como la gramática o la variación lexical, lo que se termina reflejando en los manuales de enseñanza, pues pocos son los ejercicios destinados para este fin. En este trabajo se describe el estado de la cuestión de la enseñanza de la entonación basado en los estudios de Quilis (2001), Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot (2012) y Santamaría (2015). La investigación se está realizando en una clase de español como lengua extranjera (ELE) asistida por ordenador e incluida en la plataforma Moodle de la UFPB Virtual. Presentamos aquí una propuesta metodológica que sigue, en un primer momento, las directrices del Plan Curricular (2006) impartida en tres fases: 1. Fase de aproximación, 2. Fase de profundización y 3. Fase de perfeccionamiento. En la especificación de los contenidos nos centramos en cinco aspectos: 1. La base de la articulación, 2. La entonación, 3. La sílaba y el acento, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo y 5. Los fonemas y sus variantes. Para tanto, estamos utilizando distintos recursos tecnológicos como grabación de voz, WhatsApp, podcasts, grabación de videos, portafolios digitales, entre otros. Presentaremos en este trabajo los resultados preliminares de la investigación que aún está en su primera fase. La capacidad del profesor adaptarse a los cambios tecnológicos, de definir metodologías adecuadas y de demostrar su utilidad y eficacia para trabajar la entonación, son cruciales para crear actividades motivadoras y adecuadas al aprendizaje de lenguas.

Palabras-Clave: Entonación; Enseñanza. Herramientas tecnológicas.



FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR – PESQUISADOR: A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DOS GRADUANDOS NO UNIVERSO DA PESQUISA

Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)

barthyracabral@outlook.com

Janine dos Santos Rolim (UFPB)

janinerolim@hotmail.com

Ruth Raquel Nascimento de Carvalho (UFPB)

ruthbuenos@gmail.com

Resumo: Um dos objetivos da monitoria na graduação é proporcionar ao discente um espaço de atuação que o motive à prática docente, a concluir o curso e, consequentemente, a seguir com a profissão. Adicionando isso ao fato de que a prática docente se constitui também como sendo um exercício favorável ao desenvolvimento de pesquisas científicas, este trabalho propõe apresentar uma de várias experiências adquiridas no trabalho de monitoria da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, que é parte da matriz curricular dos cursos de Letras-Língua Inglesa, Letras-Língua Espanhola e Letras-Língua Francesa da Universidade Federal da Paraíba. A disciplina tem como objetivo trabalhar nos alunos questões relativas à linguagem acadêmica, às tipologias de pesquisas e à construção e realização de projetos de pesquisa. Fica evidente sua importância para o processo de formação inicial desses graduandos, uma vez que a partir dela os alunos têm a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o universo da pesquisa acadêmica. Desse modo, o presente trabalho possui um vínculo com a nossa atuação na monitoria nesta disciplina, visto que foi devido a ela que pudemos observar com mais acuidade esta questão da aproximação do professor em formação inicial com a pesquisa. Partindo dos trabalhos de Motta-Roth; Hendges (2013), Bortoni-Ricardo (2013) e Rausch (2012), buscamos evidenciar a necessidade de forjar professores-pesquisadores e também mostrar que esta tarefa pode e deve ser incluída no processo inicial de formação docente.

Palavras-Chave: Monitoria, Pesquisa, Formação Inicial, Professor-pesquisador.



O LIVRO DIDÁTICO *LE NOUVEAU TAXI* E OS CONTEÚDOS CULTURAIS

Dayse Helena Viana de Albuquerque Gouveia (UFPB)
daysehelenagouveia@gmail.com

Resumo: Na aula de língua estrangeira torna-se mais evidente a relação entre língua e cultura e qual o espaço que a cultura assume no ensino de línguas estrangeiras. Como aponta Zarate (1993), a sala de aula é muitas vezes o único local onde o aluno tem contato com a língua e cultura estrangeira, possibilitando evidenciar as relações entre a cultura de origem e a cultura-alvo. Frequentemente os conteúdos culturais ensinados em sala de língua estrangeira estiveram ligados a conhecimentos pontuais e enciclopédicos, ou seja, a acumulação de temas considerados relevantes para aquela cultura-alvo. Em consequência, esses temas eram disseminados para os que a estudam, reproduzindo imagens redutoras que se aproximam dos estereótipos. Durante muito tempo, a imagem da França e da sua cultura esteve relacionada à sua língua. Constantemente chamada de língua de Molière, os valores de uma civilização singular eram confundidos às qualidades atribuídas a uma língua e literatura de prestígio (CUQ, 2003). No presente trabalho, adotou-se o paradigma qualitativo de caráter interpretativista, objetivando identificar e analisar quais conteúdos culturais são apresentados no livro didático de Francês Língua Estrangeira (FLE) *Le Nouveau Taxi A1* (2009). O nosso aporte teórico consistirá nos trabalhos desenvolvidos por Moran, Zarate, Beacco e Van der Sanden. Identificamos no livro didático analisado - *Le Nouveau taxi* - a predominância em trazer conteúdos que tratam do cotidiano e da adaptação da convivência em um país francófono, visando, assim como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que este aprendente/utilizador da língua francesa seja capaz de agir ativamente em seu ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no nosso caso o francês.

Palavras-chave: Conteúdos culturais. Livro didático. Francês língua estrangeira.



O LUGAR DAS IMAGENS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NO LIVRO *WAY TO GO 3*

Juliana Barbosa dos Santos (UFPB)

julisantos7@gmail.com

Resumo: Na sociedade contemporânea em que vivemos, somos expostos, diariamente, a textos multimodais. No entanto, a interpretação desses textos exige mais que a cotidiana exposição aos mesmos. Assim como faz-se necessária a aprendizagem da leitura e interpretação de textos verbais, é indispensável, também, a compreensão de textos não-verbais. Pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de favorecer o desenvolvimento da competência multimodal (NASCIMENTO; BEZERRA, 2011; ROYCE, 2002; HEBERLE, 2010) e de práticas de multiletramento (NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse contexto, levando em consideração a crescente exposição do aluno a textos multimodais e multimidiáticos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCENs), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecem a importância da prática da leitura em textos verbais e não-verbais para a formação de cidadãos críticos. Sendo assim, julgamos necessário refletir sobre os critérios de uso das imagens nos livros didáticos, adotados na escola pública. Martinec e Salway (2005), inspirados em Roland Barthes (1977), criaram uma classificação para as relações entre texto e imagem na qual a relação de status pode ser igual ou desigual. Quanto às relações de status por igualdade, estas podem ser de imagem e texto independentes ou de imagem e texto complementares. No que se refere às relações de status desigual, é possível que a imagem esteja subordinada à parte do texto, ou o contrário, que o texto esteja subordinado à imagem. É com base nesta teoria que as atividades de leitura das oito unidades do livro *Way to Go 3* serão analisadas. Além disso, os dados serão discutidos e embasados sob a perspectiva do multiletramento e sua relevância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Livro didático. Leitura; Relação texto-imagem.



O USO DE UM SOFTWARE ON-LINE PARA ESTIMULAR A LEITURA EM ESPAÑOL EM CRIANÇAS ESTUDANTES DE ELE

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena (UFPB)

siomaralucena@yahoo.com.br

María José Núñez Merino (UFPB)

Resumo: É indiscutível que a leitura é uma prática importante para a aquisição de vocabulário e estruturas, não apenas da língua materna, mas também de uma língua estrangeira. Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), é necessário estudar e investigar como estas ferramentas podem ajudar professores, pais e alunos em seu desafio diário de incentivar e praticar a leitura, como alerta Cidrim (2015). Atualmente, existem muitos softwares, plataformas e aplicativos em geral que podem ser úteis na hora de fomentá-la. Este estudo descritivo teve o objetivo de compilar dados quantitativos sobre o uso de um software on-line para o estímulo à leitura em espanhol por parte de um grupo reduzido de nove crianças estudantes desta língua em João Pessoa, estado da Paraíba. Tais dados propiciaram a obtenção de informações sobre suas dificuldades, além de observar a eficácia do sistema e verificar o aumento nas horas de leitura efetiva dos alunos, a fim de elaborar tarefas direcionadas relacionadas às dificuldades apresentadas. Através de estatísticas geradas pelo próprio software, se obteve a reunião dos dados referentes a um ano da sua utilização no tocante às horas de conexão e a treze habilidades de compreensão leitora e auditiva. Entre as conclusões do estudo está a comprovação da facilidade para fazer diagnósticos de dificuldades por meio da plataforma, a constatação do aumento do contato com a língua espanhola e do hábito de leitura entre os alunos, somando mais de dezesseis horas de leitura e resultados superiores a 90% de precisão nas habilidades de compreensão.

Palavras-chave: Espanhol para crianças. Leitura. Plataforma on-line.



OLHARES SOBRE UM ENTRELUGAR SOCIOPROFISSIONAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA

Carla Lynn Reichmann (UFPB)
carlareichmann@gmail.com
Claudia de Lima Souza (UFPB)
claudia-2030@hotmail.com
Rosycléa Dantas (UFPB)
rosyclead@hotmail.com

Resumo: Situado na Linguística Aplicada e visibilizando ‘vozes do sul’ (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN 2013), este relato de experiência tem como objetivo geral discutir o estágio em língua inglesa para alunos com deficiência visual, na ótica da tríade constituída pela professora-estagiária, professora-colaboradora e professora-formadora. Considerando a centralidade da linguagem para a ciência do humano (BRONCKART, 2008), discutiremos nosso trabalho docente no Instituto dos Cegos em 2016, a partir de um corpus constituído por relatos escritos e um relatório de estágio. A metodologia, de natureza qualitativa (LINCOLN e DENZIN, 2004), aborda temas salientes para cada professora da tríade, possibilitando reflexões sobre o referido contexto. O olhar de Souza, professora-estagiária, recai sobre a adaptação de materiais para alunos cegos e com baixa visão, salientando o poder e o dever de adaptar de maneira que todos os alunos sejam contemplados, possibilitando um ensino de qualidade que é o direito de todos. Vale ressaltar outros pontos importantes do relatório - a relevância da observação e da relação da tríade de professores vinculada pelo estágio. Reichmann, a professora-formadora, discute os desafios da construção deste novo contexto de supervisão, focalizando aspectos significativos inscritos nos relatos de observação e de regência no relatório. Dantas, na perspectiva de professora-colaboradora, discorre sobre como a experiência de receber os estagiários afetou seu desenvolvimento, a saber, (i) como professora, pois melhorou a prática em sala de aula, com novas ideias e olhares dos estagiários; ii) enquanto formadora de futuros professores, na medida em que forneceu subsídios para discussões mais concretas acerca da docência; e iii) como pesquisadora, no sentido de que a possibilitou olhar para o estágio com a responsabilidade, que necessita ser inerente ao pesquisador da Linguística Aplicada, de produzir conhecimento sobre os desafios que permeiam essa realidade. Em suma, sintetizaremos os desafios e impedimentos na renovação do gênero profissional docente.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Língua inglesa. Deficiência visual



RELACIONANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS AO ENSINO DA ORALIDADE DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carolina Gomes da Silva (UFPB/UFRJ)
carolinagsufpb@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em uma reflexão de propostas pedagógicas que relacionam gêneros discursivos orais, os produtos das tecnologias/mídias e ensino da Língua Espanhola, ou seja, perguntamo-nos como aliar os novos gêneros veiculados pelas mídias ao ensino de oralidade? Em vista disso, três objetivos nos guiam: (i) discutir a relação entre tecnologias e ensino de línguas (CORACINI, 2007; ROJO, 2012); (ii) refletir sobre as propostas pedagógicas para o ensino de oralidade (BRUNO, 2010; VILLALBA, GABARDO & MATA, 2012) e (iii) produzir uma proposta didática que relacione mídia/tecnologia (no caso, o podcast) e ensino de oralidade. Justificamos este estudo pela necessidade de se aproveitar os trabalhos sobre os gêneros discursivos e multiletramentos, além das descrições linguísticas, principalmente no que tange à oralidade e, mais especificamente à prosódia, no ensino de espanhol como língua estrangeira. Lembramos ainda que nossas reflexões constituem tentativas de levantar discussões que abranjam as noções de gêneros, multiletramentos e o ensino de oralidade. Para tanto, (i) levantaremos algumas reflexões sobre a mídia/tecnologia e sua relação com o ensino de línguas; (ii) apresentaremos propostas de trabalho já realizadas para os gêneros orais e (iii) proporemos uma atividade que dialogue novas mídias/tecnologias com o ensino de oralidade.

Palavras-Chave: Gêneros orais. Espanhol como língua estrangeira. Ensino da oralidade.



ET 6

Tecnologias Educacionais



BLOG COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PROMOVENDO INCLUSÃO DIGITAL NA EJA DA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO

Rosângela Maria Dias da Silva (UFPB/MPLE)

rosangelladiass@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa objetiva refletir sobre a ação social do professor de Língua Portuguesa ao utilizar o Blog como uma ferramenta virtual de aprendizagem, vislumbrando a inclusão digital na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Enfatizamos que verificaremos se a ferramenta sendo utilizada como dispositivo pedagógico, poderá colaborar para uma inclusão digital e também na construção de significados que sucederão a partir da ação social do professor via letramento digital. Embasamo-nos, teoricamente, na visão de Rojo (2012), referente às novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita; em Xavier (2009), ao abordar a necessidade de aquisição do letramento digital para interagir no Ciberespaço; em Belloni (2010), quando esclarece que ser cidadão é estar letrado em todas as linguagens; em Komesu (2005), que reflete sobre a simplicidade no manuseio do blog; em Coscarelli (2014), no que revela o papel do professor como agente de letramento digital. Justificamos a condução desta pesquisa pela relevância para o âmbito educacional da EJA, possibilitando a geração de renovadas atitudes sociais como, também, a formação de uma cultura digital consciente. A nossa metodologia prevê como fontes de coletas de dados: o questionário – para o levantamento de dados pessoais e profissionais dos discentes e suas expectativas em relação às TIC; e a entrevista semiestruturada - que coletou os dados após a realização da pesquisa. A pesquisa é de caráter quantitativa e qualitativa, na qual foi utilizada uma abordagem reflexiva com embasamento em Bortoni-Ricardo (2015) e Triviños (1987). Nossa pesquisa envolveu turma do 3º Módulo EJA Médio da Escola Pública do Estado de Pernambuco. Refere-se à pesquisa para a dissertação de mestrado/MPLE/UFPB e encontra-se em andamento. Realizamos a aplicação do questionário, a utilização da ferramenta virtual em eventos de letramento e a entrevista. Estamos no processo de análise dos dados.

Palavras-Chave: Ensino. Letramento Digital. Inclusão na EJA.



DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA AO LETRAMENTO DIGITAL: VIABILIDADES DA PLATAFORMA ECATHS

Oriosvaldo de Couto Ramos (UFPB)

orycouth@yahoo.com.br

Denilson Pereira de Matos (UFPB)

profdenilson2010@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa, cujas bases estão alicerçadas sobre as noções de cibercultura, plataformas digitais e universo educacional, apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida numa escola pública estadual de Pernambuco, envolvendo o uso da Plataforma Virtual Ecaths como apoio ao docente da educação básica. O objetivo central foi de analisar o ambiente virtual da plataforma Ecaths e as viabilidades de suas ferramentas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, além das possibilidades de construção do letramento digital dos discentes. As concepções teóricas apoiam-se nas concepções de ensino de língua inglesa, letramento digital e TIC educacionais sob a ótica de Paiva (2012), Holden (2009), Rapaport (2008), Soares (2002), Kleiman (1995) e Buzato (2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Lemos e Matos (2016), Coscarelli (2016), Buzato (2006), Matos e Rodrigues (2013), Moran (2000, 2013), Prensky (2001) e outros. A pesquisa pertencente à égide qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso de caráter analítico-descritivo. Para a geração de dados foram realizados testes escritos e questionários. Ao apresentar os dados utilizaram-se elementos de base quantitativa, complementada pelas observações do pesquisador. A reflexão sobre o percurso metodológico e os resultados, apontou a pertinência da investigação pela contribuição social e acadêmica ao refletir sobre novos processos de construção do conhecimento, como subsidio para outros docentes que deseje utilizar ambientes virtuais de aprendizagem em outros contextos de ensino. A guisa de conclusão, vislumbramos ser esse o caminho para a educação, tendo em vista que a internet é campo fértil para a complexidade de teorias subjacentes ao contexto educacional por promover novas formas de aprender, novas leituras e, sobretudo, por promover o desenvolvimento do letramento digital, fator de inclusão do cidadão na contemporaneidade cibernética.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Plataforma ECATHS. Letramento digital.



ENEM NA PALMA DA MÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA VIA WEB

Jaine de Sousa Barbosa (UFPB)

jaine.barbosa_@outlook.com

Denise Lino de Araújo (UFCG)

deniselinoaraujo@gmail.com

Resumo: Este trabalho resulta das atividades realizadas na disciplina Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na Universidade Federal de Campina Grande, e tem como objetivo relatar e analisar a experiência de elaboração de módulos e vídeo aulas do projeto ENEM na Palma da Mão. Esse projeto foi pensado para alunos que optam por estudar conteúdos online, na plataforma You Tube. Nela estão disponibilizados vídeos e links para módulos sobre Leitura Multimodal, Variação Linguística, Concordância verbal e nominal e Produção de Textos. Neste trabalho, analisaremos apenas o módulo de leitura e a vídeo aula relativa ao estudo de propagandas e campanhas publicitárias – gêneros muito prestigiados no ENEM. Para a fundamentação teórica, utilizamos Coscarelli e Ribeiro (2007), Ribeiro e Novais (2012) e outros. Quanto à metodologia de ensino, usamos os fundamentos do ensino explícito (Gauthier et al 2014). A análise de dados focalizará os aspectos relativos à sistematização da proposta de ensino à distância, com base nas marcas linguísticas de orientação para o aluno/internauta. Os resultados em andamento demonstram que o módulo parece mais sistematizado, com seções de introdução, aprofundamento e revisão do assunto. Já a vídeo aula parece ser insuficiente para a sistematização do assunto sem a leitura (prévia) do módulo.

Palavras-Chave: Leitura Multimodal. Ensino à distância. ENEM.



O BLOG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO - PEDAGÓGICA: PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA DO TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA

Eliane Gomes da Silva (IFPB)

elianegbo@gmail.com

Rosa Lúcia Vieira Souza (IFPB)

Resumo: O presente trabalho visa apresentar o resultado de proposta metodológica desenvolvida a partir da leitura e produção de poesia na sala de aula. Inicialmente, o trabalho foi proposto por subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB Polo Campina Grande. Como extensão do subprojeto, encaminhou-se Pesquisa Científica sobre a utilização do Blog como ferramenta Pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para a leitura e a escrita de poesia. A experiência foi vivenciada em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Campina Grande – PB. As ações desenvolvidas, inicialmente, objetivaram ler e produzir textos de poetas contemporâneos por meio do Método Recepcional. Durante a experiência com a leitura, foram desenvolvidas atividades lúdicas e interativas com os textos poéticos, tais como: leitura expressiva, leitura de imagens, oficinas de ilustração e sarau poético. Na fase da Pesquisa Científica, os alunos participaram de produções colaborativas no blog com ênfase na leitura e escrita de poemas autorais, oportunizando aos discentes o letramento digital. Os resultados mostram que os alunos construíram uma postura de autonomia acerca da leitura e escrita do texto poético, tanto na sala de aula como no espaço virtual, tornando o gênero mais atraente e significativo, resultando na formação de leitores amantes da poesia. Tomamos por referencial os trabalhos de Pinheiro (2002), José (2002), Guida (2011), Freire (1993), Marcushi (2010), Lévy (1996), Oliveira (2012).

Palavras-chave: Blog. Ferramenta Pedagógica. Poesia.



O USO DO APLICATIVO DUOLINGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Manoel Alves Tavares de Melo (UFPB)

matmelo@uol.com.br

Resumo: As tecnologias contemporâneas são uma realidade no nosso dia a dia e, por isso, é de fundamental importância integrar estas tecnologias aos diversos âmbitos educacionais. Assim, temos vários aplicativos que podem ser utilizados pelo professor como uma ferramenta pedagógica, uma vez que ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem, tornando o espaço mais interativo e dinâmico. O aplicativo *Duolingo* pode ser baixado, acessado e utilizado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e apresenta uma interface atrativa e descomplicada, podendo ser utilizado pelos alunos da EJA, como um aplicativo pedagógico, para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, podendo ser um mecanismo promotor para o letramento digital (FERREIRA, 2014; LEMOS & MATOS, 2016; MORAN et al, 2013; SOARES, 2012). Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo comprovar a eficiência do aplicativo *Duolingo* no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em uma turma da EJA. Pretendeu-se discutir temas relacionados às possibilidades de letramento e letramento digital. Quanto à metodologia, a pesquisa foi realizada com os alunos de uma turma da EJA do ensino fundamental II de Santa Rita-PB. Os ambientes foram o virtual e o físico e os instrumentos de pesquisa foram o Teste de Sondagem, aplicado antes da utilização do *Duolingo*, e que serviu para saber qual o conhecimento prévio os alunos possuíam quanto aos conteúdos que seriam vistos no *Duolingo*; e o Teste Final, aplicado após a utilização do *Duolingo* e que serviu para comparar o progresso dos alunos e assim fazer a análise dos resultados da pesquisa. Os resultados comprovaram que o *Duolingo*, apesar de suas limitações, é um aplicativo bastante eficiente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Porém, mais importante que o aplicativo e os conteúdos foram o interesse e a motivação dos alunos quanto à aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-Chave: Letramento. Língua Inglesa. Duolingo.



PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA PROPOSTA MEDIADA PELA FERRAMENTA *HAGÁQUÊ*

Maria de Fátima de Oliveira (UFPB)

fathimaoliveira@gmail.com

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)

marineumaoliveira@gmail.com

Resumo: A referida pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação de escritores proficientes, a partir da produção de histórias em quadrinhos, mediada pelo *software hagáquê*, através da metodologia do ensino híbrido. Optou-se por esse gênero por ele ser de interesse entre jovens e servir de apoio ao tratamento de temas diversos. Além disso, entendemos que é responsabilidade da escola contribuir para a inclusão digital de seus educandos e promover o estímulo à leitura e à produção de textos. Para isso, selecionamos os alunos do 5º ano de uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no município de Santa Rita – PB. Quanto à forma de abordagem da nossa pesquisa, podemos classificá-la como qualitativa e como pesquisa-ação, no que se refere aos procedimentos. Para a consecução deste trabalho, traçaremos os seguintes passos: desenvolver um projeto de produção textual de história em quadrinhos, a partir de roteiros orientados, analisar o desempenho dos alunos durante o processo de produção das HQ e avaliar a produção do gênero HQ na versão inicial e final. Após a intervenção, esperamos obter como resultado avanços significativos e proficientes na produção de textos. Para fundamentar nosso trabalho, utilizaremos, como norteadores teóricos, os estudos sobre gêneros discursivos à luz de Bakhtin (2003), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2013); sobre o gênero histórias em quadrinhos, os estudos de Vargueiro (2014) e Mendonça (2006); sobre interatividade, Antunes (2003); sobre as tecnologias, Moran (2000), Kensky (2012), Xavier (2002/2006), entre outros; sobre letramento digital, Coscarelli e Ribeiro (2007), Buzato (2006); sobre Ensino Híbrido, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Metodologia da pesquisa, Thiollent (1996) e Engel (2000) e Sequência Didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2006).

Palavras-Chave: Letramento digital. Inclusão digital. Histórias em quadrinhos.



TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC/PE)

izabel_cbarbosa@hotmail.com

Resumo: Em uma sociedade rodeada de recursos tecnológicos que nos ajudam em nossa vida cotidiana, ainda nos deparamos com escolas que não utilizam, ou quando utilizam é de maneira precária, as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e para a formação do estudante. De acordo com Kessler (2006) a maior fonte de formação docente que trabalha com tecnologia não foi criada nas universidades, mas sim por iniciativa própria a partir de pesquisas e participação em eventos. Para que as tecnologias promovam mudanças significativas no processo de aprendizagem, elas devem ser incorporadas pedagogicamente em sala (KENSKI, 2007). Este fato vai de encontro às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011) que aborda sobre a utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes. A utilização de recursos tecnológicos para o ensino de conteúdos em sala de aula abre um mundo de possibilidades mais interativas (SANCHO, 2006). Nesta perspectiva este trabalho foi desenvolvido em uma Escola Pública Estadual na cidade de Recife, Pernambuco, com os objetivos de identificar, a partir de observação em sala de aula e entrevista, quantos professores utilizam recursos tecnológicos em suas aulas; e observar como estes recursos interferem na atenção/participação dos alunos durante as aulas. O trabalho foi dividido em duas etapas: 2 semanas de observação das aulas dos docentes e uma entrevista com cada um de maneira individual, totalizando 7 professores. De todos os recursos tecnológicos disponíveis na escola, como: o laboratório de informática (com 12 computadores), 3 datashows, 1 aparelho de DVD e 1 televisão; apenas 2 professores utilizavam, pelo menos, um destes recursos em suas aulas. Os estudantes apresentam ter mais interação, motivação, participação e interesse quando há a utilização de recursos tecnológicos, criando um ambiente mais agradável para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Recursos tecnológicos. Formação. Ambientes de aprendizagem.



WEBQUEST CONSCIÊNCIA CULTURAL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO INTERATIVA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Patrícia Pereira Cavalcanti (PROFLETRAS/UFPB)

m.patricia.pc@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho intitulado *Webquest* Consciência Cultural: uma proposta de ação interativa para alunos do Ensino Fundamental, tem por objetivo apresentar a *Webquest* como recurso metodológico de pesquisa e sensibilizar para a temática sobre a Diversidade Cultural Brasileira, e de forma mais específica propiciar a pesquisa, a leitura, a produção textual por meio da proposta da *Webquest* e instigar a percepção da diversidade cultural que circunda o partícipe da atividade proposta. Para tanto, a propositura será fundamentada em Coscalrelli (2016) no que concerne a navegação e leitura, Santaella (2004) quando referencia a interatividade mediada por computadores, Hall (1997) no tocante a centralidade da cultura, Freire (2011) sobre a prática educativa, Costa, Silveira & Sommer (2003) com os Estudos Culturais e Bagno (2014) na referência sobre pesquisa. Metodologicamente o estudo se pauta nos processos de pesquisas bibliográficas para embasar a referida proposta sob o método dedutivo fazendo as considerações de forma interpretativa das obras referentes aos temas relacionados, e dos estudos etnográficos para compor o estudo posterior dos resultados da proposta. Acredita-se que sendo uma metodologia interativa que está à disposição na rede mundial de computadores, a WQ Consciência Cultural pode contribuir com atividades de pesquisas voltada à temática Diversidade Cultural, assim como, colaborar com discussões sobre o tema propiciando a sensibilização de pertencimento do partícipe ao contexto sócio-cultural que há no Brasil.

Palavra-chave: *Webquest*. Diversidade Cultural. Produção Textual



ET 7

Estudos Literários



A ATUAÇÃO DE JOAQUIM CARDOZO NO MODERNISMO NO NORDESTE

Ranelly da Silva Calixto (UFPB)

ranellycalixto95@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo fazer uma breve leitura de uma das fases de grande importância para a literatura brasileira, o modernismo. Através das escritas autobiográficas, como testemunhos e memórias, observamos a importância do poeta Joaquim Cardozo neste momento literário, que, no nordeste, tinha no movimento regionalista sua principal diretriz. Encabeçado por Gilberto Freyre, o regionalismo no nordeste desenvolveu-se em diversos aspectos: culturais, naturais, culinários, políticos etc. Na literatura, a poesia de Joaquim Cardozo irá desenvolver, em vários momentos, essas orientações, no entanto, são em seus textos memorialísticos que encontraremos um farto material para a análise dos grupos e das manifestações artísticas que ressoavam desse movimento. Utilizamos como base teórica para este estudo, além de obras e testemunhos de escritores como Joaquim Cardozo, o importante estudo de Souza Barros (2015) sobre a década de 20 em Pernambuco, os textos sobre o regionalismo de Gilberto Freyre (1996) e a revisão que Neroaldo Pontes de Azevedo (1996) faz desse momento, dentre outros testemunhos da época. Após as leituras citadas anteriormente pudemos ampliar nossos conhecimentos e analisar a importância das obras de Joaquim Cardozo para o modernismo do nordeste, visto que seus escritos possuíam uma temática inusitada e uma linguagem poética renovadora comparada aos demais escritores do modernismo brasileiro.

Palavras-Chave: Modernismo regionalista. Joaquim Cardozo. Memórias.



A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER NEGRA: UMA ANÁLISE DOS CONTOS “QUANTOS FILHOS NATALINA TEVE” E “AYOLUWA, A ALEGRIA DE NOSSO POVO”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Angelina Silva de Farias (UFPB)

angelinalina633@gmail.com

Joserlane Manoel Freitas da Silva (UFPB)

joserlanefreitas@gmail.com

Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)

moamalorena@hotmail.com

Resumo: O intuito principal deste estudo é analisar, na obra da escritora mineira Conceição Evaristo, os padrões que, histórico e culturalmente, são impostos à mulher negra, seu processo de construção identitária frente às inquietações sociais que a cercam, bem como as estratégias de reversão dos padrões apontados. Nosso *corpus* é formado pelos contos “Ayoluwa, a alegria de nosso povo” e “Quantos filhos Natalina teve”, inseridos na obra *Olhos D’Água*, publicada no ano de 2015. A partir da sua leitura, constatamos que o protagonismo feminino negro permeia todas as suas narrativas, e este protagonismo traz consigo todo um contexto social que é atual, real, mas pouco considerado. No primeiro momento, será analisado o conto “Quantos filhos Natalina teve”, considerando a desconstrução dos estereótipos femininos negros por meio da reversão de seus lugares sociais e a composição do tipo social protagonizado por Natalina. Em seguida, partiremos para o estudo da narrativa de “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, considerando os significados que permeiam o nascimento da protagonista e sua importância para o seu povo. Toda a produção literária de Conceição Evaristo aborda temáticas de cunho crítico-social e fazem um apanhado das vivências da autora, ou “escrevivências”, que, de acordo com a própria Conceição Evaristo, é o alimento essencial de suas produções. Além da qualidade estética, é impossível desconsiderar a importância de valor social que as obras da referida autora agrega, pois possuem como marca essencial, a condição da mulher negra na sociedade. Como referências para o desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos os estudos de Stuart Hall (2014) em *A identidade cultural da pós-modernidade*, “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo, de Bárbara Araújo Machado (2014), e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo” enquanto representação poética negra, estudo realizado por Tássia do Nascimento (2009).

Palavras-Chave: Identidade. Protagonismo. Mulher negra.



A IRRUPÇÃO DO FANTÁSTICO MODERNISTA HISPANO-AMERICANO COMO REAÇÃO AO CONTEXTO POSITIVISTA DO FIM DO SÉCULO XIX

Aline Kelly Vieira Hernández (UFPB)

alkevi@hotmail.com

Resumo: O conto fantástico na América latina tem suas raízes no Romantismo e está vinculado a uma origem folclórica de lendas e tradições, que ficam eclipsadas com a chegada da filosofia positivista ao continente americano. Unido a isso, a independência dos países hispano-americanos, faz surgir uma burguesia de interesse bastante mais capitalista que humano e espiritual. O Positivismo, com seu grande apoio às questões materiais e burguesas, relega a metafísica, a religião e as tradições folclóricas da América Espanhola, em prol da ciência, despertando assim em alguns autores hispano-americanos o desejo de combater tais excessos. O Modernismo, segundo Octavio Paz “é uma resposta literária ao vazio espiritual criado pela crítica positivista à religião e à metafísica a favor das ciências”. Surge a partir daí, o conto fantástico do modernismo que apresenta o elemento sobrenatural pautado no científico, aliado a um espírito crítico sobre a sociedade de então, tornando assim a fantasia como espaço de liberdade artística. Autores como Leopoldo Lugones em alguns de seus contos fantásticos se servem da linguagem científica do Positivismo para atestar a existência do sobrenatural. No presente trabalho se objetiva fazer uma elucidação de como o conto fantástico surge no Modernismo hispano-americano como uma forma de criticar a filosofia positivista e a burguesia emergente que se servia dos princípios de tal filosofia. Serão usadas como metodologia, consultas bibliográficas como Pulpo-Walker (2006), Pedraza Jiménez (1998), Oscar Hann (1998), entre outros. Os resultados deste trabalho destinam-se a colaborar para os estudos literários sobre o desenvolvimento do fantástico hispano-americano, sobretudo aos estudos do conto fantástico do Modernismo.

Palavras-chave: Conto fantástico. Modernismo. Positivismo.



A LITERATURA EM MOVIMENTO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A OBRA *A HISTÓRIA DE AMOR DE FERNANDO E ISAURA*, DE ARIANO SUASSUNA, E O ROMANCE *DE TRISTÃO E ISOLDA*, DE JOSEPH BÉDIER

Allyne de Oliveira Andrade (UFCG)

allyne_cfo@hotmail.com

Pollianny Alves do Nascimento (UFCG)

polli.anny@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma a obra *A história de amor de Fernando e Isaura*, de Ariano Suassuna (2015), se aproxima de *O Romance de Tristão e Isolda*, de Joseph Bédier (2012). Nossa investigação é de natureza bibliográfica, faremos uma análise de conteúdo tendo como aporte teórico a ótica de Carvalhal (1943) em relação ao conceito de Literatura Comparada e de Nitrini (2015) em relação aos conceitos de imitação e originalidade. O amor é o tema central das obras escolhidas, por isso selecionamos dois elementos de ambas as narrativas para comparação: o filtro mágico e o amor eterno. O filtro mágico – bebida que desencadeia o amor e, posteriormente, a morte do casal protagonista em *O Romance de Tristão e Isolda* de Bédier. Verificaremos a importância do elemento simbólico na construção da narrativa, bem como a sua ausência na obra de Ariano Suassuna, tendo em vista que este último atribui o encontro do casal ao “acaso”. Além disso, destacaremos a ideia do “amor eterno” presente nos dois romances. Com esta análise, queremos evidenciar as aproximações e distanciamentos que Ariano Suassuna faz em relação à obra de Bédier. Embora o escritor paraibano seja influenciado pela obra de Joseph Bédier, conseguimos verificar o caráter original que Ariano confere em *A história de amor de Fernando e Isaura*. Originado da lenda celta, o amor avassalador entre os dois amantes na narrativa proposta por Ariano assume uma nova dimensão desde a construção da trama ao agregar uma ambientação regional até o desfecho.

Palavras-Chave: Literatura Comparada. Originalidade. Amor eterno.



A MÁQUINA DO TEMPO, DE WELLS: PIONEIRISMO E INFLUÊNCIA OITOCENTISTA NA FICÇÃO DISTÓPICA DO SÉCULO XXI

Thaíse Gomes Lira (UFPB)
thaiserevisao@gmail.com

Resumo: A Distopia é uma vertente da Ficção Científica, de classificação recente, porém cuja essência remonta às narrativas oitocentistas. Cronologicamente, a primeira obra considerada distópica é *O Último Homem*, de Mary Shelley, porém traços fundamentais dessa vertente literária encontram-se em *A Máquina do Tempo* (1985), de H. G. Wells, aspectos que mais fortemente dialogam com a contemporaneidade. Wells utilizou a temática da viagem no tempo e elementos da Ficção Científica como forma de expressar seus ideais socialistas, o modo como imaginava a sociedade e o futuro do planeta, além de criticar os efeitos do Capitalismo e as divisões em classes. Sua forma de retratar o futuro, com uma visão pessimista, baseada nos erros cometidos pela sociedade de então, norteia o caráter apocalíptico e devastador da Distopia. A pesquisa tem suporte nas contribuições de Candido (2006), sobre Literatura e Sociedade; Cardoso (2006), Bozzetto (2007) e Causo (2003), sobre a Ficção científica; Todorov (1981), sobre gênero; García (2007), sobre o Insólito; Arendt (1979), sobre o totalitarismo presente na ficção distópica; Figueiredo (2009), Hilário (2013), Moraes (2012) e Pavlovski (2012), entre outros, sobre a Distopia; e Schneider (2010), sobre a etimologia de Distopia. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica e que se encontra em estágio inicial, visa, portanto, a analisar *A Máquina do Tempo* (H. G. Wells) sob um viés social e político, de forma que se possam explorar elementos espontaneamente distópicos, isto é, que não sofreram motivação no momento da construção da narrativa – em oposição ao que ocorre com as distopias contemporâneas, as quais são elaboradas dentro de uma configuração distópica.

Palavras-Chave: *A Máquina do Tempo*. Distopia. Insólito.



A MEMÓRIA REGIONALISTA NOS POEMAS DE JOAQUIM CARDOZO

Maxwell Amorim dos Santos (UFPB)

maxwell.005@hotmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Na década de 20, durante o processo de modernização em Recife, no qual a cidade vem passar por diversas modificações estruturais, surge um movimento encabeçado por Gilberto Freyre, com a finalidade de reabilitar os valores regionais. É nesse contexto, e sob a forte influência do sociólogo pernambucano, que Joaquim Cardozo começa a publicar seus primeiros poemas em revistas e jornais. O presente artigo buscará analisar os poemas “Recife Morto” e “Tarde no Recife” da obra *Poemas* (1947), de Cardozo, com o intuito de demonstrar a memória regionalista presente na obra desse escritor pernambucano. A ênfase nos aspectos regionais em tais poemas vem como forma de enaltecer e preservar o passado histórico de uma cidade que possui uma riqueza cultural imensa, questionando assim as modificações que a modernidade impõe à região. A pesquisa se justifica pelo fato de não haver muitos estudos sobre o tema proposto. Da mesma forma, a crítica literária ainda não se dedicou devidamente a este importante poeta do modernismo nordestino, e sua obra poética é relativamente desconhecida do grande público. Para a reflexão teórica, nos apoiamos nas teorias de Bergson (2011), Halbwachs (2003), Bosi (1994), Benjamin (1995), que se dedicam a discutir a memória em vários âmbitos, e nos manifestos regionalistas do movimento regionalista de Gilberto Freyre, uma vez que, como dito, a inserção de Joaquim Cardozo na época se dá por este viés. A hipótese levantada no trabalho é de que a memória encontrada nos poemas de Cardozo vem recorrentemente como forma peculiar de expressão de uma região, superando, inclusive a memória subjetiva.

Palavras-chave: Joaquim Cardozo. Regionalismo. Memória.



A SOLIDÃO NA POESIA DE JOAQUIM CARDOZO

Robson Nascimento da Silva (UFPB)

rob.nac.rs@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Este trabalho é uma proposta de desdobramento do projeto de pesquisa que realizei no PIBIC (2016-2017), da Universidade Federal da Paraíba, intitulado “Tristeza e melancolia na poesia de Joaquim Cardozo”. Diante disso, pretende-se nesta investigação relacionar alguns aspectos da solidão que envolve o homem moderno, e que foi registrado em vários poetas deste momento histórico, como Edgar Allan Poe e seu poema “Alone”, Emily Dickinson no poema “The Soul's *Superior* instants”, Rainer Maria Rilke com “**Einsamkeit**”, Juan Ramón Jiménez em “Soledad”. No Brasil, o tema aparecerá em “Só”, poesia parnasiana de Olavo Bilac, “Na solidão das noites úmidas”, poema de Manuel Bandeira, “Solidão” de Oswald de Andrade, “A bruxa” de Carlos Drummond de Andrade, e entre outros. A hipótese que levantamos é que Cardozo representa de maneira exemplar o sujeito moderno, que vive o século XX de forma melancólica, como Merquior já apontou em seu ensaio de 1965. Para discutirmos isto, recorreremos principalmente à literatura sobre o assunto deixada por Freud (1992), Starobinski (2014) e Baudelaire (1997). O corpus da investigação será constituído pelo poema “Versos curtos” e “Poemas Sistemas”. As perguntas que norteiam nossa pesquisa são: Como a poesia pode representar as nuances melancólicas do homem moderno e por que isto ocorre?

Palavras-Chave: Modernismo brasileiro. Solidão. Joaquim Cardozo.



A TORRE ACIMA DO VÉU: A PRESENÇA DA DISTOPIA NA LEITURA EXTRAESCOLAR DO JOVEM BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

Thaíse Gomes Lira (UFPB)
thaiserevisao@gmail.com

Resumo: Há, no Brasil, a falsa crença de que os jovens leem pouco, porém eles leem frequentemente. Seu maior volume de leituras é extraescolar, com influência das tecnologias e da literatura não-canônica universal ou nacional. Entre tais leituras está a Distopia, vertente literária da Ficção Científica, ramificação do Fantástico e do Insólito Ficcional. A fundamentação teórica do trabalho aborda a relação do jovem com a leitura; o relato e análise de dados das pesquisas de leitura; a teoria da Distopia e seu papel na literatura brasileira. Em um segundo momento, analisa o *corpus*, a distopia nacional *A Torre Acima do Véu*, de Roberta Spindler (2014). Esta pesquisa visou a: comprovar a representação distópica na Literatura contemporânea brasileira; confirmar a presença da Distopia como leitura extraescolar do público jovem-adulto; estudar a distopia como vertente da FC; e asseverar que ela desperta o adolescente para a análise social. Utilizamos o método quantitativo para analisar de forma comparativa os dados de três fontes: a rede social *Skoob*; a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4*, do IPL; e o questionário Índices de leitura no Brasil. A pesquisa bibliográfica pautou-se em estudos de Bessière (2012), Cardoso (2006), Causo (2003), Ceserani (2006), Compagnon (1999), Eagleton (2003), Figueiredo (2009), García (2013), Lajolo (2005), Todorov (1981), entre outros, que discutem: leitura, caracterização e raízes da Distopia, a FC e o Insólito. Após análise dos dados, concluímos que o jovem brasileiro possui o hábito da leitura, em maior volume, de obras não solicitadas pela escola. As distopias canônicas e contemporâneas estão presentes entre as obras procuradas pelos adolescentes e são lidas por brasileiros de todas as idades, principalmente por aqueles entre 10 e 30 anos, de forma que tais narrativas se configuram em instrumentos relevantes de formação de novos leitores e de estímulo de leitores experientes, no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Distopia. Insólito.



DA FÁBULA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS DIALÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA MORAL

Simone Silva dos Santos (UEPB)

symoness22@gmail.com

Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB)

rosangelaneresuepb@gmail.com

Resumo: Ao dialogar com a Literatura Infantil, é necessário compreender que, assim como a vida humana, a literatura e a criação literária oscilam em decorrência das épocas e ideologias vigentes em cada uma delas, influenciando as produções e também as recepções, conforme as mudanças ocorridas no meio social, político e intelectual. Essa Literatura está relacionada ao processo sociocultural que atua e tem como propósito contribuir para a formação dos pequenos leitores, atuando como resultado e função do produto literário. Nessa perspectiva, a presente pesquisa objetiva analisar, de forma comparativa e qualitativa, a construção da moral na fábula *A cigarra e a formiga*, de Jean de La Fontaine, e as versões *A formiga boa* e *A formiga má*, de Monteiro Lobato, respectivamente. Para tanto, utiliza das abordagens e concepções dos seguintes autores: Cadermatori (2006), Cavalcanti (2002), Cunha (2003), Coelho (2000), Hunt (2010), Oliveira (2011), Souza (2004) e Zilberman (2003), dentre outros, que dialogam com a Literatura Infantil, a releitura e as adaptações da fábula clássica. Através da leitura crítico-analítica das narrativas, observa os modos pelos quais o gênero literário infantil, situado na faixa etária do mito, apesar das mudanças formais e deslocamentos temporais não perde a sua relevância literária. Nesse sentido, observa-se que a reescrita de Lobato, estreitamente relacionada ao universo da criança, proporciona uma experiência reflexiva ao leitor em formação, levando em consideração suas potencialidades cognoscitivas, de modo a estimular a construção de sua consciência crítica.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Fábula. Releitura e adaptação.



ELEMENTOS DO FANTÁSTICO NA OBRA *O CARA DE FOGO*, DO AUTOR JAYME GRIZ

Cristina Freire Ayres Barbosa (UFPB)
cristinafreire16@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os estudos realizados no volume de contos *O cara de fogo*, publicado em 1969, escritor pernambucano Jayme Griz. A análise partiu da sondagem de relatos sobrenaturais, trazidos da memória do autor, histórias que foram contadas na sua infância. Além disso, Griz compilou testemunhos orais de antigos escravizados e seus descendentes, trabalhadores das plantações de cana-de-açúcar e das usinas canavieiras. Em todos os casos, estão os exemplos de aparições e assombrações, ditados populares, com elementos históricos e sociais, e a forte presença do mistério e do sobrenatural. Com a reunião dessas narrativas, Griz contribuiu para literatura fantástica, trazendo o folclórico para a narrativa moderna. A investigação teórica partiu da análise dos relatos insólitos que, originários das crenças populares, construíram um rico acervo da cultura nordestina brasileira. Trilhando esse caminho, discutimos a presença do insólito de tradição oral à luz das teorias fantásticas, como as obras de Todorov (1992), Ceserani (2006), sobretudo, pela contribuição do crítico francês Jean Molino no texto “O Fantástico, entre o oral e o escrito” (1980). Ao final do trabalho, sem a pretensão de determinar uma padronização ou enquadramento para a obra, buscamos apontar elementos de aproximação entre as narrativas de Griz, de caráter folclórico, e os temas e motivos que constituíram a tradição da narrativa fantástica literária.

Palavras-Chave: *O cara de fogo*. Literatura fantástica. Jayme Griz.



**ENTRE O SONHO E A FUGA:
QUAIS AS DIFERENTES CARACTERIZAÇÕES DO ARQUÉTIPO DA FADA
NOS RPGS CHANGELING, THE DREAMING E CHANGELING THE LOST, E
COMO ISSO OS TORNA TÃO DIFERENTES**

Haroudo S. Xavier Filho (UFPB)
haroudo@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca investigar como variações do arquétipo da Fada tornam diferentes os livros de *Role Playing Games* (RPG): **Changeling, The Dreaming** (REINHAGEN, 1995) e **Changeling, The Lost** (SKEMP, 2007). Neles, os participantes das narrativas dos jogos criados com esses livros de RPG são fadas, no caso do **Changeling, The Dreaming**, e vítimas das Fadas, no caso de **Changeling, The Lost**. Acreditamos que os processos de adaptação (HUTCHEON, 2006) e a natureza intertextual dos RPGs, inspirados em mitos, religião e Literatura Medieval e Oitocentista, podem explicar, através de sua análise, que o gênero literário do primeiro (*Changeling, The Dreaming*) que antes se encaixava no aglomerado de obras de Alta Fantasia, tornou-se uma obra de Horror (especificamente, o horror cósmico como descrito por Lovecraft). O estudo se relaciona com nossa dissertação de mestrado (em andamento), na qual analisamos o arquétipo da Fada em **Jonathan Strange & Mr Norrell** (2004), bem como com nosso Trabalho de Conclusão de Curso em Letras: **Learning with the walking dead videogame: the use of a horror game as an english learning tool** (2016), que tratou do arquétipo do zumbi e suas transformações na Literatura, Cinema, Quadrinhos e na forma do Jogo **The Walking Dead** (TELLTALE GAMES, 2012). A metodologia empregada consiste na revisão bibliográfica e no estudo comparativo (CARVALHAL, 2006) entre os RPGs, analisando de forma qualitativa quais as mudanças de tema, propostas de composição de personagem e estrutura narrativa (TODOROV, 2003). Acreditamos que a análise deve confirmar nossa hipótese, tendo em vista que já temos experiência empírica no uso de ambos os RPGs.

Palavras-Chave: RPG. Fadas. Literatura Fantástica.



EUCLIDES DA CUNHA E A (RE)CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO NACIONAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)

direito.letras@gmail.com

Resumo: O episódio da Guerra de Canudos corresponde ao divisor de águas que norteia o pensamento euclidiano a respeito da construção do espaço genuinamente nacional. Após expedição nas terras baianas, Euclides da Cunha promove verdadeiro reexame de como compreende a brasilidade, passando a atribuir novo olhar para instituições como Igreja Católica, Governos - estadual baiano e federal - e Exército. A ação protagonizada pelo Estado e seu braço armado, segundo o jornalista, gerou um crime contra àquela comunidade local e o denunciar correspondia a única maneira de demonstrar o desconforto provocado por tamanho deslize da operação republicana. Mais tarde, alcançando o território amazônico e vivenciando todo aquele esquecimento do meio natural e toda miserabilidade do povo ali residente, o escritor pré-modernista reencontra aquela mesma precariedade já presenciada no nordeste brasileiro e registrada na sua *magnum opus*. É compreensível que atuação ou omissão do Estado, seja no nordeste ou no norte brasileiro, promovem um apagar e reforçam um isolamento de localidades e de sujeitos que até então não encontravam-se inseridos e compreendidos como membros do projeto de nação. Espaços marginalizados, desumanização do homem e caos patrocinado pelo Estado marcam *Os Sertões* (1902) e *À Margem da História* (1909). Com base na tríade aqui anunciada, propomos o presente trabalho com fito de, baseado em estudiosos da obra euclidiana - a exemplo de Peixoto (1919), Cândido (1952), Lima (1997a, 1997b, 2002), Zilly (1999, 2009) Galvão (2001, 2009, 2016), Hermes (2002), Carvalho Júnior (2002), Hatoum (2002), Moraes (2002), Suassuna (2002), Ventura (1996, 1997, 2003) e Souza (2007) -, analisar como o autor de *Contrastes e Confrontos* (1907) apresenta uma possibilidade de (re)construção do espaço nacional, discussão esta que encontrará guarida e amplo debate no modernismo brasileiro, com a possibilidade de inclusão de espaços e sujeitos que antes não eram considerados ou imaginados como partícipes desse processo de pertencimento.

Palavras-Chave: Sujeitos marginalizados. Proposta de inclusão. Espaço nacional.



FABIÃO DAS QUEIMADAS: EXPERIÊNCIAS DE UM CANTADOR NEGRO NORDESTINO INSCRITAS NA LITERATURA POPULAR - UMA ANÁLISE DO ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU

Eidson Miguel da Silva Marcos (UFBA)

eidson_miguel@hotmail.com

Amarino Oliveira de Queiroz (UFBA)

Resumo: Tomando como ponto de partida o passado colonial brasileiro também a partir do Nordeste, é reconhecível a existência de projetos de invisibilização de alteridades conformadoras de nossas identidades, a exemplo da negra, da índia e da cigana. No âmbito da criação literária, por exemplo, tais discursos etnocêntricos apresentam alguns contrapontos de aferição dessas mesmas realidades. Assim, torna-se fundamental reconhecer experiências que desinstituem cristalizações discursivas, evidenciando o protagonismo e a produção cultural e artística de alteridades à margem, caso do poeta cantador Fabião das Queimadas. Nascido durante a vigência da escravidão (1848), Fabião Hermenegildo Ferreira da Rocha, o Fabião das Queimadas, desenvolveu o exercício poético da cantoria de rabeca relacionado com o ciclo da gesta do gado no sertão nordestino. Através de seu labor artístico, conquistou não somente a própria alforria como também a de alguns parentes, inscrevendo em sua poesia outras marcas identitárias da presença africana na conformação sócio-histórica e cultural do Nordeste. Nesse sentido, por meio de uma abordagem interdisciplinar, empreenderemos uma breve análise do “Romance do Boi da Mão de Pau”, de Fabião das Queimadas, elegendo como chaves de leitura as marcas da experiência e da identidade do negro sertanejo nordestino inscritas no corpo de sua obra poética.

Palavras-chave: Literatura popular. Fabião das Queimadas. Etnia.



O CATOLICISMO ÀS AVESSAS EM MURILO MENDES

Luana Eydsan Silva de Moura (UFPB)

luanademoura2@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho teve como objetivo analisar as incidências de formas poéticas em Murilo Mendes provenientes do catolicismo, bem como as relações que tais formas perpetuam com a tradição da poesia moderna brasileira. Ressaltou-se especialmente o modo como essas formas esclarecem elementos que dizem respeito à subjetividade desse poeta moderno, subjetividade esta bastante singular do momento em que se inscreve. Ademais, através das pesquisas realizadas sobre o poeta, constatou-se certa ausência de trabalhos sobre o tema proposto, o que se fez crer que o estudo seria relevante e necessário. O *corpus* dessa pesquisa foi o livro *A poesia em pânico*, publicado em 1937, e mais detidamente quatro poemas bastante representativos da questão no livro, “O Impenitente”, “A Destruição”. “Os três círculos” e “O Resgate”, os quais também reforçam a hipótese de um catolicismo às avessas em Murilo Mendes, desenvolvido a partir do sujeito lírico que traz um discurso religioso reverso daquele que é proposto pela igreja católica. A respeito da religiosidade em Murilo Mendes e na poesia moderna em geral, foram discutidos textos de Arrigucci (1977), Andrade (1994), Merquior (1994), Picchio (1994), Moura (1995), Corrêa (2007). Para a reflexão teórica, nos apoiamos nas teorias de Hegel (1964), Friedrich (1991), Nietzsche (1992), Collot (2004), tendo em vista o quão divergentes são tais teorias a respeito da concepção do sujeito lírico. Foi, no entanto, a partir da concepção de Combe (2010), que pudemos convergir e comprovar que o eu lírico em Murilo não se restringe apenas a um eu empírico, muito menos a um eu ficcional, mas que eles se desdobram, tornando sua poesia ambígua e multifacetária.

Palavras-Chave: Literatura brasileira. Poesia Moderna. Murilo Mendes.



O CONTO EM JOAQUIM CARDOZO: ANÁLISE DE “BRASSÁVOLA”

Julia Josefa de Lima Neta (UFPB)

julia.lima.prof@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Esta proposta de trabalho busca analisar os elementos do conto “Brassávola” de Joaquim Cardozo, propondo discutir em que nível estes elementos remetem à prosa de ficção e ao documental. O conto apresenta aspectos oníricos, fantasmagóricos e melancólicos, que buscaremos analisar nesse trabalho. A hipótese que levantamos é que, apesar dos aspectos sobrenaturais, “Brassávola” é bastante descritivo, e se apresenta impregnado de um tom de veracidade, persuadindo o leitor de que os fatos narrados realmente aconteceram. Na verdade, esse suposto “realismo” está presente nos doze contos de Joaquim Cardozo, os quais tratam de temáticas regionalistas do nordeste, notadamente dos estados de Pernambuco e da Paraíba. De modo geral, são relatos autobiográficos de experiências vivenciadas em suas viagens, como também da sua vida na província. Para desenvolver o estudo aqui proposto, recorreremos ao trabalho de Fernando Py (1984), Melo Neto (1975), Merquior (1965), Houaiss (1977) dentre outros que contribuíram de maneira bastante significativa para esta discussão. Ao final da pesquisa, foi possível observar a influência do regionalismo nordestino na prosa do autor, bem como a sua contribuição artística para o modernismo brasileiro.

Palavras-Chave: Literatura brasileira moderna. Regionalismo. Conto moderno. Brassávola.



O DITO E O NÃO-DITO NAS DESCRIÇÕES DE APARÊNCIA FÍSICA DE PERSONAGENS INFANTIS EM TRÊS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

George Patrick do Nascimento (UERN)

geo.patrick@hotmail.com

Resumo: Alguns contos infanto-juvenis claricianos trazem, como protagonistas, meninas que, de alguma forma, carregam consigo características físicas e comportamentais que, por sua vez, permitem, aos leitores mais atentos, um tipo de comparação descritiva com a própria Clarice Lispector quando criança, a partir do momento em que estes textos são analisados à luz de estudos biográficos da autora. Nesse sentido, este trabalho busca discorrer sobre esse comparativo de reminiscências da escritora em questão, por meio das recontagens artísticas e literárias dessas experiências de vida através dos relatos contidos em três narrativas curtas infanto-juvenis dela. Desta feita, busca-se focar nas descrições de aparência física das personagens femininas e infantis que protagonizam ou antagonizam os contos “Felicidade clandestina”, “Restos de Carnaval” e “Cem anos de perdão”. Fazendo, inclusive, uma concatenação discursiva e comparatista com outros contos da referida autora. Para tanto, metodologicamente, será utilizado, enfaticamente, dos pressupostos de Rosenbaum (1999) e Teixeira (2010) acerca das manifestações biográficas da juventude de Clarice Lispector nesses contos e em outras produções claricianas, como possibilidade de evidenciar uma engenhosidade literária/escrita desta escritora brasileira ao produzir tais textos aparentemente reminiscentes. Além disso, será feito recortes textuais das obras literárias mencionadas, a fim de exemplificar, substancialmente, as proposições levantadas durante o estudo. Por fim, como resultados, notou-se que essas descrições físicas ou corporais de personagens femininas infantis serviram como recursos para a construção dos enredos das narrativas, bem como para exemplificar a vontade da contista em expor, literariamente, certos acontecimentos pessoais de sua trajetória de vida, por meio de informações que se encontram ditas (ora de forma explícita, ora de forma subentendida) nos contos supracitados.

Palavras-Chave: Contos claricianos. Personagens infantis. Aparência física.



O SUJEITO LÍRICO DRUMMONDIANO E SEU TEMPO EM “ELEGIA 1938”

Maria Vanessa Monteiro das Chagas (UFPB)

vanessachagasm@gmail.com

Yago Viegas da Silva (UFPB)

yagoviegasblk@gmail.com

Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)

moamalorena@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, objetivamos analisar a inserção do sujeito lírico em seu tempo histórico no poema “Elegia 1938”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em *Sentimento do Mundo*, de 1940. É importante ressaltar que esta obra é anterior à *A Rosa do povo* (1945), considerada a representação máxima da literatura engajada de Drummond, mas já apresenta poemas de cunho político-social, a exemplo do “Poema da Necessidade”, “Operário no mar” e “Morro da Babilônia”. Dessa forma, podemos considerá-la um marco importante da produção drummondiana. No estudo da “Elegia 1938”, buscar-se-á compreender o sentimento de angústia e impotência do eu-lírico frente ao horror do seu contexto histórico e social. Para tanto, em termos metodológicos, serão observados, em especial, sua relação com os elementos da natureza em confronto com aqueles que advém da técnica e das tecnologias do sistema capitalista, bem como o também conflituoso confronto entre o tempo individual, biográfico, e o tempo histórico. Relações intertextuais com outros poemas do autor, bem como as relações contextuais, também serão efetivadas na busca por compreender esta elegia drummondiana, que é, afinal, uma forma poética caracterizada pela ausência de felicidade e esperança, ausência esta característico do sujeito lírico de Drummond. Como referências principais, nós nos pautaremos no estudo intitulado “Drummond e o pensamento autoritário no Brasil”, de Ginzburg (2002), na tese “Da rosa do povo à rosa das trevas: classicismo, melancolia e cosmovisão trágica na lírica de Drummond (1948-1951)”, de Camilo (1999), e nas discussões de Adorno (2003) em “Palestra sobre lírica e sociedade”. Além destas, outras que fizerem referência à presença do tempo histórico em Drummond também servirão a nossa análise.

Palavras-Chave: Drummond. Sujeito lírico. Tempo histórico.



PRA QUE SERVE?: A REALIDADE COMO VILÃ OU ALIADA DO TEXTO LITERÁRIO?

Raissa Gonçalves de Andrade Moreira (UFPB)
raissamoreira28@gmail.com

Resumo: A autora Ruth Rocha é conhecida em todo o Brasil graças a seus livros destinados ao público infanto juvenil. Entre suas obras mais célebres, podemos listar Marcelo, Martelo, Marmelo (1976), Esse admirável mundo louco (2003). Dentre essas obras está Pra que serve? que teve sua primeira publicação em 1996, pela editora Salamandra. Com ilustrações de Orlando e organização de Heloisa Prieto, Ruth Rocha escreve sobre um dos períodos mais complicados da vida humana: a adolescência. A autora discorre sobre temas conflituosos – como o divórcio, a vocação profissional, entre outros – de maneira natural e simples, sempre pensando no público-alvo, as crianças e adolescentes. Objetivamos, por meio deste trabalho, analisar a obra Pra que serve?, e fazer uma reflexão sobre a construção do lirismo da narrativa. Também buscamos verificar se o papel da realidade pode prejudicar a literariedade do texto infanto juvenil. Nos pautaremos nos preceitos teóricos de Lopes & Gouvêa (1999), Moisés (1967), Magalhães & Zilberman (1987), e Zilberman (2003) para dissertar sobre a literariedade nos textos literários. A partir da análise, podemos apreender que a realidade tem seu lugar na narrativa infanto juvenil, mas que a total valorização desse aspecto pode descaracterizar um texto destinado à criança/ adolescente.

Palavras-chave: Lirismo. Narrativa. Realidade e Imaginação.



SÓROR MARIANA ALCOFORADO E A TRANSGRESSÃO DO ESPAÇO FEMININO NO BARROCO PORTUGUÊS

Edlane Silva de Souza (UFPB)

edlane.souza1@hotmail.com

Sanúbia de Santana Silva (UFPB)

sanubiasant.silva@gmail.com

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)

direito.letras@gmail.com

RESUMO: Na Literatura Portuguesa do século XVII é perceptível como a sociedade da época destinava às mulheres um espaço subalterno, este bem marcado com a construção de uma postura de submissão perante o masculino. Diante desse cenário hostil para a figura feminina, eis que é produzida, mas conservada no sigilo, a obra “*Cartas de amor de uma freira portuguesa*”, de Sórora Mariana Alcoforado, esta que confessa os seus amores pelo militar francês Noel Bouton. A obra compreende cinco cartas que apresentam no seu conteúdo as inquietações do Eu, entre o amor carnal e o amor espiritual. Diante disso, partindo da hipótese de que esta obra possui características da estética barroca e que traz para o centro das discussões a figura feminina do século XVII, questionamos como e por qual motivo uma importante mulher, teria a ousadia de revelar seus sentimentos mais íntimos, dentre eles, o amor na sua vertente erótica. Destarte, o objetivo da pesquisa constitui centrar discussões na segunda carta, atribuindo ênfase para a condição da mulher barroca, de natureza religiosa, que transgride os espaços que a ela estavam destinados, além de bem evidenciar como os sentimentos são expostos diante da ebulição do viver perante o claustro. As leituras que dão suporte ao presente estudo, além de textos oriundos da teoria de base feminista - como Perrot (2003) e Matos e Soihet (2003), são os textos críticos como o de Amora (1974), Hatheriy (1989), Saraiva (1999), Silvestrini (2008), Santos (2010), dentre outros. Assim sendo, a pesquisa, desde já, demonstra a sua relevância, posto que a autora principal desconstrói um padrão imposto pela sociedade da época, em relação a sua conduta moral, quebrando barreiras históricas e expondo a voz feminina.

Palavras-chave: Barroco Português. Mariana Alcoforado. Submissão Social.



UMA CORTESÃ NO RIO DE JANEIRO: LUCÍOLA

Masenildo Soares da Silva- UEPB/ CH

masenildo@hotmail.com

Resumo: Cortesã era o termo utilizado para referir-se às amantes que se associavam aos ricos, nobres e poderosos que proviam de luxo e bem-estar junto a corte. Este artigo tem como finalidade perpetrar um breve estudo através da literatura, acerca da figura da cortesã, já que, essa é bastante presente nas obras da fase classicista e em algumas obras da fase romancista, trazendo como foco principal à personagem *Lucíola* de José de Alencar. *Lucíola* conta a história de amor de uma palaciana de luxo que vive no Rio de Janeiro em meados do século XIX e Paulo um rapaz do interior que veio ao Rio de Janeiro para conhecer a corte. A obra faz uma crítica social a moral do século já citado, pois Paulo se ver dividido entre viver o amor ou ceder ao preconceito. O aparato teórico utilizado para reflexão é, *A mulher pública* de Perrot (1998), *Sexualidade da mulher brasileira* de Murano (1932) entre outros. A partir dessa análise pretende-se analisar a figura da mulher no Brasil, sobretudo na época da corte na cidade do Rio de Janeiro onde situa-se a personagem Alencariana em estudo, ressaltando como as cortesãs eram caracterizadas pelos autores nas obras e sua influência na sociedade do século exposto.

Palavras-Chave: Lucíola. Crítica Social. Século XIX.



UM OLHAR ACERCA DA REALIDADE HISTÓRICA DE ANGOLA A PARTIR D'O VENDEDOR DE PASSADOS, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Sayonara Souza da Costa (UFPB/PPGL/CAPES)

sayonara.costa@hotmail.com

Adaylson Wagner Sousa Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)

direito.letras@gmail.com

Resumo: Realidade e ficção, para a literatura africana de língua portuguesa, são elementos de interessantes e intensos pontos de convergência. O trauma propiciado pelas investidas portuguesas em território africano produziu imensos reflexos na consciência de tal povo, condição esta que extrapola a realidade histórica e é transportada para a realidade ficcional produzida por ícones da literatura local, como são os casos de Mia Couto, Ondjaki, Pepetela e o próprio Agualusa, isso para ficarmos em nomes que saltam o pensamento. Assim, dando voz ao texto africano, o escopo do presente estudo versa discutir a historiografia africana, no pré e pós-independência da colônia lusitana de Angola, presente na obra “*O Vendedor de Passados*” (2004), do escritor José Eduardo Agualusa. O enredo é conduzido a partir do olhar crítico de uma osga perante a vivência de Félix Ventura que tem por ofício retratar histórias oponentes para aqueles que o contrata. Criando histórias, Félix Ventura recria biografias pomposas para setores da sociedade angolana que o contrata e que durante anos se viu conduzida e silenciada pela política de exploração portuguesa. O texto literário evidencia uma preocupação dos países africanos de língua portuguesa: a necessidade de modo próprio contar a sua história. Permanentemente narrada pelo olhar do colonizador, a história da África, narrada pelos próprios africanos, cada vez mais é necessário ouvirmos. Desse modo, discutiremos como a realidade externa, a história recente de Angola, se faz presente nos fatos narrados no objeto de estudo ora destacado, a partir das observações da osga. Como aporte teórico, dentre outros, utilizaremos os postulados desenvolvidos por Pires Laranjeira (1985), Rita Chaves (1998), Russell Hamilton (1999), Stuart Hall (2003) e Jane Tutikan (2006).

Palavras-Chave: Historiografia. Sociedade. Angola.



UM TESOIRO EM DESCOBERTA: AMÂNDIO SOBRAL

Mirielen da Silva Oliveira (UFPB)

mirielensilva2@gmail.com

Luciane Alves Santos (UFPB)

luciane45@gmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa, desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba, entre o período de 2016-2017, modalidade PIBIC, apresenta uma proposta de investigação acerca da literatura fantástica no cenário brasileiro. Insere-se, entre os objetivos investigativos, resgatar o papel do escritor paulista Amândio Sobral (1902-?) como autêntico representante do fantástico em nosso país. Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, analisamos as ocorrências do insólito presentes no conto intitulado “Do fundo do oceano”, que integra a obra *Contos exóticos*, publicada pela editora Moderna, em 1934. Para empreender esse estudo, utilizamos como base teórica os preceitos de Tzvetan Todorov (1981), além de outros nomes consagrados na linha do fantástico, tais como Remo Ceserani (2006), Jean Molino (1980) e David Roas (2014). Em nosso estudo, levamos em conta vários aspectos, entre eles históricos e temáticos, que fundamentaram essa categoria narrativa. Além disso, buscamos compreender as várias abordagens teóricas que impulsionaram o fantástico e todos os seus desdobramentos. A metodologia do trabalho permitiu um aprofundamento de estudos de caráter histórico para melhor compreensão do percurso e crescimento da narrativa fantástica no Brasil e validar a obra de Sobral na perspectiva do insólito. Assim, buscamos também considerar importância que se deve dar à literatura fantástica, considerando-a como elemento gerador de um dos maiores bens da humanidade, a imaginação.

Palavras-Chave: Literatura fantástica. Amândio Sobral. Literatura brasileira.



ET 8

Estudos Linguísticos



A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: ESTRATÉGIA SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA

Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)

janete_adelino@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, analisa-se a construção de estratégias argumentativas dos modalizadores avaliativos no gênero entrevista de seleção de emprego. O estudo procura demonstrar, por meio das ocorrências analisadas no *corpus*, o uso de estratégias discursivas para a construção da argumentação, estabelecendo diálogo com o campo da Semântica Argumentativa e da Semântica Enunciativa, especialmente, a Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1988) e colaboradores, Espíndola (2003); os estudos sobre a Modalização Discursiva, a partir de autores como Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Nascimento e Silva (2012), além de Bakhtin (2011), com a noção de Gênero Discursivo, entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e de base interpretativa, já que identificamos, interpretamos e analisamos os modalizadores avaliativos presentes no gênero em estudo, atentando para o seu funcionamento argumentativo. De modo mais preciso, orienta-se pelas seguintes questões: (i) que modalizadores avaliativos são empregados pelos locutores durante a entrevista de seleção de emprego?; e (ii) como tais modalizadores são mobilizados de modo a construir a argumentatividade nesse evento social? O *corpus* é constituído por vinte e duas entrevistas gravadas, coletadas em um Centro Universitário localizado em Natal-RN. As análises revelam que, durante o processo interativo, entrevistadores e entrevistados fazem uso de adjetivos, advérbios, expressões adverbiais e orações adjetivas para orientar a argumentação no gênero, marcando pontos em que o locutor expressa juízo de valor ou apresenta uma justificativa a respeito do conteúdo proposicional.

Palavras-Chave: Modalização avaliativa. Estratégia Semântico-Argumentativa. Entrevista de seleção de emprego.



A POLIFONIA EM CHARGES SOBRE O PROCESSO DE *IMPEACHMENT*: FENÔMENO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO

Hugo Fernando da Silva Nascimento (UFPB/CNPq/PIBIC)

Hugofernando471@gmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

erypn@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma investigação que tem como objetivos principais mapear, descrever e analisar o funcionamento das principais estruturas e fenômenos semântico-argumentativos presentes no gênero discursivo proposto, charge, voltado à temática do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. A referida investigação está vinculada à área linguística da Semântica Argumentativa e utiliza os pressupostos teóricos de diferentes estudiosos, entre os quais Bakhtin (2000), Ducrot (1988), Koch (2002), Nascimento (2005), entre outros. A investigação realizada é de natureza descritiva e interpretativista, dados os objetivos propostos. Para o *corpus* da investigação foram coletadas 20 charges sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff publicadas em jornais de grande circulação e no portal da internet A Charge Online. No decorrer da pesquisa, constatou-se que o fenômeno semântico-argumentativo e enunciativo mais recorrente foi a polifonia de enunciadores, ativada, em certas situações, por enunciados negativos, em outras pela pressuposição linguística; o primeiro, comumente pela partícula de negação *não*, e segundo, notadamente pelo *ainda* (marcador de pressuposição). As análises iniciais têm permitido observar que, através do fenômeno da polifonia de enunciadores, o locutor-chargista introduz, no texto, vários pontos de vista sobre o processo de *impeachment*, assumindo diferentes posicionamentos a respeito desses pontos de vista (ora assimilando-os, ora ironizando-os, ora rechaçando-os), de forma a orientar o leitor da charge em razão de determinadas conclusões.

Palavras-Chave: Gênero Charge. Polifonia e Argumentação. *Impeachment*.



A UTILIZAÇÃO DOS MODALIZADORES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE *IMPEACHMENT* DE DILMA ROUSSEFF: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO

Andressa Rayane de Brito Barbosa Costa (UFPB/PIBIC/CNPq)

andressabrito4@hotmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

erypn@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma investigação que visa analisar o funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores utilizados em artigos de opinião sobre o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Inicialmente a pesquisa adotou uma natureza descritiva, buscando averiguar os variados tipos de modalizadores catalogados nos textos pesquisados; a partir de então, seguiu um caráter interpretativo, uma vez que foi analisado o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativo de tais modalizadores. O *corpus* para a investigação dos modalizadores é composto por dezesseis artigos, relativos aos anos de 2015/2016. Foram coletados oito textos do jornal *Folha de São Paulo*, e os outros oito do jornal *Estadão*, seguindo a temática do *impeachment* do governo Dilma Rousseff. Para a análise dos dados, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Semântica Argumentativa elaborada por Ducrot e colaboradores (1988), bem como os estudos de Modalização Discursiva apresentados por Koch (2002), Lyons (1977), Castilho e Castilho (1993), Nascimento e Silva (2012) entre outros, a referida pesquisa, que está em andamento. Foi observado, a partir das primeiras análises realizadas, que há uma utilização frequente de modalizadores avaliativos nos textos que compõem o *corpus*. Tais elementos são usados pelo locutor responsável pelo artigo, geralmente, para emitir juízos de valor e qualificar tanto as ações governamentais como as ações dos partidos políticos (sejam da base aliada ou da oposição) envolvidos no processo do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Palavras-Chave: Argumentação. Modalizadores. Artigos de Opinião.



A VARIAÇÃO DE SENTIDO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Fernanda do Nascimento Paiva (UFPB)

Fernandapaiva.jc@hotmail.com

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a variação de sentido que ocorre por meio da ambiguidade lexical e da vagueza, assumindo a premissa de que esses dois fenômenos de indeterminação semântica dar-se por vias distintas, pois, enquanto a ambiguidade do tipo lexical é ocasionada quando um item do léxico aciona pelo menos dois sentidos diferentes num dado contexto, a vagueza é caracterizada pela falta de precisão da propriedade denotada por itens lexicais. Nesse sentido, proponho analisar a indeterminação semântica de itens do léxico em textos de veiculação publicitária, tendo como hipótese que nem sempre a ambiguidade e a vagueza são problemas para o uso da linguagem. Este artigo, todavia, não estabelece uma única visão sobre a ocorrência desses dois fenômenos nas propagandas, mas mostra situações em que eles podem ser usados como recursos linguísticos. O *corpus* de análise é constituído de três anúncios publicitários, justamente porque está atrelada a este gênero textual a necessidade do uso de vários aspectos linguísticos, como os semânticos. O tratamento do *corpus* considerou uma metodologia qualitativa, a partir da qual busquei analisar como ocorre a variação de sentido de itens lexicais em anúncios publicitários. Os três anúncios selecionados para a investigação estão dispostos numa sequência, respectivamente: o que desfaz a indeterminação semântica por meio de expressões linguísticas; o que a desfaz através de imagem fotográfica; e o que não a desfaz, deixando que o leitor selecione o sentido, sem prejudicar, contudo, a mensagem. Para embasamento teórico, utilizei Lyons (1981), Moura (2001), Cançado (2005), Trindade (2006) e Aragão Neto (2012). As considerações levantadas sugerem que, embora façam uso da ambiguidade e vagueza, os anúncios não têm o seu sentido prejudicado, pois o contexto, construído por meio de expressões linguísticas e imagens fotográficas, direciona o sentido pretendido.

Palavras-Chave: Ambiguidade. Vagueza. Anúncio publicitário.



ANÁLISE CONTRASTIVA SOBRE O REGISTRO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE ATAS DO ACERVO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO CEL. JOÃO DE FARIAS PIMENTEL

Yago Viegas da Silva (UFPB)

viegasblack@gmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB/UFAC)

antonietauriti@ig.com.br

Resumo: A pesquisa intitulada **Análise contrastiva sobre o registro da língua portuguesa através de atas do acervo Centro de Documentação Cel. João de Farias Pimentel** tem como objetivo fazer a leitura e edição semidiplomática justalinear de acordo com CAMBRAIA (2005, P. 95), de atas registradas no ano de 1872 pertencentes ao acervo do Centro de Documentação Cel. João de Farias Pimentel da cidade de Guarabira. O *corpus* é composto por 22 fólios escritos no recto e verso. Após essa etapa desenvolveremos estudo visando conhecer um pouco mais sobre a variação e mudança da Língua Portuguesa registrada nesses documentos, pois são notáveis as diferenças de registros dos sete amanuenses que exaram essa documentação, seja na grafia das palavras, no uso dos tempos verbais, no aspecto semântico dentre outros aspectos normativos. Serão estudados também os aspectos: *paleográficos* e *codicológicos*. Vale lembrar, que a importância desses documentos, para essa pesquisa, é de grande importância porque revela um momento histórico da cidade de Guarabira, além disso, não há estudos sobre a documentação manuscrita dessa cidade o que nos impulsiona a desenvolver pesquisas com vistas aos estudos linguísticos e históricos, pois no dizer de Le Goff (1996, p.547) *apud* Abbade (2016, p. 159) O documento não é inócuo...é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprio, além disso, nos permite ampliar nossos conhecimentos sobre o estado da língua portuguesa desse tempo, pois esse pode nos revelar elementos da dinâmica da Língua Portuguesa escrita no Brasil. É importante ressaltar que resgatar documentos manuscritos que retratem a nossa história é de suma importância para os estudos filológicos, históricos e evolução da Língua Portuguesa, pois segundo Vera Acioli (2003:1) "O documento manuscrito é considerado a mola-mestra da História" por representar um verdadeiro patrimônio cultural.

Palavras-Chave: Língua. Manuscrito. Edição.



APONTAMENTOS GRÁFICOS NOS REGISTROS DE BATISMOS DO ACERVO DIGITAL DA IGREJA DE JESUS CRISTO DOS SANTOS DOS ÚLTIMOS DIAS

José Danilo Andrade da Silva (UFPB)
dan03nilo@gmail.com

Michely de Souza Lira (UFAC)
michelylira@hotmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa(UFPB/UFAC)
antonietaburiti@ig.com.br

Resumo: O trabalho *Apontamentos gráficos nos registros de batismos do acervo digital da igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos dias* relata um investigação que tem como objetivo fazer uma leitura, fundamentada em CAMBRAIA (2005), e um estudo sobre a variação e a mudança da Língua Portuguesa a partir da análise dos aspectos Paleográficos de três fólios de registros católicos do arquivo digitalizado do site family Search da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos últimos dias. Essa documentação de batismos católicos pertence à paróquia do município de Mamanguape-PB e foram exarados no período de 1731 a 1807. O arquivo contém vinte e quatro registros de batismo de escravos, no entanto, trabalharemos apenas com três fólios. A edição desses documentos obedeceu às normas para transcrição de documentos manuscritos conforme MEGALE (2001). A escrita desses registros de nascimento é cursiva, no entanto, é aparentemente caótica, pois é eivada de ligaduras, fronteiras entre palavras e abreviaturas, o que torna esses textos quase ilegíveis, sendo necessário, portanto, uma análise dos tipos caligráficos para uma eficaz compreensão dos contextos de escrita. Para isso, consideraremos a definição de SAMARA (2010): Paleografia, etimologicamente, tem origem no grego *Palaios*, significa antigo, e *Graphien*, escrita. Nesse sentido, essa ciência busca estudar os diversos campos gráficos, sobre os suportes moles da escrita (pergaminho, papel, tecidos etc.). Os registros de batismos trazem muitas informações linguísticas, históricas e culturais do período em que foram escritos; são, portanto, fontes ricas para o conhecimento sobre o processo de evolução e mudança da Língua Portuguesa registrada no Brasil, pois nos permitem ampliar nossos conhecimentos linguísticos e também históricos. No que se refere ao aspecto histórico, por exemplo, o sacramento do batismo era indispensável para o ingresso na cristandade e visava a salvação das almas dos gentios e colonos, posteriormente, tornou-se obrigatório também para os escravos.

Palavras-Chave: Edição. Paleografia. Batismo.



ESTUDO DIACRÔNICO DE CONDICIONADORES LINGÜÍSTICOS E EXTRALINGÜÍSTICOS NO GÊNERO TEXTUAL “CRÔNICA” DOS SÉCULOS XIX E XX

Fernanda da Silva Gomes (UFPB)

gomesfernanda18@gmail.com

Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Resumo: A crônica, reconhecida hoje como um gênero literário, continua com a característica de registo de fatos do cotidiano, quando, no século XIX, era divulgada na imprensa do Brasil. Ao realizar a leitura de crônicas de séculos passados nos jornais é notável a variação da língua de forma contínua, ao longo do tempo: na grafia das palavras, no uso dos tempos verbais, nas colocações pronominais e em outros aspectos gramaticais. Neste diapasão, pretendemos, por meio de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica, da Universidade Federal da Paraíba ((PIBIC2016-2017), intitulado “Tradição Discursiva, Variação e Mudança em Crônicas do Português Brasileiro do século XIX ao século XX publicadas em Jornais” realizar um estudo acerca da variação e da mudança da Língua Portuguesa do Brasil nas crônicas publicadas nos jornais dos séculos XIX e XX, que contribuíram para efetivação da escrita do português brasileiro atual. Porém, o nosso foco são alguns condicionadores linguísticos e extralinguísticos, sem desconsiderar o contexto sócio histórico, espelhado por meio da língua(gem) no gênero crônica. Fundamentamos a investigação deste trabalho no Modelo da Tradição Discursiva (KABATEK, 2006, 2012), que vem contribuindo para uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico das línguas em determinados gêneros, e nos estudos da Sociolinguística, em especial nos trabalhos realizados por linguistas brasileiros (TARALLO, 1986; MOLICA, 1996; COELHO ET AL., 2008; LUCCHESI E ARAÚJO, 2016), entre outros, que vem descrevendo, por meio de pesquisas, os fenômenos da variação e da mudança no Português Brasileiro. Na análise de alguns condicionadores linguísticos e extralinguísticos no gênero escolhido, datado no século XIX e século XX, acompanhamos o movimento das variações e mudanças linguísticas na Língua Portuguesa do Brasil.

Palavras-Chave: Gênero Crônica. Tradição Discursiva. Condicionadores linguísticos e extralinguísticos.



HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA: A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA CANÇÃO POPULAR EM SALA DE AULA

Ageirton Silva (IFPB)

axessilva@gmail.com

José Alexandre Ferreira (IFPB)

j_alex_14@hotmail.com

Patrícia Lins Gomes de Medeiros Mota (IFPB)

patylinspb@gmail.com

Resumo: O presente trabalho toma como objeto de estudo a variação linguística de nível fonológico na canção popular brasileira. O interesse pelo tema se dá por julgarmos imprescindível manter aberto o debate em torno da questão, em face de ainda ser comum, no ensino de língua materna, a adoção da perspectiva puramente prescritiva, formulada em torno do certo e do errado – apesar da significativa contribuição das pesquisas sociolinguísticas e da aplicabilidade de algumas de suas formulações ao ensino – e em face das frequentes situações de preconceito, de desrespeito e de ridicularização do falante e de seu dialeto, observadas em variados programas televisivos e em sala de aula. Dadas essas considerações, o objetivo é discutir o preconceito linguístico, argumentando, linguisticamente, a legitimidade de todas as variações da língua nos devidos contextos de uso e tornando evidente que a heterogeneidade linguística é um traço constitutivo da linguagem. Para a fundamentação da análise, o arcabouço teórico foi tecido a partir de algumas formulações da Sociolinguística e da Fonologia, na interface possível entre elas. Os procedimentos adotados para a análise não se orientaram por uma perspectiva cartesiana e positivista, que recorre à exaustividade e a um inexorável rigor matemático para alcançar uma verdade incontestável. Adotou-se uma perspectiva de base qualitativa e interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008), procedimento que revelou mais coerente. O *corpus* formou-se de duas canções: *Súplica Cearense* e *Sangrando*, na versão de variados autores, demonstrando a variedade linguística de ordem fonológica na articulação de cada um deles. Os resultados esperados com o estudo são o de contribuir para a percepção de como a canção popular pode ser útil no enfrentamento do preconceito linguístico em sala de aula, cuja origem é social; e o de formar leitores críticos e reflexivos que possam vir a compreender que o fenômeno da variação linguística deve ser visto como acervo cultural e não como preconceito linguístico.

Palavras-chave: Variação linguística. Preconceito linguístico. Ensino.



LETRAMENTO FAMILIAR NA ESCOLA: CAPACITANDO OLHARES POR MEIO DA LEITURA E DA ESCRITA

Leocy Maria Saraiva da Costa (UFRN)

leocysaraiva23@hotmail.com

Maria do Socorro Oliveira (UFRN)

Resumo: Este trabalho visa discutir experiências efetivadas no projeto de pesquisa Desenvolvendo Programas de Letramento Familiar, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2015), coordenado pela professora Doutora Maria do Socorro Oliveira. O projeto, implantado em uma escola do bairro de Felipe Camarão, Natal-RN, partiu da visão da escola como principal agência de letramento, espaço de interação, cooperação e construção de saberes, um espaço estratégico para se promover tanto um maior envolvimento de familiares e/ou responsáveis pelos alunos com a escola quanto à ampliação do universo de letramentos envolvendo essas famílias, componentes, também, da comunidade escolar. Tendo como norte os apontamentos de Kleiman (2005), Street (2014), Oliveira, Tinoco e Santos (2011) e Maimoni e Ribeiro (2006), foi desenvolvido um projeto de letramento com foco em diversos gêneros textuais. Esse dispositivo didático tinha como ponto predominante o estímulo à percepção da leitura e da escrita como práticas sociais, imprescindíveis para o engajamento nas diversas esferas do cotidiano. Buscou-se, ainda, o estreitamento das relações entre família, escola e comunidade, numa articulação entre os letramentos familiar, escolar e cívico, enquanto elemento chave no processo ensino-aprendizagem, visando ao fomento de uma vivência cidadã por parte dos alunos. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa de vertente etnográfica. Com base na discussão de depoimentos dos colaboradores, os resultados alcançados foram considerados positivos, tendo provocado estímulos à percepção do potencial intelectual e humano dos mesmos e o reconhecimento de sua identidade e de seu pertencimento a um grupo. Percebeu-se, a partir da análise dos dados, que o projeto abriu perspectivas para o direcionamento de um olhar mais sensível, por parte dos alunos, em relação à leitura e à escrita entendidas como práticas do cotidiano e como instrumentos de acesso às questões presentes em sua realidade, permeada por indicadores efetivos de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Letramento familiar. Ensino-aprendizagem. Cidadania.



MAPEANDO MULTIFUNÇÕES DO ITEM ATÉ: UM CASO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

iaramartins@yahoo.com

André Luiz Souza da Silva (UEPB)

andreluiz.bans@gmail.com

Resumo: Esse trabalho mostra um estudo do funcionamento do item linguístico *ATÉ* sob os aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos em 06 entrevistas sociolinguísticas que se encontram transcritas no Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB). O valor pragmático-discursivo adquirido por determinados itens linguísticos pode ser observado em situações reais de comunicação, e, para que se cumpra o circuito da comunicação, é necessário considerar a língua como estrutura maleável, sujeita a pressões de uso. Para realizar esta tarefa, então, o alicerce teórico é de cunho Funcionalista, segundo o qual os estudos linguísticos devem ser baseados no uso. Após mapear todas as ocorrências do *ATÉ*, investigamos e analisamos seus três diferentes usos: 1º) até espacial, 2º) até temporal e 3º) até textual. Com base nesses usos, pretendemos comprovar a hipótese de que o item *ATÉ* vem sofrendo um processo de gramaticalização, sobretudo no que se refere aos princípios de Hopper (1991). A análise, pois, baseia-se no estudo das diferentes etapas do *continuum* de gramaticalização (ESPAÇO > TEMPO > TEXTO), previsto por Heine *et alii* (1991). Os resultados revelam que o item *ATÉ* migra de uma função mais concreta para uma mais abstrata.

Palavras-Chave: Gramaticalização. Item Linguístico *ATÉ*. Discursivização.



METAPLASMOS: UM ESTUDO SOBRE PRÓTESES, APÓCOPES E SÍNCOPES

Luiz Henrique de Oliveira Calixto (UFPB)

lordlh83@outlook.com

Eliana Vasconcelos Medeiros do Nascimento (UFPB)

eliana.nascimentopb@gmail.com

Resumo: Nosso país, com sua extensa dimensão territorial, abriga uma série de falares que refletem a identidade de seu povo. A diversidade do português falado no Brasil pode ser observada em diversas instâncias, como a geográfica, a social, a de gênero, entre outras. A heterogeneidade populacional aliada à dimensão do Brasil tem instigado uma série de pesquisas que objetivam investigar a variação em seus diferentes níveis para que conheçamos um pouco melhor a configuração do português aqui realizado. Com o intuito de contribuir com essa discussão, nosso trabalho busca investigar a realização de metaplasmos observados no falar de um grupo localizado na cidade de Rio Tinto-PB. Por meio de pesquisas orientadas sob os moldes da sociolinguística variacionista (LABOV, 1972; TARALLO, 1985) e dos preceitos da fonética e fonologia (CÂMARA JR., 2007) buscamos identificar, nas entrevistas realizadas, casos de próteses, apócopes e síncopes. A pesquisa foi realizada num centro de convivência de idosos da região e contou com dez participantes. Observamos que dos fenômenos linguísticos estudados, a maior ocorrência observada foi de apócope em verbos no infinitivo. Pensamos que nosso trabalho tem relevância ao propor o estudo de traços da fala de uma comunidade interiorana, contribuindo assim para o maior conhecimento da realidade linguística paraibana e brasileira.

Palavras-Chave: Metaplasmos. Sociolinguística. Fonética.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE PROJETOS DE ENSINO PARA AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS SOCIAIS

Rossilene Brasil Muniz (UFAC)

rossilenem@bol.com.br

Valda Inês Fontenele Pessoa (UFAC)

valdapessoa@yhao.com.br

Resumo: O presente trabalho trata do registro da ação acadêmica realizada durante a ministração da disciplina de Ensino da Língua Portuguesa no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – UFAC - do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – no município de Feijó – Acre – em fevereiro de 2017. Os objetivos versaram sobre a análise e reflexão do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental I com ênfase nos aspectos da oralidade, leitura, escrita e ensino de gramática na perspectiva de Freire (1987), Geraldi (1984), Soares (2002), dentre outros intelectuais, que focam o ensino da língua por meio das práticas de fala, de leitura, de produção e de análise linguística de textos dentro de uma perspectiva das práticas sociais. A ação foi realizada por meio da investigação da própria prática docente dos professores/alunos de Pedagogia que resultou na elaboração de projetos de pesquisa e de ensino sobre o ensino da língua portuguesa aos alunos do ensino fundamental I; de tal maneira que propiciou uma ação reflexiva sobre as diversas possibilidades do trabalho com a língua e nos mais variados contextos e situações exigidas de ensino para as práticas sociais. Para além de cumprir os créditos da disciplina a ação consistiu em ensinar a língua a partir da reflexão-ação da própria prática docente objetivando a melhoria da qualidade de vida deles – professores-alunos de Pedagogia e do coletivo social.

Palavras-Chave: Ensino. Língua Portuguesa. Práticas Sociais.



O MANUAL DO PROFESSOR DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Maria da Guia Santos de França (UFPB)

guia.025@hotmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

erypn@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se descrever o funcionamento semântico-discursivo dos modalizadores discursivos presentes no manual do professor de língua portuguesa. Além disso, busca-se identificar quais os tipos de modalização prevalecem no gênero em estudo, procura-se, ainda, verificar os efeitos de sentido causados pelo uso desses modalizadores no texto e, por fim, averiguar quais modalizadores se constituem em característica linguístico-discursiva do gênero. Para tal, utilizou-se como suporte teórico, os estudos sobre a modalização discursiva, propostos por Cervoni (1989), Koch (2009), Nascimento e Silva (2012), Neves (2010), e os estudos sobre os gêneros discursivos, segundo Marcuschi (2008) e Bakhtin (2010). Valeu-se ainda, das proposições teóricas, em relação ao manual do professor, de Andrade (2014). Este estudo teve natureza quali-quantitativa, descritiva e interpretativista em virtude dos objetivos. Os *corpora* investigados são compostos por dois manuais do sexto ano, recolhidos no município de Itapororoca-PB, um adotado por uma escola da rede pública de ensino (*Português Linguagens*) e outro, por uma escola da rede privada (*Língua portuguesa*). Com base nas análises observou-se que o fenômeno da modalização está muito presente nesses *corpora*, isto é, tanto no manual adotado pela rede pública de ensino quanto no manual adotado pela rede privada de ensino, foi constante a ocorrência da estratégia argumentativa chamada *modalização*. Foi constatado, também, que esse fenômeno possui papel essencial na composição do gênero, uma vez que os modalizadores utilizados nos enunciados que compõem esses manuais expressam orientação discursiva e imprimem possíveis intenções do locutor, principalmente no sentido de fazer com que seu interlocutor siga as sugestões ou instruções apontadas no texto.

Palavras-chave: Modalização. Gênero discursivo. Manual do professor.



O PRONOME SE REFLEXIVO EM CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS TRADICIONAIS E EM CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS INTENCIONAIS

Maria Soares de Araújo (UFPB)

araujo.soares66@gmail.com

Denilson Pereira de Matos (UFPB)

dpmatos@uol.com.br

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar uma análise do pronome reflexivo *se* em construções reflexivas tradicionais e em construções reflexivas intencionais. A primeira diz respeito ao uso do pronome *se* reflexivo com verbo de ação que recai sobre o sujeito. Já a segunda corresponde ao emprego do pronome *se* reflexivo com verbos que indicam sentimento, processo, movimento, percepção e cognição e possuem regências transitivas ou intransitivas. Através de uma pesquisa exploratória em gramática e história em compêndios gramaticais, além de consulta ao público por meio de narrativas cotidianas, fez-se esta investigação sobre o pronome *se* reflexivo. Figueiredo (1920) não reconhece a categoria de pronome *se* como parte integrante do verbo, mas reconhece a função estilística do *pronome se* reflexivo (partícula de realce). Coutinho (1976) explica que a forma tônica do dativo *sibi* gerou a forma átona arcaica que originou o *se* reflexivo o que justifica o seu emprego em português como objeto indireto. Zenóbio de Lima (2006) justifica as funções do *se* como provenientes do *se* reflexivo que funciona como um arquipronome. Conforme este autor, o pronome *se* reflexivo é o representante prototípico de todas as outras funções que o pronome *se* acumulou no decorrer do tempo. Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) argumentam que a categorização exibe um conjunto de propriedades que permite determinar um membro desta categoria como central e outros membros como periféricos. Matos (2016) explica que a frequência do uso de um determinado elemento é um dos parâmetros para a identificação de uma estrutura prototípica. O resultado indica que há transformação de formas tônicas em átonas e uma pancronia em que funções acusativas, dativas e ablativas geraram, na sequência, as funções de objeto direto (reflexivas tradicionais e intencionais), objeto indireto (reflexivas tradicionais e intencionais) e de adjunto adverbial (reflexivas intencionais estilísticas: partícula de realce).

Palavras-Chave: Pronome reflexivo. Pancronia. Funcionalidade.



O SE APASSIVADOR: UMA ANÁLISE EM TERMOS DE MARCAÇÃO FUNCIONAL

Francineide Fernandes de Melo (UFPB)

francineide_melo@hotmail.com

Amanda Brito de Medeiros Farias (UFPB)

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o se apassivador como forma marcada no uso escrito em textos de alunos universitários sob a perspectiva da mudança linguística em que formas se tornam mais salientes em função do uso linguístico. Para Givón (1990), a forma marcada é a mais perceptiva, é aquela que sob pressão comunicativa advinda do uso se sobressai, em função das outras possibilidades de construções linguísticas. Matos (2016) retoma os conceitos sobre marcação como propriedades mobilizadoras das estruturas sintáticas em função do uso linguístico. Devido ao uso do se apassivador aparecer sem os traços de concordância, que sinaliza a posposição do sintagma nominal sujeito a concordar com o verbo, seu emprego em estruturas complexas em que o sintagma nominal oracional não manifesta traços de concordância e o uso de verbos de caráter mais cognitivo e perceptivo, ao invés de verbos de ação, os alunos tendem a aproximar o se apassivador do se como índice de indeterminação do sujeito. No entanto, a forma mais marcada nos textos escritos é o emprego do pronome se apassivador que, mesmo tendo uma gradiência para se tornar se índice de indeterminação do sujeito, não possibilita esta passagem, porque a sintaxe dos argumentos são mais fortes na escala de pressão. O fato do verbo continuar sendo transitivo, e do preenchimento do sujeito posposto, mesmo sem concordância, e da possibilidade do agente aparecer indeterminado, isto possibilita a sustentabilidade destas propriedades se fortalecerem e preservarem o se como pronome apassivador. Apresenta uma gradiência por perder traços que o aproximam do pronome como índice de indeterminação do sujeito. No entanto, apesar da perda dos traços como pronome se apassivador, ele mante-se como mais marcado nos textos. Isso se pode perceber através de uma pesquisa documental e exploratória em que se constata que o pronome se apassivador resiste a sua mudança para índice de indeterminação do sujeito, uma vez que a transitividade e o sujeito preenchido, mesmo posposto, apresentam-se como traços mais fortes do que o emprego da concordância, a complexidade das orações e a semântica dos verbos (de ação para verbos de cognição e de percepção).

Palavras-chave: Pronome se apassivador. Marcação. Fluidez categorial.



RECORRÊNCIAS DO TERMO COISA NA ORALIDADE: PENSANDO SOBRE FUNÇÃO POR MEIO DA LFCU

José Walbérico da Silva Costa (UFPB)

walbericocosta2@hotmail.com

Jalusa Sarah Ferreira da Silva (UFPB)

jalusasarah@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho investiga o substantivo coisa em entrevistas orais, buscando entender as funções linguísticas do uso do termo, a partir das regularidades encontradas no ato de fala da entrevistadora em dois programas da TV Tambaú/João Pessoa-PB, são eles: "#Partiu" e "Com Você". Nossos objetivos são: identificar os usos regulares do termo coisa nas sentenças orais; e apresentar a(s) função(ões) prototípica(s) que a forma possa está assumindo. Utilizaremos os pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), destacando a prototipicidade como conceito relevante para fundamentar a investigação. Apoiamo-nos, neste sentido, em teóricos consagrados desta corrente, a saber: Givón (1986); Martelotta (2011); Furtado da Cunha (2013), Furtado da Cunha e Tavares (2016) e trabalhos de Matos (2004, 2008 e 2011). O atual estudo é de natureza qualitativa-descritiva e analisa as observações acerca de um fenômeno linguístico que está em pleno uso. Nosso intuito é ofertar, para o espaço acadêmico, uma investigação que contribua à compreensão do sistema linguístico da língua falada e as regularidades que supostamente encontraremos no uso do substantivo coisa nas sentenças orais pronunciadas pela entrevistadora. Quanto à metodologia, iniciou-se da observação de cerca de 20 (vinte) entrevistas dos dois programas, seguida da transcrição, utilizando um software de reconhecimento de voz da web que nos auxiliou na conversão das falas da entrevistadora para o texto escrito. Estamos convictos que a entrevistadora faz escolhas do termo coisa com determinados objetivos comunicativos e nossa meta é identificar a relação entre tais objetivos e a forma coisa em pleno funcionamento.

Palavras-Chave: Substantivo coisa. Morfossintaxe. Linguística funcional.



UMA PROPOSTA DE ESTUDO DA MESÓCLISE SOBRE UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Adélia Virgínia de Araújo Lacerda (UFPB)

delia.lac@hotmail.com

Cléber Lemos de Araujo (UFPB)

cleberlemos2@gmail.com

Denilson Pereira de Matos (UFPB)

profdenilson2010@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como finalidade expor as visões das Gramáticas Histórica e Normativa em relação às regras que envolvem a colocação pronominal mesoclítica no Português Brasileiro, proporcionando a base para pesquisarmos, posteriormente, sobre outros usos mesoclíticos. O estudo da mesóclise justifica-se pela necessidade de expandirmos a discussão sobre as regras que regem a colocação dos pronomes oblíquos átonos no Português Brasileiro, assim como pela importância de rever esses conceitos na sala de aula, trazendo para o ensino da Língua Portuguesa estudos mais reflexivos e distanciados das nomenclaturas. Procura-se com esse estudo favorecer o entendimento do emprego da mesóclise, uma vez que integra a ocorrência linguística relacionada aos estudos gramaticais que se encontram ligados aos pressupostos definidos pelas próprias gramáticas. Para tanto, tomamos como corpus e embasamento teórico as gramáticas de Said Ali (1923), Azeredo (2008), Bechara (2009), Cunha & Cintra (2008), Pereira (1915), Ribeiro (1933), Sacconi (1994), entre outras. A nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, explicativa e interpretativista. A princípio foi feita uma revisão bibliográfica dos conceitos sobre mesóclise, partindo das abordagens dos teóricos citados. Em seguida, fizemos uma comparação desses conceitos no que tangenciava os diferentes posicionamentos dos estudiosos. Os resultados obtidos nesse trabalho nos mostram a importância de uma reflexão pautada nos conceitos históricos e normativos de estudo da colocação pronominal mesoclítica, apresentando uma discussão que entrelaça a visão da gramática histórica, normativa e um estudo que enfoca a mesóclise em seus diversos usos.

Palavras – chave: Gramática Histórica. Gramática Normativa. Mesóclise.



VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA EM CRÔNICAS DE JORNAIS DOS SÉCULOS XIX E XX: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Angelina Silva de Farias (PIBIC/UFPB)

Roseane Batista F. Nicolau (MPLE/PROFLETRAS/UFPB)

Este trabalho integra o projeto de Iniciação Científica, da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC 2016-2017) intitulado “Tradição Discursiva, Variação e Mudança em Crônicas do Português Brasileiro do século XIX ao século XX publicadas em Jornais” e tem por objetivo realizar propostas de atividades didáticas que conduzam ao conhecimento da variação e da mudança da Língua Portuguesa no Brasil, presente em crônicas de jornais nos séculos XIX e XX. De forma mais específica, promover a leitura de crônicas selecionadas, por meio das quais seja possível conhecer o seu contexto sócio-histórico e observar as variações e mudanças linguísticas e textuais pelas quais o gênero crônica passou nos séculos em estudo. Tivemos como suportes teóricos o Modelo da Tradição Discursiva (KABATEK, 2006, 2012; SOARES & GOMES, 2012), que vem contribuindo para uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico das línguas através do estudo dos gêneros; a Sociolinguística e a Teoria da Variação - nos trabalhos realizados por linguistas brasileiros; tais como: Tarallo(1986); Molica (1996); Coelho et al.(2008); Lucchesi & Araújo (2016), entre outros - que vêm descrevendo os fenômenos da variação e da mudança no Português Brasileiro. Para realizarmos essa pesquisa, coletamos e digitalizamos 20 crônicas de jornais: 10 crônicas do século XIX e 10, do século XX. Logo após estes procedimentos, foram criadas atividades didáticas, tendo como norte as teorias da mudança e variação linguística. Desta forma, além de transpor a teoria da variação e da mudança para as atividades do ensino e aprendizagem, buscamos também introduzir uma perspectiva de ensino sincrônica e diacrônica da língua, promovendo uma reflexão sobre a história da Língua Portuguesa do Brasil.

Palavras-chave: Variação e mudança. Crônica. Atividades Didáticas.



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O CASO DA LATERAL ALVEOLAR /l/ PÓS-VOCÁLICO NO FALAR PARAIBANO

Josenildo Barbosa Freire (SEEC-RN)
josenildo.bfreire@hotmail.com

Resumo: Este trabalho analisa o uso sociolinguístico do fonema /l/ em posição de coda silábica, como em: /l/ ~ [w, ɫ, j Ø]. São exemplos ilustrativos dessas variantes as realizações como: ma/l/dade ~ ma[w]dade, ma/l/ ~ ma[ɫ], ba/l/cão ~ ba[j]cão, su/l/ ~ su [Ø]. A comunidade de fala examinada é a cidade de Jacaraú/PB, localizada na mesorregião da Mata Paraibana, litoral norte da Paraíba. As contribuições teóricas-metodológicas que fundamentam a análise provêm da Sociolinguística de inspiração laboviana (LABOV, 1963, 1966, 2008[1972]), que evidencia que o linguístico é condicionado por restrições internas (estruturais) e externas (sociais), simultaneamente. Para tanto, foi constituído um *corpus* igual e socialmente estratificado por sexo, faixa etária e nível de escolaridade de fala espontânea de 36 informantes paraibanos, residentes e oriundos da comunidade de fala pesquisada. Assim, as ocorrências encontradas das variantes nas entrevistas sociolinguísticas em análises foram submetidas ao pacote de programas estatísticos Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) que apontou os índices de frequências e pesos relativos que auxiliaram na descrição e análise dos dados. Os primeiros resultados indicam que há um processo de variação sociolinguística na comunidade de fala pesquisada, condicionado por fatores de ordem linguística e social, tais como os contextos fonológicos (precedente e seguintes), a tonicidade, a classe do vocábulo e número de sílabas e o nível de escolaridade dos falantes.

Palavras-Chave: Variação. Coda silábica. Lateral Alveolar.



Pôsteres



A EXPRESSÃO *RODA DE CONVERSA*: ENSINO DE GRAMÁTICA, USO LINGÜÍSTICO E SIGNIFICADO SÓCIO-CULTURAL-COMUNICATIVO

Edilma de Andrade Oliveira Patrício (UFPB)

Andrade.edilma@gmail.com

Maria Soares de Araújo (UFPB)

araujo.soares66@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a expressão “roda de conversa”, considerando o modelo de análise categorial da gramática normativa, em Cunha (1985) e Bechara (2010); a função do translativo, em Carone (1991); a relação informatividade e economia na análise de formas lexicalizadas da língua, em Neves (2012); e o modelo de *status categorial* na linguística funcional centrada no uso, em Givón (1979). Matos (2016) justifica que as construções lexicais podem ser estudadas na perspectiva do uso. Esclarece ainda que a escola deve oferecer maior dinamicidade em uma análise que seja possível para uma maior reflexão sobre o ensino de gramática e sua relação com o uso linguístico. A função substantivo, ao vir acompanhada de um translativo e ao assumir uma posição à direita na ordem (substantivo +preposição +substantivo), revela no uso a mudança para adjetivo. A expressão ‘roda de conversa’ tem sua origem na cultura das conversas de calçadas, depois evoluiu para rodas de leituras infantis, rodas de conversas em postos de saúde, rodas de conversas em terapia psicológica, e adentrou o universo da escola como uma ferramenta didática em oficinas de leitura espontânea como pretexto para promover habilidades de fala e de leitura oral. Por meio de entrevistas ao público, registros de aulas, documentos antigos, consultas ao dicionário e compêndios gramaticais, percebe-se que as expressões linguísticas não devem ser justificadas sem a interferência cultural-comunicativa e sem uma reflexão da gramática emergente para dinamizar o ensino de categorias da gramática normativa.

Palavras-chave: Gramática emergente. Gramática Normativa. Ensino significativo.



A LINGUAGEM DOS FEIRANTES NA CIDADE DE GUARABIRA – PB: UMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Daniela Fidelis Bezerra (UEPB)

danniellafidellis@bol.com.br

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

iaramartins@yahoo.com

Resumo: Este trabalho procurou mostrar a diversidade da língua dos feirantes da cidade de Guarabira - PB, a qual pode ser entendida como uma variação linguística que se realiza por meio das expressões orais. Como objetivos específicos, pretendemos analisar os jargões presentes na linguagem desses feirantes e discutir a importância da valorização desses jargões para uma melhor autoestima dos falantes dessa comunidade linguística. Para a realização das respectivas análises, fez-se necessário adotarmos concepções de teóricos, como: Alkmin (2007); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2004); (2005); Bagno, Stubbs e Gagné (2002); Gnerre (1985); Pereira e Martins (2014). A metodologia fundamentou-se numa pesquisa-campo através da utilização do método de observação. Diante dos fenômenos analisados, é notória a importância das variações linguísticas no contexto social das pessoas, uma vez que os modos de falar de cada comunidade registram a diversidade linguística, cultural e social existente. Os resultados corroboram a diversidade na utilização dos jargões e, assim como qualquer outra variação linguística, a linguagem dos feirantes, objeto de nosso estudo, deve ser respeitada, já que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza.

Palavras-Chave: Variação Linguística. Jargões. Fenômenos Linguísticos.



A MORFOLOGIA INERENTE ÀS CONCEPÇÕES DE FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO NO LDP *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (2015)

Ana Cristina Guedes de Araújo (UFCG)
aninha_guedes07@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por principal objetivo apresentar os resultados obtidos na análise das concepções de língua e gramática contidas no livro didático *Português: Linguagens* (2015) e se estas são convergentes ou divergentes no manual do professor, carta ao aluno e no conteúdo escolhido de morfologia: flexão nominal de gênero no substantivo, neste caso. Para isso, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa, no estudo de caso e na análise documental, através da qual pudemos concluir que embora as concepções de língua e gramática coincidam no referente livro, ainda apresentam falhas que implicam de modo negativo na formação de educandos, principalmente, daqueles que vem da Educação Básica pública, visto que muitos desses não têm acesso a outro material didático. No entanto, não fecharíamos os olhos para as significativas características da concepção de gramática reflexiva presente no livro didático que, infelizmente, não foi muito utilizada na abordagem do conteúdo gramatical. De todo modo, para não ficar só em nossas palavras, buscou-se relacionar os resultados obtidos com a teoria, filiando-nos aos textos vistos na disciplina Morfologia do Vocábulo, entre eles, Laroca (1994), Câmara Jr. (1999), Koch e Silva (1999), Travaglia (2000), Possenti (2001), Margotti (2008), Bazarim; Aparício (2009) e outros que achamos por bem acrescentar. São eles: Silva (2001) e Schwindt (2014), o qual culmina com a elaboração de uma proposta de atividade didática.

Palavras-Chave: Morfologia. Flexão de gênero. Ensino de Língua Portuguesa.



A PESQUISA VARIACIONISTA EM TEMPO REAL: OS CAMINHOS SEGUIDOS PELO VALPB

André Wesley Dantas de Amorim (UFPB)

andre95_rock@hotmail.com

Laís Dantas de Araújo (UFPB)

laisdantasdear@gmail.com

Ingrid Cruz do Nascimento (UFPB)

ingridcruznascimento@gmail.com

Resumo: O propósito deste poster é apresentar os procedimentos metodológicos adotados pelo Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB (HORA, 1993), a respeito da pesquisa variacionista (LABOV, 1972, 1994), em tempo real, na perspectiva de estudo de painel (LABOV, 1994). Para realizar esse tipo de investigação, é preciso refazer, após um determinado período de tempo, um estudo variacionista com os mesmos informantes da pesquisa anteriormente realizada, a fim de reanalisar os mesmos fenômenos investigados. Entretanto, após o intervalo das duas coletas de dados, que para o VALPB foi de vinte anos, tempo considerado por Labov (1972) como uma geração, surgem questões imprevistas. Isto posto, a partir das abordagens metodológicas seguidas por pesquisas do projeto mencionado, este trabalho tece considerações e implicações acerca de como é realizado esse tipo de estudo, problematizando principalmente questões sobre amostragem, instrumentos de coleta e tratamento dos dados. Em relação à amostragem, têm-se as questões de o que fazer para recontactar os informantes, considerando a mudança de residência e de dados informados para contato. Sobre os instrumentos de coleta, discorre-se a respeito da elaboração. Por último, em relação ao tratamento dos dados, é visto como lidar com armazenamento eletrônico, transcrição, codificação e computação estatística, pensando nos *softwares* mais atualizados e adequados.

Palavras-Chave: VALPB. Procedimentos metodológicos. Variação Linguística.



A PRESERVAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA POPULAR NORDESTINA ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Jackson Veríssimo da Costa (UFPB)
jacksonws4@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um breve estudo da influência das novas tecnologias na preservação e divulgação da cultura popular nordestina. Inicialmente apresentamos um conceito do termo cultura que melhor se enquadra no contexto de nossa pesquisa. Seguiremos buscando elencar a abrangência do termo cultura popular, para tanto são apresentados e discutidos os posicionamentos de teóricos das áreas da cultura, como Hall (2006) e Laraia (2001); e da cultura popular, como Arantes (1990). Analisamos, também, a importância da análise do discurso para a compreensão da produção de sentidos construídos através da linguagem, como suporte teórico usamos as contribuições das autoras Gregolin (2007) e Baracuh (2010). Como objeto de pesquisa, foram utilizadas as tirinhas da página “Bode gaiato”, presente no Facebook, onde analisamos se suas principais características contribuem na preservação e divulgação da cultura popular. Diante deste estudo verificamos que, mesmo vivendo essa revolução de identidades ocasionada pela globalização, podemos encontrar na referida página características que contribuem para a divulgação e preservação dos costumes, crenças e dialetos típicos do nordeste. Através de personagens com aspectos nordestinos e um discurso que faz referência à variação linguística da região, essa página promove uma popularização dessas características, atrai a atenção de um público inserido em outros contextos e auxilia no resgate da identidade do sujeito.

Palavras-Chave: Discurso. Cultura. Nordeste.



A UTILIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO LETRAMENTO DO ALUNO SURDO

Fábia Sousa de Sena (UFPB)

fabiasena1@gmail.com

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho (UFPB)

lyedjasymea@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, discutimos acerca da contribuição das Sequências Didáticas (SD) integradas aos usos das Tecnologias móveis nos processos de letramento do surdo, verificando a relevância do recurso em tela, nas atividades desenvolvidas em sala de aula como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. A investigação de caráter qualitativo foi conduzida com base nos pressupostos teóricos metodológicos de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e como instrumentos para o alcance dos objetivos foram utilizados a técnica de coleta de dados por meio de observações em sala de aula e aplicação de questionários aos professores de língua portuguesa atuantes no ensino fundamental II. A presente pesquisa foi desenvolvida numa escola do município de João Pessoa com formato de tempo integral, que apresenta proposta de educação bilíngue para os sujeitos surdos. A mesma esteve ancorada em estudiosos da área como Dionísio (2005), Kleiman (1999), Schneuwly e Dolz (1999, 2004), Silva (2000), Soares (2002), Quadros (2006), Stumpf (2009), Rojo, (2009, 2013), Gomes (2016), Zacharias (2016), Ferreira (2013) entre outros estudiosos que tratam das estratégias para integrar as tecnologias às atividades práticas em sala de aula. Os resultados do estudo apontam que a utilização de atividades por meio de sequências didáticas com usos das TICs em sala de aula possuem uma grande aceitação pela comunidade surda, contribuindo satisfatoriamente não apenas com o processo de letramento digital do sujeito citado, mas de toda a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Sequência Didática. Letramento digital. Surdo.



ANALISANDO O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA DA UFPB CAMPUS I

Rafaella Gomes Amorim Maroja (UFPB)
rafaellaamorim74@gmail.com

Resumo: A educação é um instrumento de transformação social, fundamento essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No Brasil, a educação é um direito humano fundamental que possibilita o acesso a outras políticas públicas, prevista na Constituição Federal/1988 (art. 205). Portanto, o acesso ao ensino superior no Brasil é seletivo, desigual e excludente, nesta direção, iremos realizar esse estudo que tem por objetivo apresentar o currículo do Curso de Licenciatura de Letras em Língua Espanhola da UFPB Campus I. O presente estudo é exploratório, de cunho qualitativo. Utilizamos como recurso metodológico em sua construção a pesquisa documental da resolução 29/2006 do CONSEPE/UFPB, que cria o Curso de Licenciatura de Letras em Língua Espanhola. De acordo com Projeto Político Pedagógico do curso, o perfil que definirá o profissional em letras Espanhol, deverá abranger a capacidade de dimensionar tal complexidade social, não apenas possuindo um posicionamento como cidadão, mas também como profissional, dominando, para tal fim, o conhecimento prático e teórico da linguagem falada e escrita. Utilizamos os atores Santomé (1998) e Apple (2000) para compreender o currículo e sua interfase com cultura e poder. A educação está intimamente aludida na política cultural e o currículo é uma representação desta relação, assim como, na construção ou reformulação de documentos que compõem o currículo dos Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Educação Superior são carregados de ideologias. Sendo assim, esse estudo nos fez perceber que os componentes curriculares analisados apresentam sintonia entre eles, possibilitando dessa forma o processo formativo do profissional de língua espanhola, com conteúdos teóricos e práticos que enriquecem o vocabulário do discente.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Ensino do Espanhol. Currículo.



CAÇADAS DE PEDRINHO: LUDICIDADE E REFLEXÃO SOCIAL

Talita Geisa Silva de Sousa (UFPB)

talitageisas2@gmail.com

Cássia Taynnah Menezes da Silva (UFPB)

taynnahm@gmail.com

Gisele da Cruz Gomes (UFPB)

gisellegomees.00@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como foco principal criar estratégias e condições para estabelecer uma interação entre a Literatura e as crianças na escola, buscando proporcionar além do prazer que a leitura é capaz de despertar nesses alunos, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico acerca das complicações políticas e culturais que ocorrem em seus contextos sociais. Percebemos que a Literatura contribui para a construção e reprodução dos significados no mundo real, isso possibilita que a criança viva experiências com as quais ela ainda não teve contato no mundo real, possibilitando, assim, agregar sentido ao mundo através do poder das palavras. Compreendemos que a leitura permite a atribuição desses diversos significados, pois essa se torna instrumento fundamental para que o leitor, por meio da reflexão, consiga se enxergar como indivíduo pertencente a uma sociedade, pois nesse contexto ele pode ampliar a percepção de si, do outro e da realidade que está a sua volta, além disso, caracterizar-se como sujeito de suas atitudes. Dessa maneira, acreditamos que a sala de aula se configura como espaço ideal para a construção de conhecimentos sociais, literários e pessoais. Por esse motivo, fizemos atividades práticas utilizando o livro “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato, com o intuito de trabalhar a perspectiva lúdica da criança, incentivando a leitura, além de tratar, em sala de aula, sobre um assunto que permeia nossa realidade: a desordem política, tendo como sustentação teórica as discussões de Frantz (2001), Lajolo (2008) e Cosson (2007).

Palavras-Chave: Literatura Infantil. Letramento literário. Desenvolvimento crítico.



COMUNICAÇÃO, PENSAMENTO E LINGUAGEM: CODIFICAÇÃO DO SINTAGMA NOMINAL SUJEITO EM EMAIL

Ana Coely Mendes Moreira (UFPB)

anacoely11@gmail.com

Maxuel Amorim dos Santos (UFPB)

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o sintagma nominal sujeito em termos de marcação, como categoria mais saliente em relação à frequência de distribuição, de acordo com as ideias de Givón (1975), numa perspectiva da diversidade e mudança linguística. As forças coercivas inerentes à função comunicativa do gênero textual email tornam o vocativo um termo necessário, fazendo com que o espaço do sintagma nominal sujeito, com traço animado, na posição de locutor da mensagem, não venha preenchido, mas facilmente inferido pela pessoa do verbo na sentença ou ausente em função da mensagem com sujeito inanimado. O pensamento do usuário tem o necessário em termos de economia para a comunicação e autoriza a construção com vocativo, sem o sujeito locutor expresso na sentença, ao permitir que o vocativo sobressaia-se ao sujeito locutor, devido ao valor significativo, a fim do entendimento da mensagem, assim, codifica o sintagma nominal sujeito animado na função de locutor de maneira não-expressa. Nesta direção, ao considerar os aspectos metodológicos adotados, a fim da observação, registro e análise do objeto em questão, respectivamente, pode-se observar que a linguagem codifica um sintagma nominal sujeito animado não expresso na construção oracional na função de locutor. Marcuschi (2008) explica que a estrutura dos gêneros textuais reflete uma funcionalidade linguística; Traugott (2004) concebe a gramática enquanto resultado da estruturação de aspectos da experiência de uso; Castilo (2014) explica que há uma estrutura argumental na sentença; Matos (2016) retoma os conceitos sobre marcação como propriedades mobilizadoras das estruturas sintáticas em função do uso linguístico. O resultado a que se chega é que o vocativo, a mensagem e a configuração midiática digital apresentada no uso da língua contribuem para a codificação de um sintagma nominal sujeito animado não expresso, como locutor, na construção da sentença introdutória do gênero textual email.

Palavras-chave: Sintagma nominal sujeito. Email. Marcação.



JOGOS PEDAGÓGICOS: A APRENDIZAGEM GRAMATICAL ATRAVÉS DO LÚDICO

Maely Silva de Farias (UFPB)

maelyfarias@gmail.com

Ianny Thalita Marques de Andrade (UFPB)

iannythalita11@gmail.com

Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Resumo: O trabalho “Jogos pedagógicos: a aprendizagem gramatical através do lúdico” tem como objetivo principal introduzir atividades lúdicas, mais especificamente, o uso de jogos nas práticas metodológicas de professores de Língua Portuguesa. Esta ideia surgiu da constatação de que muitas atividades relativas à gramática (emprego dos verbos, transitividade, concordância, entre outros) não são atrativas para os alunos; mesmo sendo esses conteúdos vistos por meio de gramáticas reflexivas. Devido a isso, estamos propondo aproximar o aluno desses conteúdos gramaticais através de jogos que envolvam toda a turma, de forma colaborativa. O jogo é considerado uma ferramenta carregada de aspectos positivos por desenvolver a psicomotricidade, as relações sociais; e, sobretudo, por tornar as atividades de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e significativas, para os alunos e professores. Sustentamos este trabalho em teóricos que tratam dos jogos voltados para a educação - tais como: Brougère (1998), Kishimoto (2002) e Nicolau (2011) -, e demonstram as contribuições dos jogos na vida do ser humano e também no ensino e aprendizagem. O nosso primeiro passo para a realização deste trabalho foi a aplicação de uma entrevista com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de algumas escolas do Vale do Mamanguape, para a sondagem de quais conteúdos gramaticais os alunos possuem maior dificuldade de apreensão. Essa entrevista nos norteou a dar o passo seguinte, que consistiu na elaboração de um jogo pedagógico com o intuito de contribuir para o ensino e aprendizagem do conteúdo gramatical apontado pela maioria dos professores, os quais selecionaram “Verbo” para o referente caso. Após a elaboração do jogo, realizamos o nosso último passo, que foi a aplicação da atividade lúdica em turma do Ensino Fundamental II, conjuntamente com os professores e a avaliação da prática realizada. Os resultados apontam que os jogos motivam e contribuem para a aprendizagem de conteúdos gramaticais considerados difíceis.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Conteúdos Gramaticais. Jogos Pedagógicos.



NARRADORES E OUVINTES-LEITORES EM "SHOULD WIZARD HIT MOMMY DE JOHN UPDIKE"

Lucas Neves (UFPB)

lucasnveras@gmail.com

Genilda Azerêdo (UFPB)

genildazeredo@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é discutir o conto “Should Wizard hit mommy?”, de John Updike, com foco voltado para a sua natureza metaficcional. Para tanto, questões teóricas ligadas à metalinguagem e à metaficção são consideradas, a partir de WAUGH (1984), CHALHUB (1988) e LODGE (2009), contando também com outras leituras relevantes acerca da teoria metaficcional, bem como outros textos relacionados aos diferentes aspectos da teoria literária. A particularidade deste conto, em que um pai conta uma história a uma filha pequena, demanda uma atenção especial à função da narrativa e seus efeitos. Tal fato demanda o estudo da metaficção em articulação com as funções de narrador e ouvinte/ leitor, em um movimento que é duplo – dentro e fora da história, através dos efeitos no leitor não-diegético. A discussão demonstra que o conto, de fato, possui três níveis narrativos: a narrativa em terceira pessoa, que inclui o narrador oral (primeira pessoa); e a narrativa que decorre da interrelação entre esses dois níveis – por exemplo, que crítica social quanto às relações familiares o conto produz? Ao inserir o processo de contar uma história convencional dentro de um conto moderno, John Updike provoca o diálogo entre diferentes gêneros literários e cria tensões que dizem respeito ao poder e função das narrativas. Outra constatação diz respeito ao fato de que, contar histórias, à luz dos estudos metaficcionais, desconstrói a função do ouvinte/leitor, deixando clara a relação de poder existente entre os possíveis ouvintes/leitores e o narrador. Os estudos metaficcionais são de extrema valia para a teoria da literatura, pois a ficção que reflete sobre a ficção, nos ajuda a entender o verdadeiro papel da literatura em determinados meios sociais e como tal campo do conhecimento é valioso na formação da subjetividade de qualquer indivíduo.

Palavras-chave: Narrador. Ouvinte-leitor. Metaficção.



NO LIMAR DO FANTÁSTICO: O MEDO NOS CONTOS MAUPASSANTIANOS

Joaz Silva de Melo (UFPB)

joazsy@gmail.com

Resumo: O medo é um tema que intriga e acompanha a humanidade desde os primórdios das civilizações, sempre visto das mais diversas formas, porém sempre tendo ligações com o desconhecido. Esse tema se faz presente na maioria dos contos do escritor francês Guy de Maupassant (1850-1890). O autor possui tanta admiração por esse sentimento, que produziu dois contos dedicados a ele: *O medo* (1882) e *O medo* (1884). Nessas duas narrativas, temos diferentes situações, porém com finalidades bastante semelhantes, nas quais se travam discussões sobre a natureza e o significado verdadeiro do medo. A partir dessas evidências, apresentamos, neste estudo, uma pesquisa de natureza bibliográfica com a finalidade de demonstrar como o medo se projeta nesses dois contos homônimos de Maupassant. Uma vez concluídos os estudos, chegamos à conclusão de que o medo, nesses contos, é apresentado sempre com ligações com o receio do sobrenatural, sendo, assim, utilizado como elemento causador do efeito fantástico. Para o desenvolvimento das análises, partimos dos estudos de Delumeau (2009), Lovecraft (2008), Todorov (2006) e Roas (2014) no que tange às concepções do medo na cultura e na literatura, sendo estes três últimos, também, utilizados como embasamento para a teoria do fantástico, acrescentamos, ainda, o obra de Ceserani (2006) sobre os procedimentos da narrativa fantástica e, para a descrição e biografia do autor, Kon (2009).

Palavras-Chave: Medo. Guy de Maupassant. Fantástico.



O ROMANCE PROLETÁRIO NO SÉCULO XX: UM ESTUDO SOBRE PARQUE INDUSTRIAL, DE PATRÍCIA GALVÃO

Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB)

eduardofernandes433@gmail.com

Milena Veríssimo Barbosa (UFPB)

milahverissimo@gmail.com

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES)

direito.letras@gmail.com

Resumo: No início do século XX, a modernidade adentra à cidade de São Paulo a partir do processo de industrialização. Paralelamente ao advento da industrialização, surgem novas propostas ideológicas que questionam o *modus operandi* desse movimento, em especial no que se refere à qualidade de vida e às condições de trabalho dos funcionários das fábricas paulistanas. Com base neste contexto social, a autora Patrícia Galvão, publicou a obra *Parque Industrial* (1933), assinando-a com o pseudônimo de Mara Lobo. Utilizando-se de personagens femininas, que representaram grande parte da massa trabalhadora desse período, *Parque Industrial* (1933) retrata de modo peculiar a realidade do proletariado e as desigualdades sociais dessa época conflituosa para o país, especificamente para a cidade de São Paulo. A obra revela em pormenores como era o dia a dia de mulheres que sofriam abuso por parte de seus patrões, aprisionadas sob os conceitos de uma sociedade puramente machista que colocava as operárias em segundo plano na classe social. O presente trabalho tem o objetivo de analisar essa marcante obra, destacando o importante papel da autoria feminina de Patrícia Galvão para o Modernismo no Brasil, marcado por influências europeias e nacionais e particularizado nas relações de trabalho degradantes que minimizavam direitos e a condição humana daqueles que estavam subordinados aos desmandos da indústria paulistana. Dentre os estudiosos que darão suporte as nossas considerações estarão Bosi (2006), Galvão (2010), Alós (2011) e Teles (2012).

Palavras-chave: Modernismo Brasileiro. Escritura Feminina. Proletariado.



PRECONCEITO LINGUÍSTICO: A INCLUSÃO PELA LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

José Hailton Marques da Silva (UEPB)

hailtonmarques@hotmail.com

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

iaramartins@yahoo.com

Resumo: Este trabalho aborda o preconceito linguístico na sala de aula, nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, da cidade de Sertãozinho – PB. Desse modo, temos como objetivo geral: discutir o preconceito linguístico como mecanismo de inclusão na escola, e como objetivos específicos buscamos: refletir acerca da inclusão pela linguagem na escola e apresentar alternativas que trabalham com o preconceito linguístico. Como suporte teórico nos apoiamos em: Antunes (2003), Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2004), PCN (1998), Travaglia (2009), entre outros. Em nossa análise de dados estão destacados diálogos estabelecidos entre a professora e os alunos, nas aulas de língua portuguesa, que expressam a variação linguística em sala de aula e o preconceito contra as variantes não-padronizadas. A metodologia pautou-se em uma pesquisa-campo com uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo. Diante dos fatos analisados, percebemos que é fundamental trabalhar a inclusão das variantes diferentes da gramática normativa para amenizar o abismo existente entre o que é considerado padrão e não-padrão no uso da língua.

Palavras-chave: Variação Linguística. Preconceito Linguístico. Inclusão.



POESIA DO SENSÍVEL: O ELEMENTO SINESTÉSICO NA OBRA VIAGENS DE CECÍLIA MEIRELES

Thayná Viana Rodrigues (UFPB)

thaynavianadc@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Este estudo propõe uma análise ao elemento sinestésico no livro *Viagens*, de Cecília Meireles. A obra intimista da poetisa é permeada pelo misticismo, expressividade e profundas reflexões acerca do eu. Um dos elementos responsáveis por marcar tais características é a sinestesia, presente em sua obra e não apenas perceptível no nível superficial, mas a autora promove uma associação profunda dos sentidos, conferindo a essa característica um novo significado que vai além de uma simples figura de linguagem. Desse modo, esse estudo pretende analisar as insólitas associações sinestésicas do livro *Viagens*, obra de cunho espiritualista que proporciona um novo cenário à lírica da poeta, bem como pontuar a relação desses elementos com o período modernista e simbolista, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre essas influências e a singularidade da obra da autora. A hipótese que levantamos refere-se ao fato de que, apesar de pertencer a uma geração conhecida por suas afinidades com o simbolismo, Meireles consegue dar uma nova perspectiva aos recursos figurativos deste movimento, através da atualização desses procedimentos sob a visada do modernismo. A pesquisa se pautará nas discussões de Damasceno (1987), considerando também as contribuições de sua fortuna crítica, dentre a qual estão autores como Mario de Andrade (1939), Osmar Pimentel (1943) e Nuno de Sampaio (1949).

Palavras-Chave: Poesia brasileira moderna. Cecília Meireles. Sinestesia.



PRAZERES CEGOS: SINESTESIA E SEXUALIDADE NOS POEMAS DE GLAUCO MATTOSO

Mikaelle Silva Cabral da Silveira (UFPB)

silveiramikaelle@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)

elcintra@yahoo.com

Resumo: Dentre os mais diversos temas a cegueira é o principal encontrado nos poemas de Glauco Mattoso em seu livro “O Poeta Peccaminoso” que aborda de forma perversa, ousada e desinibida os suplícios de ser um cego. Em desacordo com a ortografia vigente, usando de um sistema ortográfico barroco, Mattoso traz a luz assuntos polêmicos e trabalha em seus sonetos as perversões, o sexo e violência sem pudor, expondo o politicamente incorreto numa crítica a como a sociedade trata aqueles com deficiências visuais. Sendo cego e um aficionado por pés assumido seus sonetos apresentam uma construção que mostra as situações do ponto de vista de um eu-lírico que perdeu sua visão e com ela perdeu progressivamente sua dignidade. Isto posto, este trabalho propõe a análise dos aspectos sinestésicos do ciclo de sonetos “Mekura sem cura” do referido livro. Para isso nos servimos de teóricos como Le Breton (2006), Hansen (2015) e entre outros, observando-se principalmente a falta do sentido da visão e como a partir dela ocorre a construção dos outros sentidos num diálogo com o prazer e o corpo.

Palavras-Chave: Cegueira. Sinestesia. Sexualidade.



PROJETO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PARAÍBA (VALPB): TRÊS VARIÁVEIS NA FALA PESSOENSE

André Wesley Dantas de Amorim (UFPB)

andre95_rock@hotmail.com

Laís Dantas de Araújo (UFPB)

laisdantasdear@gmail.com

Ingrid Cruz do Nascimento (UFPB)

ingridcruznascimento@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar três pesquisas de iniciação científica que estão sendo desenvolvidas no Projeto Variação Linguística na Paraíba (VALPB). Os estudos analisam três variáveis na fala da cidade de João Pessoa – Paraíba: a palatalização das oclusivas dentais; as vogais médias pretônicas; e redução de ditongos. As três investigações, que se encontram em fase de computação estatística, seguem a Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972, 1994), a partir da pesquisa em tempo real, na perspectiva do estudo de painel (LABOV, 1994). A pesquisa sociolinguística variacionista objetiva analisar os comportamentos linguísticos em uma comunidade de fala. Para ser realizada uma pesquisa em tempo real na modalidade do estudo de painel, é preciso repetir uma pesquisa realizada em uma comunidade, depois de um determinado tempo. Para isso, é preciso recontactar os mesmos informantes que participaram do primeiro estudo, a fim de verificar o que aconteceu com tais variáveis, e saber se tais processos se encontram em estado de mudança em progresso ou de variação estável. Em relação à palatalização das oclusivas dentais, foi observada, no estudo a partir dos dados de 1993 (HORA, 1993), uma tendência da comunidade à palatalização. Em relação às vogais médias pretônicas, o objetivo é verificar se tal comunidade está seguindo a tendência nacional de fechar as vogais médias pretônicas, visto que esse padrão é imposto, por exemplo, pela mídia. Com relação à redução de ditongos, precisa-se considerar os ditongos decrescentes e crescentes. Sobre o primeiro, espera-se sua redução quase categórica, enquanto que, para o segundo, em vocábulos paroxítonos, a monotongação pode estar relacionada ao nível de escolaridade do falante.

Palavras-Chave: VALPB. João Pessoa. Teoria da Variação Linguística.

TRABALHOS COMPLETOS



Sumário

Literatura e Ensino	150
A LITERATURA EM MOVIMENTO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A OBRA A HISTÓRIA DE AMOR DE FERNANDO E ISAURA, DE ARIANO SUASSUNA, E O ROMANCE DE TRISTÃO E ISOLDA, DE JOSEPH BÉDIER - Allyne de Oliveira Andrade; Pollianny Alves do Nascimento	151
A MEMÓRIA REGIONALISTA NOS POEMAS DE JOAQUIM CARDOZO - Maxwell Amorim dos Santos; Elaine Cristina Cintra	164
CAÇADAS DE PEDRINHO: LUDICIDADE E REFLEXÃO SOCIAL - Talita Geisa Silva de Sousa; Cássia Taynnah Menezes da Silva; Gisele da Cruz Gomes	179
CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS EM VERSO NA SALA DE AULA - Daniel Francisco da Silva; Naelza de Araújo Wanderley	195
DA FÁBULA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS DIALÓGICOS DA MORAL - Simone Silva	210
DESVENDANDO “OS ESPAÇOS” EM CONTOS DE RICARDO RAMOS: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA - Marina Macedo Santos Martins; Joelma Célia Vieira da Silva	225
ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO - Milena Veríssimo Barbosa; Eduardo Fernandes da Silva Alves	242
ENSINO DE LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRÍADE NA ARTE DE HUMANIZAR - Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo	254
FABIÃO DAS QUEIMADAS: EXPERIÊNCIAS DE UM CANTADOR NEGRO NORDESTINO INSCRITAS NA LITERATURA POPULAR – UMA ANÁLISE DO “ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU” - Eidson Miguel da Silva Marcos; Amarino Oliveira de Queiroz	269
LITERATURA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA - Joelma Célia Vieira da Silva; José Hélder Pinheiro Alves; Marina Macedo Santos Martins	279
NO LIMIAR DO FANTÁSTICO: O MEDO NOS CONTOS MAUPASSANTIANOS - Joaz Melo	295



O CONTO EM JOAQUIM CARDOZO: ANÁLISE DE “BRASSÁVOLA” - Julia Josefa de Lima Neta; Elaine Cristina Cintra	305
O DITO E O NÃO-DITO NAS DESCRIÇÕES DE APARÊNCIA FÍSICA DE PERSONAGENS INFANTIS EM TRÊS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR - George Patrick do Nascimento	318
O ROMANCE PROLETÁRIO NO SÉCULO XX: UM ESTUDO SOBRE PARQUE INDUSTRIAL, DE PATRÍCIA GALVÃO - Eduardo Fernandes da Silva Alves; Milena Veríssimo Barbosa; Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	329
O SUJEITO LÍRICO DRUMMONDIANO E SEU TEMPO EM “ELEGIA 1938”- Maria Vanessa Monteiro das Chagas; Yago Viegas da Silva; Moama Lorena de Lacerda Marques	342
POESIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AUGUSTO OS ANJOS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO NA SALA DE AULA - Verônica Lucena do Nascimento; José Hélder Pinheiro Alves	354
SÓROR MARIANA ALCOFORADO E A TRANSGRESSÃO DO ESPAÇO FEMININO NO BARROCO PORTUGUÊS - Edlane Silva de Souza; Sanúbia de Santana Silva; Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	368
UM OLHAR ACERCA DA REALIDADE HISTÓRICA DE ANGOLA A PARTIR <i>D'O VENDEDOR DE PASSADOS</i> , DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA - Sayonara Souza da Costa; Adaylson Wagner Sousa Vasconcelos	379
UM TESOURO EM DESCOBERTA: AMÂNDIO SOBRAL - Mirielen da Silva Oliveira; Luciane Alves Santos	389
UMA CORTESÃ NO RIO DE JANEIRO: LUCÍOLA - Masenildo Soares da Silva	403
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DOS CONTOS DOS CADERNOS NEGROS - Eliete Alves dos Santos	413
Línguas, Linguística e Ensino	426
A APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS ACADÊMICOS: O QUE É E COMO SE FAZ? - Mariana Pérez; Rafaela Carla Sousa	427
A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA DE NATUREZA INTERVENCIONISTA - Francisco André Filho	439



A LINGUAGEM DOS FEIRANTES NA CIDADE DE GUARABIRA-PB: UMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA - Daniela Fidelis; Iara Ferreira	455
A MATERIALIZAÇÃO DA COERÊNCIA NAS REDAÇÕES DO CURSINHO PRÉ ENEM - 2016 DA UFPB - CAMPUS IV - Mayara Silva Araújo; Joice Rafaela de Araújo Silva; Silvio Luís da Silva	470
A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: ESTRATÉGIA SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA - Francisca Janete da Silva Adelino	486
A MORFOLOGIA INERENTE ÀS CONCEPÇÕES DE FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO NO LDP <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS (2015)</i> - Ana Cristina Guedes de Araújo; Profa. Me. Milene Bazarim	502
A POLIFONIA EM CHARGES SOBRE O PROCESSO DE <i>IMPEACHMENT</i> : FENÔMENO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO - Hugo Fernando da Silva Nascimento; Erivaldo Pereira Nascimento	514
A UTILIZAÇÃO DOS MODALIZADORES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE <i>IMPEACHMENT</i> DE DILMA ROUSSEFF: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO - Andressa Rayane de Brito Barbosa Costa; Erivaldo Pereira do Nascimento	529
A VARIAÇÃO DE SENTIDO EM PROPAGANDAS - Fernanda do Nascimento Paiva	544
ANALISANDO A CLASSE DE PALAVRA ARTIGO ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS MÓRFICAS, SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS - Thaíse Mendes Pedrosa de Medeiros; Winnie Rodrigues Holanda	559
CONECTIVOS: UM ESTUDO HISTÓRICO E CONCEITUAL - Iara de Sousa Dias; Fabiana Alves de Lima	569
EL USO DE UN SOFTWARE EN LÍNEA PARA ESTIMULAR LA LECTURA EN ESPAÑOL EN NIÑOS - Siomara Regina Cavalcanti de Lucena; María José Núñez Merino	581
ENEM NA PALMA DA MÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA VIA WEB - Jaine de Sousa Barbosa; Denise Lino de Araújo	593
ESTUDO DIACRÔNICO DE CONDICIONADORES LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS NO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NOS SÉCULOS XIX E XX - Fernanda da Silva Gomes; Roseane Batista F. Nicolau	608



- FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR – PESQUISADOR: A RELEVÂNCIA DA
INSERÇÃO DOS GRADUANDOS NO UNIVERSO DA PESQUISA - Barthyra
Cabral Vieira de Andrade; Janine dos Santos Rolim; Ruth Raquel Nascimento de
Carvalho 624
- GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO AO PROJETO
DIDÁTICO - Zenaide P. Bernardo Marques 637
- JOGOS PEDAGÓGICOS: A APRENDIZAGEM GRAMATICAL ATRAVÉS DO
LÚDICO - Maely Silva de Farias; Ianny Thalita Marques de Andrade; Roseane Batista
F. Nicolau 653
- MAPEANDO MULTIFUNÇÕES DO ITEM ATÉ: UM CASO DE
GRAMATICALIZAÇÃO - Iara Ferreira de Melo Martins; André Luiz de Souza da
Silva 665
- O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM TRABALHO COM TURMA DO ENSINO MÉDIO - Juciara José dos Santos;
Fernanda Barboza de Lima 675
- O *MANUAL DO PROFESSOR* DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS - Maria
da Guia Santos de França; Erivaldo Pereira do Nascimento 691
- ORAÇÃO RELATIVA PASSIVA: COMPARANDO GRAMÁTICAS - Arthur Rasec
Cavalcante de Lira 707
- VARIAÇÃO E MUDANÇA SÓCIO-LINGUÍSTICAS EM CRÔNICAS DE JORNAIS
DOS SÉCULOS XIX E XX: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS -
Angelina Silva de Farias; Roseane Batista F. Nicolau 718



Literatura e Ensino



A LITERATURA EM MOVIMENTO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A OBRA *A HISTÓRIA DE AMOR DE FERNANDO E ISAURA*, DE ARIANO SUASSUNA, E *O ROMANCE DE TRISTÃO E ISOLDA*, DE JOSEPH BÉDIER

Allyne de Oliveira Andrade (UFCG)*

allyne_cfo@hotmail.com

Pollianny Alves do Nascimento (UFCG)**

polli.anny@hotmail.com

Introdução

O romance de Tristão e Isolda é uma das mais belas e antigas lendas celtas conhecidas. Originalmente essas histórias eram cantadas ou recitadas por poetas que deslocavam de um local para outro. Essas “cantigas” funcionavam como uma espécie de entretenimento e até mesmo de encantamento para as pessoas. São narrativas que falam de amor, de grandes batalhas vencidas por heróis que, quase sempre, enfrentavam gigantes ou seres fantásticos para demonstrarem sua valentia.

Assim como a romance *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, fala de amor e tragédia, Tristão e Isolda segue a mesma temática. No entanto, *Romeu e Julieta* sobrevive até hoje, a obra *O romance de Tristão e Isolda*, de Joseph Bédier, é criado a partir de fragmentos encontrados. Bédier fala em cerca de três mil versos, o que acarretou em muito trabalho para tradutores e escritores até chegar a uma versão “completa”.

Ariano Suassuna, escritor paraibano radicado em Pernambuco, influenciado pela obra de Bédier, reconta a narrativa de um modo diferenciado. *A história do amor de Fernando e Isaura* foi escrita originalmente em 1956, sendo publicada pela primeira vez em 1994. Originado da lenda celta, o amor avassalador entre os dois amantes na narrativa

* Graduanda em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: allyne_cfo@hotmail.com

** Graduanda em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: polli.anny@hotmail.com



proposta por Ariano assume uma nova dimensão, desde a construção da trama ao agregar uma ambientação regional até o desfecho.

Com a leitura das referidas obras observamos que há pontos de aproximação e distanciamento entre ambas e resolvemos investigar tais aspectos à luz da Literatura Comparada, partindo do seguinte questionamento: Que aspecto da obra de Ariano Suassuna pode se caracterizar como original em relação à obra de Bédier? Para tanto, objetivamos em nosso artigo analisar de que forma a obra *A história do amor de Fernando e Isaura*, de Ariano Suassuna (2015), se aproxima de *O romance de Tristão e Isolda*, de Joseph Bédier (2012).

Nossa investigação é de natureza bibliográfica, faremos uma análise de conteúdo tendo como aporte teórico a ótica de Carvalho (2006) em relação ao conceito de Literatura Comparada e de Nitrini (2015) em relação aos conceitos de imitação e originalidade. A nossa metodologia será incorporada ao trabalho, uma vez que, utilizaremos trechos das obras para respaldar nossas afirmações.

O nosso trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: no primeiro momento faremos um resumo sobre as obras *O romance de Tristão e Isolda*, de Joseph Bédier e *A história do amor de Fernando e Isaura*, de Ariano Suassuna. No segundo momento, faremos um breve comentário sobre o que é a Literatura Comparada, dentro desse tópico comentaremos os pontos de aproximação e distanciamento entre as referidas obras, para tanto utilizaremos trechos de ambas.

No terceiro momento, selecionamos dois elementos das narrativas para compararmos: o filtro mágico e o amor eterno. O filtro mágico – bebida que desencadeia o amor e, posteriormente, a morte do casal protagonista em *O romance de Tristão e Isolda* de Bédier. Verificaremos a importância do elemento simbólico na construção da narrativa, bem como a sua ausência na obra de Ariano Suassuna, tendo em vista que este último atribui o encontro do casal ao “acaso”. Além disso, destacaremos a ideia do “amor eterno” presente nos dois romances.

Pretendemos com esse trabalho evidenciar a importância da Literatura comparada nos estudos literários, uma vez que, compreendemos a comparação como propriedade de todos, feita com base no pensamento do homem e na sua cultura.



1. Conhecendo a obra “O Romance de Tristão e Isolda” de Joseph Bédier

O romance é narrado dentro de um contexto medieval. Na história, Tristão, sobrinho do rei Marc da Cornualha, recebe a missão de descobrir uma esposa para o tio. Na Irlanda, ele encontra a moça perfeita, a princesa Isolda. Por ironia do destino e através de uma poção mágica que foi preparada pela mãe de Isolda, os dois se apaixonam, mas Tristão não consegue impedir o casamento de Isolda com o rei. Restando apenas a alternativa de desafiar os costumes da época para viver um amor proibido e avassalador.

Vale ressaltar que a história de Tristão e Isolda é muito mais antiga do que pensamos – “originalmente cantadas ou recitadas pelos bardos, os poetas itinerantes que, deslocando-se de um local para outro, deleitavam as populações” (NEIVA, 2014, p. 9). Essas histórias falam de amor e batalhas épicas. O autor da obra constrói um enredo com traços do universo mítico celta – magias, poções e seres imaginários – e também nos faz refletir sobre temas como: amor, desejo, ciúme, traição e egoísmo.

A maioria dos romances avassaladores na literatura tem um final trágico, esse aspecto em *O Romance de Tristão e Isolda* não é diferente. A morte do casal ocorre, mas o amor permanece aceso dando a ideia de que sua plenitude será além da vida.

2. Conhecendo a obra “A história do amor de Fernando e Isaura”, de Ariano Suassuna

Diferentemente de *Tristão e Isolda*, *A história do amor de Fernando e Isaura* é ambientada no litoral de Alagoas e às margens do rio São Francisco. Marcos (que na obra de Bédier é o personagem do rei Marc) era um rico fazendeiro de São Joaquim, que morava com seu sobrinho Fernando. Estava de casamento marcado com Isaura, uma moradora de São Miguel. Devido à promessa feita, Marcos deveria se casar no primeiro domingo de páscoa, mas surgiram negócios e ele pediu para que Fernando fosse em seu lugar, casando-se por procuração. Mas ao encontrar a noiva do tio, Fernando se apaixona sem saber quem ela era (e sem saber que a mesma já nutria uma paixão por ele). Entretanto, isso não foi suficiente para impedir o casamento entre Isaura e Marcos. Apesar do respeito ao tio, o adultério é concretizado resultando em um final trágico.



Diferentemente de Bédier que utiliza um valor místico em sua obra, Ariano Suassuna recontextualiza o enredo atribuindo o amor sentido por Isaura e Fernando ao acaso, sem a utilização de poção mágica. Posteriormente observaremos a relevância da poção mágica no romance de Tristão e Isolda e sua ausência na obra de Suassuna.

3. Um breve comentário sobre a teoria comparativista

3.1. O que é literatura comparada?

Segundo Carvalhal (2006), a literatura é muito mais complexa do que pensamos, sendo uma atividade crítica que dá sustentação à crítica, à historiografia e à teoria literária. Na “Literatura Comparada”, conforme a autora, a comparação vai muito além de confrontar dois elementos, observando suas similaridades.

O conceito de Henry H. H. Remak (1971 apud CARVALHAL, 2006, p. 74) simplifica de modo objetivo o que é a literatura comparada:

O estudo de literatura além das fronteiras de um país em particular, e o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes (pintura, escultura, arquitetura, música), a filosofia, a história, as ciências sociais (política, economia, sociologia), as ciências, as religiões, etc., de outro. Em suma é a comparação de uma literatura com outras esferas da expressão humana. (REMAK, 1971 apud CARVALHAL, 2006, p. 74)

Nesse sentido, compreendemos a comparação como propriedade de todos, uma vez que é feita com base no pensamento do homem e na sua cultura. Fazer um estudo comparativo é mais do que confrontar obras e autores, pois a literatura comparada abrange todo o meio no qual ambos estão inseridos. Desse modo, envolve também o próprio leitor, o qual é o receptor do texto, como veremos ao observarmos o conceito de influência aplicado à obra de Ariano Suassuna.

3.2. Bédier e Suassuna: pontos de aproximação e distanciamento

Selecionamos alguns trechos das obras em estudo para demarcar nossa comparação, observando os conceitos de imitação, influência e originalidade conforme



Nitrini (2015), a fim de respaldar nossas afirmações. Para Nitrini (2015), “a imitação refere-se a detalhes materiais, como a traços de composição, a episódios, a procedimentos, ou tropos bem determinados [...]” (NITRINI, 2015. p. 127). De tal forma, a imitação se reconhece por um simples cotejo de textos.

Podemos observar que há imitação em *A história do amor de Fernando e Isaura* com relação a *O romance de Tristão e Isolda*, pois ambas seguem a mesma trama: a história de um amor intenso e verdadeiro que, impossibilitado de ser vivido em sua plenitude, leva os dois amantes à morte.

Para Aldridge, a influência se define como “algo que existe na obra de um autor que não poderia ter existido se ele não tivesse lido a obra de um autor que o precedeu” (ALDRIDGE apud NITRINI, 2015, p. 130). Nesse sentido, podemos dizer que o trecho em que cita a cor(preta/branca) da vela do mastro na obra de Ariano Suassuna não poderia ter existido sem a leitura da obra de Bédier.

No cerne da concepção de influência de Valéry existe a convicção de que o escritor atinge sua identidade valendo-se dos exemplos dos outros, e, também, de que tem necessidade de se distinguir dos outros de qualquer maneira. A influência recebida não minimiza em nada a originalidade que, no fundo, é uma das formas de influência. (NITRINI, 2015, p. 134)

No final de *A história do amor de Fernando e Isaura* há um ponto de aproximação que é comum aos dois romances, a cor preta da vela do mastro que deveria ser branca com o intuito de anunciar a chegada de Isolda/Isaura para ver o amado. No entanto, as duas personagens, Isolda *das brancas mãos*/Isaura *das brancas mãos* (duas personagens que aparecem no final da trama e nutrem um amor por Tristão/ Fernando), tomadas pelo ciúme, anunciam a chegada da nau com a vela preta, desencadeando a morte de Tristão/Fernando sem a despedida do seu amor.

Nesse sentido, tomando como base a concepção de influência de Valéry, podemos afirmar que Suassuna se aproxima da obra de Bédier em relação à escolha das cores da vela do mastro, mas se distancia do autor francês em relação ao desfecho. Respondendo ao nosso questionamento no início do trabalho, podemos dizer que o que confere à obra de Ariano Suassuna um caráter original é, sobretudo, o desfecho, a hora da morte de Isaura:



Acabada a prece, deitou-se ao lado de Fernando e estreitou fortemente ao seu corpo que tanto amara. Ele não esfriara, ainda. Ela lhe entreabriu a camisa e beijou-lhe o peito, como outrora fizera tantas vezes. Finalmente, como sabia que a doença que o matara era contagiosa e fatal, pegou o pequeno punhal de cabo-de-prata que o amante lhe dera, mergulhou a ponta no ferimento infeccionado e feriu com ela seu próprio e belo peito branco. (SUASSUNA, 2015, p.166)

Podemos observar que Ariano Suassuna modifica o final da história contada por Bédier. O autor não deixa de utilizar elementos da história “original”, mas deixa suas marcas ao modificar o final da trama, pois em Bédier Isolda morre de desgosto.

Ela voltou-se para o oriente e orou a Deus. Em seguida, descobriu um pouco o corpo, estendeu-se junto dele, em todo o comprimento do seu amigo, beijou-o na boca e no rosto e o abraçou bem apertado: corpo contra corpo, boca contra boca, assim ela entregou sua alma. Morreu junto dele, de dor por seu amigo. (BÉDIER, 2012, p, 144-145)

Em Suassuna, Isaura não morre de desgosto, ela se mata e não morre sobre o corpo de Fernando, mas, sim, nos braços do marido pedindo-lhe perdão, conforme trecho: “[...] Marcos chegou a Piranhas, em seu encalço, encontrou-a já recebendo os últimos sacramentos. Isaura morreu nos braços do marido, pedindo-lhe perdão pelo muito mal que lhe tinham feito” (SUASSUNA, 2015, p 166).

4. A ausência do filtro mágico do amor em Fernando e Isaura e a ideia de destino

Como sabemos, o amor avassalador entre Tristão e Isolda na obra de Bédier ocorre através de um filtro mágico. É a partir da bebida que o casal passa a viver uma série de infortúnios e é também por ela que são justificados os atos “falhos” dos amantes. Conforme observamos na fala de Brangien, a criada de Isolda:

Infelizes! Parai e voltai, se é que ainda podeis! Mas, não, o caminho é sem retorno, a força do amor já vos impele, e nunca mais tereis alegria sem dor. *É o vinho com ervas que vos domina*, a bebida de amor que vossa mãe, Isolda, me havia confiado. Só o rei Marc deveria bebê-lo convosco; mas o inimigo zombou de nós três [...] Na taça maldita, bebestes o amor e a morte! (BÉDIER, 2012, p. 32, grifo nosso).



No contexto, o filtro pode ser entendido como uma espécie de força suprema que movimenta o amor desmedido entre o casal, levando-os até a morte. No artigo “O Destino: a voz Outra da incerteza”, Sousa (1999) afirma que essa força maior que supostamente conduz o homem a fazer algo ou a ir a determinado lugar se concretiza na ideia de destino que, para Freud (1981 apud SOUSA, 1999, p. 89), trata-se de “uma necessidade humana, uma forma de defesa do indivíduo, uma maneira de suportar o peso de sua existência”.

Ainda conforme Sousa (1999), o sujeito tem a tendência de recorrer à ideia de destino sempre que ocorre algum acontecimento que lhe cause infelicidade. “É evidente que atribuir ao destino à causa de um sofrimento qualquer é uma forma de diminuir em parte a responsabilidade do indivíduo nesta infelicidade” (SOUSA, 1999, p. 91). No entanto, em relação aos fatos que trazem felicidade o sujeito tende a reconhecer a sua participação, como se fosse um mérito.

O autor supracitado afirma também que “a ideia de destino implica uma certa ideia de causalidade” (SOUSA, 1999, p. 92). Baseado nas concepções de Aristóteles, Sousa afirma que a ideia de acaso se refere a “acontecimentos”, dos quais estamos convencidos serem sem causa. Mas isso significa que desconhecer as causas não nos dá o direito de falar em acaso.

Considerando a discussão de Sousa (1999), podemos dizer que Suassuna não utiliza o filtro mágico em sua obra, mas mantém a noção de destino representada no mito. O que diferencia é que na obra de Suassuna a utilização do filtro mágico é substituída pela noção de acaso, como podemos ver no momento em que Fernando e Isaura descobrem suas identidades após a relação carnal:

– Meu amor, minha amada, quanta felicidade você me deu! E ainda nem sequer sei seu nome! [...] ela respondeu: – Isaura! – e viu o rosto do rapaz se cobrir de uma palidez mortal. – Virgem Santíssima! – disse ele. – Valei-me, Mãe da Misericórdia! De que família você é? Isaura, aflita, começou a falar. E, antes mesmo que ela terminasse, Fernando, apavorado, tomava conhecimento de que se ligara por uma paixão irreparável, por um amor terrível e eterno, à mulher a quem seu tio e protetor amava. (SUASSUNA, 2015, p. 59-60)



Como destacamos anteriormente, o sujeito tende a recorrer à ideia de destino quando os acontecimentos causam infelicidade. Podemos observar essa questão a partir do seguinte trecho:

Em meio às efusões do amor mais ardentes, acharam até jeito de atribuir tudo ao Acaso – que, na verdade, desempenhara um terrível papel em sua história. E, para se sentirem um pouco menos culpados, chegavam, mesmo, a dizer e achar que Marcos é que agira mal, deixando de ir buscar a mulher por causa de negócios e adotando aquela singular maneira de casar-se que terminara por jogá-los um nos braços do outro. (SUASSUNA, 2015, p. 76)

Como podemos ver o casal tenta se isentar de qualquer culpa, utilizando o destino como forma de defesa, conforme apontamento de Freud. Há, então, uma necessidade de atribuir culpa a alguém ou a algo para suportar o “peso da existência”.

Diante dessa exposição podemos afirmar que a não utilização do filtro mágico em Suassuna não altera a noção de destino atribuída em *Tristão e Isolda*. Suassuna apenas retira o elemento fantástico simbolizado pelo filtro. Enquanto na obra de Bédier o filtro mágico é o causador de todos os infortúnios, em Suassuna, os encadeamentos de acontecimentos infelizes são atribuídos ao destino, ordenado por um ser superior, podendo ser até mesmo a Virgem Santíssima (figura muito citada na obra).

5. O amor eterno além da vida e sob um cajueiro

O elemento primordial desencadeador das tramas vividas pelos amantes tanto em Bédier como em Suassuna é justamente o amor arrebatador que enfrenta qualquer barreira, seja ela moral ou sobrenatural, para permanecerem juntos até o fim. Contudo, nas narrativas citadas notamos a presença de uma concepção de amor eterno que anseia ser concretizada e enaltecida tanto em vida como depois da morte.

É importante destacar que a paixão que é nutrida pelos casais contou com um evento do destino. Antes mesmo de surgir o filtro mágico, Isolda já tinha se encontrado com Tristão quando o salvou da morte. Isaura antes de se entregar aos braços de Fernando sob o jasmineiro ou do Cajueiro já nutria um amor por Fernando, quando o tinha encontrado há três anos, doente em São Miguel. Como revela a personagem Isaura “–



Você estava delirando, com febre. Fui eu que tratei de você quando foi ferido” (SUASSUNA, 2015, p. 55).

No entanto, lembramos que]Fernando se apaixonou por Isaura, quando primeiramente foi atraído pela voz da bela amada, no momento em que a viu banhando-se no rio e entoando um canto. Mas só depois da festa já tomado pela paixão é que tem o conhecimento da identidade da moça, que era a prometida ao seu tio Marcos.

Um momento que revela o primeiro contato e remete a noção do acaso em Bédier, ocorre quando Tristão é encontrado por Isolda a “dama caridosa” em um barco a deriva ferido por espada que continha veneno, pois ela era a única capaz de salvá-lo, por ser detentora dos feitiços e das ervas. Contudo, em consequência do veneno, o rosto de Tristão estava desfigurado e irreconhecível. Desse modo, Isolda não reconhecia a identidade do homem que salvou. (BÉDIER, 2012, p. 13)

Por sua vez, em Ariano Suassuna, o encontro entre Isaura e Fernando se concretizou justamente no sábado de Aleluia com uma festa que acontecia no povoado. O casal dançou ao longo da noite como envolvidos por um encanto. No entanto, após o término da festa, Isaura só lança um olhar de despedida e retira-se para sua casa. No seu quarto, Isaura avista da janela o belo rapaz, Fernando, caminhando pela rua. Nesse contexto, notamos um elemento simbólico que faz unir e atrair o olhar de Fernando, que é justamente o aroma do jasmineiro.

Como por algum “encanto”, a planta contém um poder capaz de atrair o casal resultando nas desventuras que iriam se suceder. Como justifica o narrador: “[...] e pode-se dizer que foi o aroma do jasmineiro que os perdeu, pois Fernando parou diante da casa para melhor sentir o cheiro e avistou-a” (SUASSUNA, 2015, p. 54).

O tom poético é descrito quando o amor é consumado entre casal. Aos beijos trocam juras de amor e prometem fugir na manhã seguinte e se casarem. Como é descrito pelo narrador,

Os raios da Lua passavam por entre a copa do Jasmineiro, salpicando o chão de manchas prateadas. Para Fernando, era quase inacreditável que tudo o que ele via e acariciava existisse: a harmonia, a graça, a flexibilidade e maciez que havia nas espáduas dela [...] ele sentiu nascer aos poucos [...] (SUASSUNA, 2015, p. 57-58)



Uma das características da obra de Ariano é a ambientação, nesse caso, o cenário fica na cidade Alagoas. O ponto de encontro entre o casal Fernando e Isaura é uma árvore típica o “Cajueiro grande, uma velha árvore. Situada quase à beira d’água” (SUASSUNA, 2015, p. 97).

Na obra de Bédier, Tristão e Isolda passaram por várias aventuras com fugas para floresta, batalhas vencidas pelo cavaleiro Tristão, mas quando separados tinham um local de encontro que eram nas proximidades do castelo. Como símbolo e promessa de se reverem, Isolda entrega um anel de jaspe a Tristão como prova do seu amor.

Em outro momento, Tristão disfarçado de louco vai ao castelo para rever sua amada e deixa a mostra o anel de jaspe. Isolda depois de reconhecer o anel confia e renova o seu amor a ponto de ultrapassar o limite da lucidez: “Não jurei que logo que o tomasse a ver [...] faria sempre o que me dissésseis, quer fosse sabedoria ou loucura?” (BÉDIER, 2012, p. 134). O anel é o objeto chave que, no desfecho da trama, é o sinal para Isolda deixar o rei Marc e partir em viagem “eterna” ao encontro de Tristão que desfalecia a sua espera.

O amor proibido era cultivado por ambos os casais, que mantêm os encontros às escondidas. Na obra de Bédier, as despedidas e os encontros entre os amantes são descritos por declarações enfáticas, como por exemplo, quando Tristão indaga: “Isolda, não devo morrer por vosso amor? E que faço a cada dia, a não ser morrer?” (BÉDIER, 2012, p. 126). As declarações surgem como uma antecipação de um amor que anseia a todo o momento superar a morte, o que nos remete a ideia de contemplação da eternidade como sendo o único lugar em que viverão essa paixão, conforme declara Tristão:

mas um dia amiga, iremos juntos ao País Venturoso, do qual ninguém volta. Lá se ergue um castelo de mármore branco; em cada uma das suas mil janelas brilha um círio aceso; em cada uma delas um trovador toca e canta uma melodia sem fim; lá o sol não brilha e, no entanto, ninguém sente falta de sua luz; é o feliz país dos vivos. (BÉDIER, 2012, p. 43)

Em outro momento, é perceptível a noção do amor eterno. Agora quem retoma o anseio de ir ao “país venturoso” é Isolda, lugar de onde ninguém volta. Notamos no trecho em que Tristão se despede de Isolda, uma marca na narrativa que se torna um prenúncio do destino de ambos.



- Amiga, devo fugir agora mesmo [...] sem dúvida, nunca mais voltarei. Minha morte esta próxima: longe de vós, morrerei do meu desejo – Amigo, fecha teus braços e abraça-me toa apertado que, nesse abraço, nossos dois corações se rompam e nossas almas se envolvem! Leva-me ao país venturoso de que me falaste outrora [...] – Sim levar-te-ei [...] Aproxima-se a hora.
(BÉDIER, 2012, p. 134-135)

Para consumir o amor eterno, o Rei Marc, ao tomar conhecimento da morte dos amantes, transporta pelo mar os corpos de ambos e sepulta em dois túmulos. A narrativa de Bédier nos relata ainda um fato curioso e estranho que acontecia no local em que estavam sepultados Tristão e Isolda. Habitantes locais notaram que brotava do túmulo de Tristão um “espinheiro verde e frondoso, de galhos fortes, de flores perfumadas, que elevando-se por cima da capela, enterrou-se na sepultura de Isolda” (BÉDIER, 2012, p. 145).

Sempre que tentavam cortá-lo, no dia seguinte a planta ressurgia ainda mais bela e forte. Tendo conhecimento do fato o Rei Marc proibiu que cortassem novamente o arbusto. A narrativa de Bédier retrata através dos fenômenos sem explicação uma simbologia maior, pois o renascimento do espinheiro reflete o amor entre o casal que se eternizou como tanto prometeram em vida.

O amor na obra de Suassuna é traçado pela inconstância, pois quando menos espera algo surge que interrompe o rumo dos acontecimentos. Contudo na fala de Fernando apesar de toda situação que o impedia de viver esse amor, era nos braços da mulher amada que tinha o sossego e “esquecia os remorsos” (SUASSUNA, 2015, p. 91).

As noites de amor entre Fernando e Isaura tinham como testemunha até então, o luar e o jasmineiro. Posteriormente, os encontros ocorreram em outro lugar, de grande significado, o Cajueiro. Local em que houve a reconciliação entre o casal de amantes, já que Isaura estava casada com Marcos.

Assim, tomados pelo desejo, se entregam a paixão. Como descreve Fernando ao abraçar e beijar Isaura se consumia de uma paixão “em que tudo se fundia – amor, queixas, ciúmes o mais exigente desejo, o mais doloroso sofrimento. E possuíram-se de novo, pela terceira vez, primeira que acontecia embaixo de um Cajueiro” (SUASSUNA, 2015, p. 89).



O amor eterno é visto na obra de Suassuna de maneira mais sutil. Porém é demarcado principalmente no desfecho da narrativa, após a morte de Fernando, quando Isaura pede perdão ao marido e confidencia um desejo, o de ser enterrada ao lado do seu amado Fernando. Morreram jovens, como ressalta o narrador: “tendo conhecido talvez, em seu breve tempo, tudo o que o amor contém de glória e exaltação” (SUASSUNA, 2015, p. 167).

Para cumprir seu voto, Marcos leva os corpos dos amantes a São Joaquim e os enterra ao lado do outro, em túmulos que ficam localizados sob o Cajueiro. Como descreve o narrador, no local, durante o verão, ouvia-se o cantar dos pássaros, “os frutos resplandeciam ao sol [...] e passam as tranquilas reses do gado de que Fernando cuidava” (SUASSUNA, 2015, p. 174). A árvore que antes compartilhou tantas juras de amor em vida torna-se o ambiente que eternizará o amor dos amantes após a morte.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como eixo central evidenciar as aproximações e distanciamentos entre *O romance de Tristão e Isolda* (2012) de Joseph Bédier, e *A história do amor de Fernando e Isaura* (2015), de Ariano Suassuna. Partindo das contribuições teóricas da literatura comparada e dos conceitos de imitação e originalidade de Nitrini (2015), é possível observarmos o caráter original que Ariano Suassuna atribui ao seu romance, mas não podemos negar a influência que a obra de Bédier exerce sobre o romance do autor paraibano.

Oriunda da lenda celta, o amor intenso entre os dois amantes na narrativa proposta por Ariano assume uma nova configuração desde a construção da trama, ao trazer um ambiente regional até o momento do desfecho trágico dos amantes. Ariano recontextualiza os eventos ou fenômenos maravilhosos de origem mítica da época medieval que ocorrem em Bédier, atribuindo desse modo, novos sentidos e valores. Como por exemplo, a retirada do filtro mágico, bebida que desencadeia o amor entre Tristão e Isolda em Bédier.

Nas narrativas, o tema central é o amor avassalador que é enaltecido em toda sua plenitude tanto em vida como depois da morte. De tal forma, apesar de observamos que



o enredo das obras analisadas comporta situações e ações de personagens distintos, é perceptível a semelhança em relação ao ponto central da trama, uma história de amor proibido cheio de aventuras.

Somos conduzidos pelos autores, Suassuna e Bédier, a experimentar duas histórias de amor vividas de modo intenso, mas com muitos impedimentos durante a vida dos casais Fernando/ Isaura e Tristão/Isolda. Nesse mesmo contexto, os autores também nos condicionam a enxergar uma nova “possibilidade” de amor, um amor além da vida. Nem mesmo após a sequência de infortúnios, o amor conseguiu sobreviver sem restrições. A plenitude do amor dos casais citados só é alcançada após a morte.

Referências

BÉDIER, Joseph. **O romance de Tristão e Isolda**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

NEIVA, Lia. - **A aveleira e a madressilva a paixão de Tristão e Isolda**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2014.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, teoria e crítica**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SOUSA, Edson Luiz André de. **O destino: a voz outra da incerteza**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, v.1, n. 17, nov. 1999. p. 88- 93. Disponível em: <http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista17.pdf>
Acesso em: maio de 2017.

SUASSUNA, Ariano. **A história do amor de Fernando e Isaura**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2015..



A MEMÓRIA REGIONALISTA NOS POEMAS DE JOAQUIM CARDOZO

Maxwell Amorim dos Santos (UFPB)*

maxwell.005@hotmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB)**

elcintra@gmail.com

1 Recife na década de 20

Os anos 20 e 30 do século XX são marcados por modificações profundas que aceleraram os processos de transformações sociais e culturais em Pernambuco. No Recife, as alterações se iniciaram na estrutura urbana da cidade, e logo após, começaram a invadir os costumes, a cultura, assim alterando toda a vivência de uma localidade. No início da década de 1920, surge uma onda de reformas urbanas que pretendem modernizar e civilizar a capital pernambucana, com o intuito de higienizá-la seguindo os padrões de salubridade europeus, considerados os mais modernos na época. De acordo com Raimundo Arrais:

As primeiras transformações no Recife, no sentido da construção de um espaço público definido e moderno se dão ainda no século XIX, a partir da administração do prefeito Rego Barros. No século XX, podem-se reconhecer na história da cidade, duas fases principais de modernização: a primeira, dos anos de 1909 a 1913, e a segunda de 1922 a 1926, durante a administração de Sergio Loreto. (ARRAIS, 2006, p. 63).

Nesse contexto, são inseridas uma série de medidas modernizadoras ligadas à reorganização de órgãos públicos, relacionadas à limpeza da cidade. Deste modo, tal reestruturação acarretou as aberturas de espaços públicos amplos e arejados, ampliando o fluxo de pessoas, automóveis, os quais poderiam trafegar pela cidade sem grandes

* Acadêmico do curso de Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente participa do projeto de iniciação científica (PIBIC). E-mail: maxwell.005@hotmail.com

** Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elcintra@gmail.com



obstáculos; logo, a vida na província se tornou mais dinamizada e com menos risco de contaminação por doenças. Conforme Antônio Paulo Rezende (1997), as três palavras que expressavam tudo que estava acontecendo no Recife nesta época se resumia em “urbanizar, civilizar e modernizar”. No entanto, a modernização acabou por destruir, ou melhor, dilapidar o patrimônio histórico da cidade.

Ora, a capital pernambucana é ponto simbólico das memórias locais, e a destruição de tais pontos de referências como praças, ruas e monumentos trouxeram implicações graves no que tange ao patrimônio cultural da região. Para Ecléa Bosi (1994, p. 441) “tais pontos, nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade.”.

É com toda essa modificação estrutural e social que aconteceu em Recife, que se começaram a desencadear discussões entre intelectuais e artistas sobre a modernização na cidade. A capital, então, se dividiu em dois discursos, aqueles que estavam em prol das modificações, e aqueles a favor das tradições. As inquietações de ambos os lados ganharam espaço nos jornais, revistas e livros recifenses da época. Diante desses fatos, pensadores preocupados com a sobrevivência e a manutenção das tradições, acabaram se posicionando de forma contrária a toda aquela destruição que estava acontecendo diante de seus olhos, e focaram na preservação da história e da cultura da região.

De maneira mais específica, os intelectuais e artistas que faziam parte deste posicionamento visualizavam o passado como forma de expressão identitária, para assim explorar os sentidos da cidade que parecia estar se perdendo com o avanço das inovações trazidas pela modernização. Gilberto Freyre foi um dos autores que encabeçou todo o processo de oposição a esta modernização imposta, seguido por Manuel Bandeira (o pintor), Mário Sette e Joaquim Cardozo. Com esses anos de profundas mudanças, não só a estrutura da cidade se modificou, mas também todas suas formas de representação. Freyre se dedica a escrever sobre todas as peculiaridades que caracterizavam a cidade do Recife, principalmente aquelas que se destruíam com a eclosão da modernidade. Preocupado em analisar os impactos que a cidade vinha sofrendo durante esse período, o autor de *Casa-Grande e Senzala* se dedicou a registrar o passado da capital, a fim de encontrar, nas memórias, todas as “raízes” de uma identidade regional, e preservar uma historicidade pernambucana.



Em 1926, Gilberto Freyre expressa em seu “Manifesto regionalista”, todo um clamor de valorização aos movimentos que lutam pela reabilitação dos valores regionais e tradicionais de todo o Brasil, como o autor anuncia na ocasião:

O nosso movimento pretende inspirar o nordestino a ver o Nordeste como inspiração para si, de forma valorosa que expresse todos os seus dizeres. Deixando de lado o estrangeiro que não nos representa nada. Porque o olhar o nordeste de forma estrangeirada, se podemos criar o nosso próprio olhar sobre as nossas regiões. (FREYRE, 1996, p. 51)

O movimento regionalista vai além de divulgar as tradições do Nordeste. Sua maior contribuição foi defender a permanência dos costumes que estariam ameaçados com a destruição do velho para o surgimento do novo. Com o perpassar do movimento liderado por Freyre, percebemos o desejo de conservar o tradicional, mas sem negar as novas tendências do modernismo e os progressos inerentes a qualquer cidade em desenvolvimento. O Manifesto expressa uma adesão à permanência do histórico, porém também vem ingressar ao processo de crescimento da modernização. A grande questão é desenvolver o novo sem destruir as memórias de uma cidade.

Nessa perspectiva, surgiu o grupo da *Revista do Norte*, no qual alguns jovens artistas e intelectuais pernambucanos mostravam-se preocupados em pensar o Nordeste e suas especificidades, contribuindo assim para uma identidade regional que valorizasse as tradições, sem excluir, todavia, o percurso moderno. Assim, esses autores propunham não apenas expressões de caráter poético ou literário, mas também o registro de uma vivência histórica e local.

Dentro deste grupo, destaca-se a presença do poeta e engenheiro Joaquim Cardozo, que nasceu em Recife no ano de 1897. Sempre influenciado por elementos culturais altamente ligadas às tradições da região, Cardozo constrói uma arte voltada às especificidades de sua localidade, mostrando-se sensível a todos os acontecimentos que estavam em sua volta. O poeta apresenta uma percepção voraz diante do universo que o cerca, desde o Nordeste das tradições aristocráticas dos engenhos de açúcar, das casas-grandes e senzalas, de uma realidade tradicional que vai ser exposta principalmente pelos intelectuais do regionalismo-modernistas, até as agruras existenciais de seu momento histórico.



A relação de Joaquim Cardozo com o regionalismo, se dá inicialmente através de suas viagens às regiões interioranas de Pernambuco e da Paraíba, e de sua aproximação gradual com o grupo de Gilberto Freyre. Quando Cardozo sai do exército em 1920, é indicado para a Comissão Geodésica do Recife, onde trabalhou fazendo levantamentos topográficos de toda região, assim possibilitando ao autor visibilizar localidades ainda não conhecidas pelo mesmo. Tal trabalho contribuiu para um novo olhar em torno dos sítios, pequenos vilarejos e pequenas cidades, as quais o pernambucano vai referenciar em suas obras literárias.

Por outro lado, as atividades artísticas e jornalistas de Cardozo irão aproximá-lo ao grupo regionalista de Freyre. O sociólogo pernambucano, ao publicar uma série de artigos com a temática voltada para as mudanças que se passavam na capital pernambucana, acaba influenciando diversos autores a visualizar a destruição que acontecia na cidade por consequência da modernização. Como forma de confrontar essas novas imposições da modernidade, reunia-se, na casa de Freyre, um novo grupo, uma espécie de “clube literário”, que publicou diversos artigos e poemas. Muitos desses trabalhos foram publicados na *Revista do Norte*, cuja primeira edição dessa fase veio ao público em outubro de 1923. Segundo Souza Barros (1972, p. 155) “É nesse sentido que o movimento da *Revista do Norte*, a qual Cardozo pertencia, teve pontos de confluência com o movimento de Gilberto Freyre. Defenderam ambos a tradição, o regionalismo, o inconformismo e tiveram, no entanto, sempre a tônica de renovação”.

Joaquim Cardozo fez parte da *Revista do Norte* e contribuiu de forma ativa como poeta e desenhista, retratando vários aspectos de uma Recife que se alterava com todo aquele movimento modernizador. A arte cardoziana acentuava o passado e a tradição, a fim de preservar uma memória que estava entranhada nas estruturas da cidade, pois, com a renovação embalada pelo capitalismo, toda uma forma de recordação do passado poderia ser destruída com a reformulação da capital. Vale lembrar que, para Halbwachs (2003), a memória é um ato puramente coletivo e social, ou seja, a destruição de toda uma herança cultural vai afetar diretamente no passado de uma sociedade.

Em 1926, o poeta esteve, junto a Gilberto Freyre, indiretamente integrado ao primeiro Congresso regionalista do Brasil, em Pernambuco. Tal congresso, organizado pelo grupo que viria a ser denominado como regionalista, propunha revelar as “raízes”



culturais do Nordeste, assim buscando “resgatar” as tradições locais e reforçar a identidade regional, que, com a chegada da modernização, estava ameaçada pelas influências europeias.

Assim, tanto Freyre quanto Cardozo afirmavam a construção de uma identidade regional embasadas em três conceitos essenciais para o entendimento da criação dos modernistas-regionalistas de Pernambuco: Tradição, Região e Modernidade. É por meio da conexão desses três princípios que acontece a construção deste movimento. A tradição e a modernidade contribuem juntas para uma nova identidade regional que vem eclodir a partir destas duas alianças. É a partir desse olhar que tenta construir uma aliança entre tradição e modernidade, que grande parte da poesia cardoziana é construída, sempre enaltecendo as memórias do passado da região, sem ignorar as novas tendências modernistas que surgem com as vanguardas.

Por sua vez, Cardozo, principalmente no livro *Poemas*, constrói uma relação muito forte entre Recife e suas tradições, assim tentando sempre evidenciar as histórias de uma cidade que, com o passar dos anos, sofre com as destruições decorrentes dos novos conceitos estruturais impostos pela modernização. A poesia cardoziana surge, desse modo, como expressão estética de todo um processo de transformação da localidade, consoante uma forma representativa e bastante significativa para a poesia brasileira moderna.

Esta lírica que denuncia a “crucificação” e morte de Recife é exaltada por Gilberto Freyre. Em 1967, o autor de *Casa grande e senzala* pública, no *Jornal do Comércio*, uma crônica que evidência o quanto Cardozo expressa no decorrer de sua poesia, o clamor por um Recife autêntico, sempre prestigiando o passado histórico da cidade.

Dentro deste contexto, é possível perceber na poesia de Cardozo fortes ressonâncias dessas discussões. Este trabalho, então, objetiva analisar na obra poética deste autor o quanto a nova perspectiva estrutural da cidade desfragmentou a memória histórica da região, ou, em uma visão mais ampla, da sociedade. Para isto, nos deteremos em um dos poemas mais significativos do autor, “Recife morto”, e que apresenta imagens bastante críticas sobre o momento que apresentamos acima.

Este é, pois, um trabalho com forte inclinação à historiografia literária, sem no entanto, defender uma postura teórica específica, uma vez que consideramos que este



momento literário no nordeste precisa ser revisto e ressystematizado, para que se alcance algumas expressões que ainda não foram devidamente discutidas.

Para isto, propomos analisar o poema seus aspectos constitutivos, pois, como Adorno apresenta, “os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes de sua forma.” (ADORNO, 1988, p. 16). Sendo assim, são os procedimentos estéticos que nos indicarão como Cardozo apresenta e, pode-se dizer, até mesmo denuncia, os grandes dilemas da modernização em Recife, e como isto se reflete na sociedade e suas expressões.

2 “Recife Morto”

Como dito, Joaquim Cardozo formula uma poesia que consegue retratar liricamente todo um descontentamento referente as modificações estruturais do Recife. A propósito dessa questão, pode-se afirmar que grande parte dos seus primeiros poemas se enquadram numa perspectiva regional, sempre buscando evidenciar questões que permeiam sua região.

Alguns de seus primeiros poemas foram inicialmente publicados na década de 1920, no periódico da *Revista do Norte*, quando o autor fazia parte do corpo editorial da revista. Duas décadas depois, foram republicados na obra *Poemas* (1947). Neste primeiro livro, podemos destacar vários poemas que se dedicam à capital pernambucana e seu processo voraz de modernização, como “Recife de outubro”, “Tarde no Recife”, “Inverno” e “Recife morto”, este último, objeto de nosso estudo neste texto em que, especificamente, levantamos a hipótese de que, neste poema de 1924, há um conjunto de imagens memorialísticas que expõem uma cidade que sofre com as reformas urbanas.

O poema “Recife Morto” é construído numa perspectiva modernista, pois sua estrutura é inteiramente formada por versos livres, com a ausência de métricas e rimas perfeitas, além do uso de uma linguagem coloquial. Ademais os versos são formados por dez estrofes, sendo que a primeira e a segunda estrofe são compostas por sete versos; a terceira estrofe é formada por uma sextilha; a quarta por um terceto; a quinta novamente uma sextilha; a sexta estrofe possui quatro versos; a sétima com apenas um verso; a oitava



possui um terceto; a nona estrofe possui dois versos; a última estrofe é composta por sete versos, dessa forma totalizando quarenta e seis versos.

Da mesma forma, a escansão mostra versos com número de sílabas variáveis, indo do tetrassílabo (v. 9, 13) ao verso bárbaro de 14 sílabas (v. 33). O poema também é repleto de rimas toantes, as prediletas dos poetas modernos, como em “canais/calçadas/aflitas/antigas”. Isso demonstra o quanto Cardozo já era familiar aos procedimentos modernos de poesia. Tais “irregularidades” presentes nos versos, demonstram um eu-lírico profundamente atormentado com todo o processo de modernização urbana da cidade. Vejamos:

Recife Morto

1. Recife. Pontes e canais.
2. Alvarengas, açúcar, água rude, água negra.
3. Torres da tradição, desvairadas, aflitas,
4. Apontam para o abismo negro-azul das estrelas.
5. Pátio do Paraíso. Praça de São Pedro.
6. Lajes carcomidas, decrepitas calçadas.
7. Falam baixo na preda as vozes da alma antiga.
8. Gotas de som sobre a cidade,
9. Gritos de metal
10. Que o silêncio da treva condensa em harmonia.
11. As horas caem dos relógios do Diário,
12. Da Faculdade de Direito e do Convento
13. De São Francisco:
14. Duas, três, quatro... a alvorada se anuncia.
15. Agora a ouvir as horas que as torres apregoam
16. Vou navegando o mar de sombra das velas
17. E o meu olhar penetra o reflexo, o prodígio,
18. A humilde proteção dos telhados sombrios,
19. O equilíbrio burguês dos postes e dos mastros,
20. A ironia curiosa das sacadas.
21. As janelas das velhas casas negras,
22. Bocas abertas, desdentadas, dizem versos
23. Para a mudez imbecil dos espaços imóveis.
24. Vagam fantasmas pelas velhas ruas
25. Ao passo que em falsete a voz fina do vento
26. Faz rir os cartazes.
27. Asas imponderáveis, úmidos véus enormes.
28. Figuras amplas dilatadas pelo tempo,
29. Vultos brancos de aparições estranhas.
30. Vindos do mar, do céu... sonhos!... evocações!...
31. A invasão! Caravelas no horizonte!
32. Holandeses! Vryburg!



33. Motins. Procissões. Ruído de soldados em marcha.

.....

34. Os andaimes parecem patíbulos erguidos

.....

35. Vão pela noite na alva do suplício

36. Os mártires

37. Dos grandes sonhos lapidados.

.....

38. Duendes!

39. Manhã vindoura. No ar prenúncio de sinos.

40. Recife,

41. Ao clamor desta hora noturna e mágica,

42. Vejo-te morto, mutilado, grande,

43. Pregado à cruz das novas avenidas.

44. E as mãos longas e verdes

45. Da madrugada

46. Te acariciam.

(CARDOZO, 2007, p.161).

Apesar de ser um poema que fala sobre Recife, como pode se verificar já no título, o nome da capital pernambucana só aparece três vezes no decorrer dos versos: uma no título propriamente dito, acompanhada pelo adjetivo “morto”; outra no primeiro verso, isolada por um ponto; e, por fim, no verso 40 da última estrofe, não só isolada, pela vírgula, mas a única palavra do verso. Desse modo a palavra “Recife” acaba emoldurando o poema, tornando-se seu princípio ou fim.

De maneira geral, Cardozo evoca Recife em momentos singulares na história da região, demonstrando as fases em que a capital perpassava com essa nova onda modernizadora. A primeira aparição demonstra uma região que é caracterizada: por uma estrutura geográfica e histórica pautada na sua origem fluvial, estrutura essa já bastante desgastada pelo tempo.

A primeira estrofe é marcada por procedimentos poéticos que serão matriciais em todo o poema, como o uso contínuo dos substantivos (serão 95 ao todo no texto), emoldurados especialmente pela enumeração, figura de linguagem muito usada no modernismo, que desencadeia um verso mais rápido, mais incisivo e objetivo, como preconizava o futurismo de Marinetti.



Da mesma forma, a elipse construída pela omissão dos verbos é um recurso frequentemente usado por Cardozo no poema, a fim de agilizar o andamento estrutural do poema, dialogando com um dos procedimentos mais usado pelos modernistas da primeira fase do modernismo. Como se pode notar, a primeira estrofe apresenta somente dois verbos, “apontam” e “falam”, que acabam por representar todo um clamor de indivíduos que veem sua cidade ser modificadas, de forma que as torres da tradição estão desvairadas e aflitas, que assim visão um abismo que está em torno da modernização da cidade.

A pontuação também contribui para este efeito de velocidade e fragmentação, que isola os vocábulos, tencionando seu poder de expressão. São sete versos com oito pontos finais, assim caracterizando um estilo de poema fragmentado. Este recurso leva-nos a inferir um eu-lírico que olha para vários lugares, captando *flashes* de uma cidade, atitude também vista em outros poemas do autor, como “Recife de outubro” e “Tarde do Recife”. No caminhar pela capital pernambucana, o poeta visualiza pontos da tradição da cidade, como o Pátio do Paraíso¹, Praça de São Pedro, O diário de Pernambuco, A faculdade de Direito e o Convento de São Francisco.

Mais do que isto, na primeira estrofe do poema, já se nota um procedimento que será medular no poema, a sinédoque. Após a primeira palavra, “Recife”, seguida de ponto, o que a leva a funcionar como um epifonema, ou seja, uma síntese que centraliza toda a questão, a cidade é abordada não mais em seu todo, mas em suas partes: suas pontes e canais, suas torres, seus pátios, suas praças, suas calçadas e lajes. Dessa forma, um elemento geral (Recife) é seguido por seus elementos mais particulares (essências) desta cidade. O primeiro verso é de fundamental expressividade pois é a partir deste, que o resto do poema vai ganhar seus desdobramentos.

No decorrer do poema, vai-se esmiuçando cada característica que a cidade possui, assim as alvarengas, o açúcar, a água rude, água negra, fazem parte de uma narrativa a ser evidenciada pelo eu-lírico. Nas pontes e canais passavam as alvarengas, que possuíam um valor de fundamental importância, principalmente por fazer parte de forma direta da economia da região, pois essas pequenas embarcações transportavam os açúcares que

¹ Demolida em 1944 para a construção da Av. Dantas Barreto. No local da igreja está o Ed. Santo Albino.



eram fornecidos pelos antigos engenhos e usinas. Portanto as pontes, rios, alvarengas estão intimamente ligadas a toda a construção histórica da cidade.

Um outro recurso que a primeira estrofe já antecipa, e que é bastante utilizado por Joaquim Cardozo não somente neste poema mas também em toda sua obra lírica, é uma adjetivação singular (“água rude”, “torres desvairadas, aflitas”, “abismo negro-azul”, ou mesmo “Recife morto”). Essas adjetivações diferenciadas adensam a imagem desestruturante que está sendo descrita, contribuindo para a formulação de uma “pintura” de uma cidade em decadência, que está perpassando por um momento conflituoso.

Por outro lado, o quiasma que ocorre no sexto verso, “Lajes carcomidas, decrépitas calçadas”, no qual cruzam-se a colocação do substantivo e do adjetivo, acentua a estranheza que os adjetivos provocam nos versos. Neste poema, o quiasma, além de reiterar a equivalência dos termos, ou seja, apesar de invertidos os termos lajes/calçadas e carcomidas/decrépitas se complementam, faz os adjetivos de teor negativo se aproximarem, reiterando, uma vez mais, o estado decadente, putrefato de uma cidade que se dizia modernizada.

Outro procedimento que reitera esta linguagem desordenada, simbólica da cidade que o poeta descreve, e que já aparece também na primeira estrofe, é a inversão. O sétimo verso, “falam baixo na pedra as vozes da alma antiga”, inverte a ordem da frase, ao pospor o complemento ao sujeito. Ao finalizar a estrofe com o sintagma “vozes da alma antiga”, o poeta evidencia esta ideia da ressonância do passado na cidade, que, no decorrer do poema, vai se adensar cada vez mais. Assim, em tal verso é evidente a materialização da memória que está impregnada na estrutura física da cidade, apontando para aquilo que Halbwachs (2003) discute, ao afirmar que a memória estrutural de um bairro ou cidade está sempre relacionado as lembranças do meio coletivo, assim surgindo a esfera maior da tradição, que é a reminiscência da coletividade de cada sociedade.

A segunda estrofe é marcada pela enunciação dos sons que surgem da chegada da novo (modernidade). Construída de uma maneira mais direta, sem o excesso de pontuação ou substantivos da estrofe anterior, os versos aqui ficam mais fluidos, fluidez esta que está relacionada aos sons expansivos das reformas, que produzem “gritos de metal” sobre a cidade. Assim, a aliteração proveniente da repetição do “g” e “t” em **gotas** e **gritos** de metal, produz um ressoar de sons que derivam das constantes batidas das novas



construções. Por outro lado, o *enjambement* entre os versos 9 e 10 gera uma continuidade gramatical que suprime os gritos do metal, assim formulando uma harmonia no silêncio da escuridão. Uma vez mais, pela adjetivação inusual, “silêncio da treva”, o poeta evidencia o clima saturnino da sua caminhada.

As horas estão passando, caem dos lugares percorridos pelo poeta, e a alvorada se aproxima. É através da gradação das horas, “Duas, três, quatro...”, que o tempo vai passando, e a enumeração presente neste verso dá uma impressão ao leitor de amplitude dos minutos, que contamina, na impressão da duração do narrado, a duração do tempo da leitura.

No entanto, “a alvorada se anuncia”, e a assonância caracterizada pela repetição do “a” traz uma ideia da claridade, claridade está relacionada ao crepúsculo da manhã. A terceira estrofe dá continuidade ao passeio do eu-lírico na capital pernambucana, agora atento não somente a seus sons, mas também as imagens visuais que se abrem no nascer do dia. Os verbos “ouvir” e “olhar penetra”, confirmam esta visão de observador do eu-lírico. O verso “Vou navegando o mar de sombra das velas” expressa uma ideia de “navegar”, assim tomando o lugar de caminhada. Tal verso apresenta uma adjetivação inusitada, “mar de sombra das velas” que assim reitera o escuro, o lodo negro, ou negativo, das “velas” que estão localizadas nos pontos pobres da cidade. Ademais, a assonância pelas repetições dos “os” e “as” presentes no verso “Vou navegando o mar de sombra das velas”, que se revezam em sua sequência oa/ao/oa/ao/aa, marca o ritmo do passo de um sujeito que caminha à deriva pela cidade recolhendo imagens, com um olhar penetrante em tudo que está a sua volta. Ao mesmo tempo em que vagueia pelas ruas de Recife, o eu-lírico visualiza os “postes” e os “mastros” que eram a nova aquisição das reformas burguesas da cidade e ainda visualiza “A ironia curiosa das sacadas”, ironia que acaba representando a mudez insatisfatória do desequilíbrio entre o passado e o presente.

A partir da quarta estrofe, o poeta evidencia imagens de uma Recife antiga, a fim de demonstrar todo o passado que está atrelado a estrutura física da cidade. Desse modo, o terceto a seguir, demonstra um eu-lírico que adentra a casa velha negra, casa esta que representa os antigos casarões históricos, patrimônio cultural da cidade, mas ameaçados pelas reformas urbanas da época, impregnados de mitos fantasmagóricos, como Gilberto Freyre percorreu em *Assombrações do Recife velho*.



As adjetivações “velhas”, “negras”, “desdentadas” e “mudez” estão entrelaçadas, formando a personificação de uma estrutura física que representa a história e a cultura de uma cidade. Dessa forma as janelas, metaforizadas pela boca aberta representam o dizer, o descrever um passado que foi emudecido. Novamente, são os adjetivos que adensam a expressividade do verso, no caso específico desta estrofe, reiterando a ideia do apagamento da voz do passado, em uma “mudez imbecil”. A crítica a esta recusa à memória também está no vocábulo “imóveis” apostrofo ao substantivo “espaço”, e que, no verso, abre para uma dupla leitura, uma vez que pode remeter, se substantivado, à ideia do setor imobiliário e a expansão desordenada de construções da época, ferindo a caracterização dos bairros antigos; como também, se visto como adjetivo, à imobilidade que esta “mudez imbecil” causa na cidade. Assim, a modernização contribuiria muito mais para a paralização das forças humanas, do que propriamente dito para sua evolução.

Na sequência, a quinta estrofe é marcada pelas oníricas reminiscências do passado histórico do Recife, que surgem por meio dos fantasmas que rodam a cidade. O apagamento do passado, então, faz com que ele ressurja de maneira grotesca, distorcida, mas intensa e contínua na vida presente da cidade.

Os fantasmas do Recife antigo aparecem, desse modo, revivendo o passado que está atrelado às imagens das “velhas ruas”. A aliteração causada pela repetição das consoantes “f” e “v”, “vagam”, “fantasmas”, “velhas”, “falsete”, “fina”, “faz”, “imponderáveis”, “véus”, “figuras”, “vultos”, marcadas em todos os versos da estrofe, acarretam sons fantasmagóricos, reproduzindo os barulhos de ventos estranhos, que remexem os cartazes e imitam fantasmas voando no ar. Nesta imagem eloquente, o passado reaparece com uma força expressionista, “dilatada”, que grotescamente assombra o presente. Tais imagens preparam para a estrofe seguinte, na qual os fantasmas do passado de Recife invadem de maneira assoberbada não somente a cidade, mas também o poema.

Tais versos, o clímax do poema, são construídos por imagens que representam o percorrer histórico da cidade. É a partir do mar, do céu, que surgem os sonhos que evocam as reminiscências atreladas aos momentos históricos da região. A enumeração expressa a invasão das caravelas pelas quais os holandeses e Vryburg adentraram o solo pernambucano. Ademais os “Motins” representam a resistência e a revolta marcada pelo



conflito de 1645, que acabou gerando na expulsão dos Holandeses, pelas forças militares portuguesas. A devoção católica, por sua vez, se faz presente através das procissões, que acabam trazendo um clima espiritual e acolhedor ao encontro dos versos.

O uso contínuo das exclamações, acompanhadas pelas reticências, acaba expressando toda uma emoção que invade de forma profunda o espírito do eu-lírico, e contribui para imprimir uma dicção emotiva que atropela o andamento descritivo do poema. Mais do que isto, é interessante perceber que no momento em que o passado se apodera do texto, invade a cidade como seus invasores de outrora, o recurso usado é justamente um dos mais frequentes no poema moderno a partir de Walt Whitman, a enumeração caótica, como Spitzer descreve.

A desagregação continua no poema, e o poeta condessa a sétima e oitava estrofe em uma estrutura formada por pontos, a fim de evidenciar não somente os lapsos de tempo, mas também a suspensão da ordem da memória. A sétima estrofe é marcada por um único verso, assim representando a imagem da estrutura solitária dos andaimes. O poeta aqui, faz uma comparação dos andaimes das construções (elementos do presente), com os patíbulos, estrutura que se parece com os andaimes, mas são usados para a execução de prisioneiros, ou seja, um elemento das guerras da época. Neste momento, então, o passado realmente está assombrando o presente da cidade.

A oitava estrofe destaca a relação dos “mártires” que assim representam o tormento e a morte de todos as memórias entrelaçadas na estrutura física de uma cidade que está com o risco de perder grande parte do seu passado histórico.

A nona estrofe anuncia a manhã, que surge com os “prenúncios de sinos”, de forma que o clima de encantamento se desfaz, com a chegada da alvorada, e os fantasmas vão embora. Ao final, ao voltar para o presente, tempo da narração, a última estrofe evidencia, de maneira sintética, este Recife histórico que morre com as mutilações estruturais realizadas pela modernização, tornando mais claro o título do poema.

O isolamento da palavra “Recife” no primeiro verso da décima estrofe representa o desmembramento do passado impregnado na estrutura física da cidade, desse modo acontecendo o distanciamento entre passado e presente. O eu-lírico, em um movimento conclusivo, expressa as imagens mais impactantes da cidade (e do poema): “Vejo-te morto, mutilado, grande, / Pregado à cruz das novas avenidas.”. O poeta faz uma relação



inusitada entre a “morte” do Recife com a crucificação de Cristo, e tal imagem acaba desenvolvendo uma “pintura” impactante e elevada que demonstra por quem o Recife foi “crucificado”. A modernização das estruturas urbanas e aqueles que não planejaram tais reformas, são os responsáveis por tal drama de mutilação vivido pela capital pernambucana. No entanto, como Cristo, a cidade consegue sobressair a esses acontecimentos e se consagrar como ponto de referência da preservação da história no Nordeste. Cardozo, ao personificar a cidade do Recife diversas vezes no decorrer do poema, exprime uma tentativa de humanização na época das máquinas e da alienação causada pela busca desenfreada pelo lucro.

A belíssima imagem que fecha o poema, “E as mãos longas e verdes / Da madrugada / Te acariciam.”, uma vez mais, pela adjetivação inusitada e o *enjambement* representam a figura do rio sobre o Recife, fechando o poema com mais um elemento característico da cidade, a “Veneza brasileira”, seus rios. O poeta, então, volta às “pontes” e “canais” dos primeiros versos, emoldurando o poema em um movimento de circularidade, o qual assegura e guarda, em seu cerne, a permanência do passado.

Considerações finais

“Recife Morto” é um poema que evidencia todas as transformações estruturais que perpassaram a cidade de Recife na década de 1920. O texto expõe o quanto tais reformas contribuíram para o apagamento do passado histórico da região, e como tal apagamento acarretou no rompimento das experiências humanas entre o passado e presente da sociedade.

A poesia cardoziana traz a memória como forma de retomada do que foi vivido, assim o sujeito poético aborda todas aquelas questões que estavam em seu meio de vivência., inserindo temas históricos, antropológicos e sociais que permeiam sua visão de mundo, contemplando especialmente aqueles que estavam inseridos em seu campo social. Desse modo, o poema busca evidenciar as reminiscências de uma região que estava passando por um processo de perda de seus pontos referenciais.

Ao final da análise, pode-se dizer que a poesia cardoziana não somente se propõe como instrumento de reflexo dos acontecimentos que permeavam as mudanças históricas



de um povo sem voz, mas encontra, em sua forma moderna, problematizar em termos poéticos a necessidade de se recorrer à memória para se tornar possível o presente. Assim, através do exercício estético da subjetividade, através da elaboração poética da forma, a poesia se torna a voz mais ressoante de uma identidade bastante fragilizada pelos devires dos tempos modernos.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- ARRAIS, Raimundo. **A Capital da Saudade**: destruição e reconstrução do Recife em Freyre, Bandeira, Cardozo e Austragésilo. Recife: Bagaço, 2006.
- BARROS, Sousa. **A década de 20 em Pernambuco**. Rio de Janeiro: Paralelo, 1972.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARDOZO, Joaquim. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. 7.ed. Recife: Massangana, 1996.
- _____. **Joaquim Cardozo e o Recife**. Recife: Jornal do Commercio, 1967.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- REZENDE, Antonio Paulo. **(Des)Encantos Modernos da cidade do Recife na década de 20**. Recife: Fundarpe, 1997.
- .



CAÇADAS DE PEDRINHO: LUDICIDADE E REFLEXÃO SOCIAL

Talita Geisa Silva de Sousa (UFPB) *

talitageisas2@gmail.com

Cássia Taynnah Menezes da Silva (UFPB) **

taynnahm@gmail.com

Gisele da Cruz Gomes (UFPB) ***

gisellegomees.00@gmail.com

Introdução

A partir da leitura do livro *Caçadas de Pedrinho* produzido pelo ilustre escritor Monteiro Lobato, podemos notar que uma parte da história está voltada a uma série de acontecimentos que nos levam a uma reflexão acerca do contexto político em que as personagens estão inseridas, cuja situação de transtorno causada por um rinoceronte precisa ser resolvida por vagarosas ações do governo.

Dessa forma, associando a ficção à realidade dos alunos, o presente trabalho se organiza de maneira comedida, dividindo-se em estudos bibliográficos, aplicação prática da leitura e atividades, incluindo os resultados. Ele está direcionado ao esclarecimento do breve estudo acerca da literatura voltada ao público infantil com fundamentação nos argumentos teóricos de Maria Frantz (2011) acerca da literatura infantil no ensino de séries iniciais, assim como baseia-se também em textos de Rildo Cosson (2006) sobre o valor da literatura e sua compreensão prática, entre outras referências.

Além disso, apresentaremos o relato da aplicação das atividades de leitura, contação e interpretação de uma história da obra *Caçadas de Pedrinho* em uma das turmas de 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Iracema Soares, situada no município de Mamanguape-PB.

* Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

** Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

*** Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



1 Literatura infantil

1.1 A literatura infantil e a escola

A literatura se manifesta correntemente em comunidades escolares desde épocas passadas, visto que ela e a pedagogia continuam intrinsecamente unidas. Porém, sabemos que em muitos casos, as escolas trabalham essa arte com a finalidade de alfabetizar ou moralizar as crianças que participam desses métodos, enfatizando apenas o caráter pedagógico dos textos literários. Como Maria Helena Zancan Frantz aponta, a escola “não tem conseguido introduzir o aluno no mundo da leitura, a partir da beleza, da magia, do prazer, da alegria que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor” (FRANTZ, 2011, p. 17).

Em vez disso, a literatura se mostra claramente no cenário de ensino atual com uma função didática, diminuindo ou até mesmo anulando a grande capacidade intelectual e reflexiva que ela pode provocar. Tal capacidade não está restrita apenas a gêneros literários voltados para leitores mais adultos, evidentemente a literatura infantil assume esse papel motivador de reflexão de maneira eficiente. Desse modo, a prática da leitura na sala de aula pode ser ainda mais valorizada se compreendermos a relevância que a literatura propõe para a vida do leitor:

É necessário que [a verificação da leitura e a crítica literária] sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 46)

As circunstâncias nas quais a relação entre o texto literário e a criança se realiza envolvem aspectos valiosos para a abrangência dos diferentes conhecimentos acerca do mundo. A harmonia que a linguagem e a imaginação dos leitores pode produzir resulta em um jogo de fantasias e realidades, ideias de um esfera imaginária e introspecção de si próprio e análise do mundo a sua volta.

(...) é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais, por ser esse o texto que maiores afinidades tem com o leitor infantil, por ser um texto que envolve o leitor por inteiro, apelando para as suas emoções, a sua fantasia,



o seu intelecto, e por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, aspecto esse que não se pode desconsiderar, principalmente se tratando do leitor criança. (FRANTZ, 2011, p.33)

1.2 Sequência básica segundo Rildo Cosson

Diante de vários anos de estudo e experiência acerca do ensino de literatura, o professor Rildo Cosson elaborou uma Sequência Básica com a finalidade de contribuir na produção de circunstâncias propícias à formação de leitores, cujo pensamento reflexivo venha a ser desenvolvido através do prazer da literatura.

A proposta metodológica de Cosson, que visualiza o letramento literário, consiste na organização da prática da leitura de textos literários baseada na seguinte ordem: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira fase se realiza com o objetivo de preparar e estimular o leitor para a obra literária, a partir de atividades que relacionem e aproximem o indivíduo à ideia do texto. Na introdução, o educador irá intermediar as informações básicas sobre o autor e a obra, esclarecendo a importância do texto e a razão de sua escolha. Em seguida, a fase da leitura deve ser realizada com a mediação do professor, manifestando-se proporcionalmente ao contexto escolar em que será aplicada, levando em consideração os aspectos da turma e da obra literária. Por fim, a interpretação do texto buscará uma construção de sentidos, através de práticas de socialização do conhecimento adquirido, como por exemplo: dramatização, diário, resenha etc. (COSSON, 2006).

1.3 Literatura infantil e política

A literatura infantil e a política podem ser consideradas áreas extremamente diferentes por algumas pessoas, de maneira que esses pontos não possuam qualquer relação. Outros acreditam que temas como esse precisam estar presentes no universo das crianças e que os livros são o melhor caminho para isso.

A literatura foi criada há muito tempo e tem sido vista, na maioria das vezes, como um objeto que nos traz prazer e deleite. Isso não é diferente na literatura infantil, as crianças querem ler livros com assuntos interessantes e atrativos para encontrar diversão



neles. Nesse caso, a política não é considerada o melhor tema, visto que ela implica uma longa legislação, processos políticos e outros conceitos não adequados à infância, podendo se tornar chato para as crianças e retirar a leveza do texto infantil.

Apesar disso, diante do contexto governamental que estamos presenciando, a política tem se tornado um assunto cada vez mais frequente em rodas de conversas de nossa sociedade e alterado o âmbito social e histórico de nossa época, portanto o conhecimento sobre essa temática é bastante indispensável para formar fortes argumentos e chegar a uma conclusão clara e proveitosa. Sabendo que a literatura evidencia uma grande possibilidade para discorrer acerca de vários temas de forma atrativa, a política pode ser inclusa na literatura infantil.

Devido ao fato de que ela apresenta uma excelente capacidade de contribuir na formação e erudição do ser humano, é necessário que o autor escreva textos com particularidades indispensáveis como a magia e o conhecimento a fim de despertar nas crianças o pensamento reflexivo em meio ao prazer de uma boa leitura.

“A literatura nas séries iniciais é importante, primeiramente por inserir a criança no mundo simbólico, onde muitas vezes ela se coloca no lugar das personagens e com eles, vivencia diversas situações e sentimentos” (PEREIRA, 2007, p.6).

Dessa maneira, a introdução de uma literatura que suscite a sensibilidade do indivíduo e que comova o ouvinte ou leitor possibilitará um despertar para a realidade em que ele está inserido.

Compreendendo que todo tipo de arte deve trazer alguma emoção - seja ela positiva ou negativa, a verdadeira arte sempre irá impressionar aquele que vivencia um contato com ela. Logo, envolvendo a beleza e o poder da arte, um bom livro infantil é capaz de discursar sobre diversos assuntos, incluindo a política, com a finalidade de ao mesmo tempo, encantar e educar uma criança.

A partir da década de 20, as temáticas políticas se fazem presente dentro da Literatura Brasileira, através dos escritos de Monteiro Lobato. Em alguns momentos, o autor se posiciona em seus textos de maneira, hoje vista como preconceituosa, posição esta que alguns consideram que não deveria ser adotada em textos direcionados a crianças, por não serem *educativos*. Sabemos porém que o autor inaugurou uma nova



forma de escrever a Literatura infantil, cuja criança aparece como questionadora, refletindo sobre diversos problemas que permeiam seu cotidiano, mas sem deixar de viajar no mundo da imaginação.

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1991. p.16).

A prática da Literatura infantil nas séries iniciais se torna uma ferramenta que proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico nos educandos. O filósofo Rousseau, defende que a educação, mais do que instruir, deveria se preocupar em formar o homem como cidadão, com a formação moral e política. Para isso, se faz necessária, uma organização do trabalho escolar desde as séries iniciais, com a intenção de aflorar a capacidade de compreensão dos textos, reagir criticamente e argumentar sobre eles. Segundo Paiva

“A Literatura Infantil pode contribuir de forma decisiva para a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura, com ‘L’ maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística.” (2008, p.36).

Dessa forma, a relação entre o contexto político dentro da literatura, e vice versa, torna-se de extrema importância dentro do âmbito educacional. De acordo com Kramer:

(...) na educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. (1991, p. 13)

1.4 O professor e a narração de histórias

Acerca do papel do professor no cuidado com a literatura, é necessário que o educador aja como mediador na recepção dos textos, buscando ampliar as possibilidades de contato entre o aluno e a obra literária, além de proporcionar o entendimento e a crítica da mesma.



Assim, a prática de leitura requer uma situação específica, onde a literatura seja tratada com estímulo a fim de provocar o prazer no leitor.

Criar condições de leitura (...) significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura *na própria sala de aula* ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre. (FRANTZ, 2011, p.65-66, grifo da autora).

Logo, o envolvimento das crianças com a fantasia que a literatura proporciona e ao mesmo tempo que se conecta com a imaginação, estão entrelaçados com a criatividade delas, instigando assim, a formulação de ideias e a mobilização cognitiva desses leitores. Para que isso ocorra, é necessário que o docente esteja comprometido com a atividade de leitura, tanto dele, quanto de seus alunos. Isto é, aquelas atividades de leitura que são realizadas não apenas para fins obrigatórios, mas sim para proporcionar prazer e encantamento naqueles que as leem, podendo servir como aparato para fazer com que os alunos entrem em contato com outros tipos de leitura e enriquecendo seu conhecimento de mundo, pois esse é uma fonte inesgotável de imaginação que faz com que as crianças possam refletir de maneira mais crítica sobre a realidade. Como Lajolo esclarece:

“Atividades de leitura comprometidos com o prazer (e não com o dever) da leitura, informados e convencidos da importância da imaginação e da fantasia na formação do jovem e, sobretudo, honestamente comprometidos com um projeto de educação que conduz a leitura crítica do mundo.” (LAJOLO, 2008, p. 38)

Podemos refletir sobre o grau de autonomia que os educadores proporcionam para as crianças, deixando que elas mostrem seu potencial na hora de criar, ao mesmo tempo que as auxiliam e as instigam a refletir. Segundo Kramer, em texto que foi baseado nas teorias de Piaget, os principais objetivos da educação se realizam na formação de pessoas que atuem com criatividade e desejo por novas descobertas, indivíduos críticos e ativos, como também, na construtores da própria autonomia (1991).

Crianças são artífices do novo, das ideias que ainda ninguém teve, das concepções que vão suplantam as que temos atualmente. Para tanto elas precisam ter uma formação livre e criativa, precisam saber lidar com a ambiguidade, precisam aprender a se expressar, precisam aprender a ter coragem de dizer a palavra nova, o pensamento que ainda nunca foi pensado. Neste aspecto, a literatura pode dar uma grande e insubstituível contribuição. (AZEVEDO, 2001, p. 6).



É importante que se oportunize a elaboração do pensamento das crianças, como também, que elas os manifestem. Assim, enquanto educadores, estamos impulsionando e valorizando o potencial destas crianças ao mesmo tempo que as respeitamos como seres pensantes. No caso do livro que possui ilustrações, a relação entre os textos escritos e as imagens desenhadas formam um conjunto articulado para a formação do sentido da obra literária a partir dos diferentes recursos oferecidos.

Segundo Machado:

Essas duas esferas a verbal e a não-verbal, embora exijam capacidades diferenciadas no processamento da leitura, não se separam. Uma projeta na outra sentidos que se complementam, contrariando, portanto, a função meramente ilustrativa das imagens, que se ofereceriam apenas como apoio para confirmar o que se lê no texto verbal. Nesse diálogo, tanto a criança que já lê com fluência como aquela que arrisca adivinhações sobre o que vê/lê participam ativamente do processo de produção de sentidos quando abrem um livro (2008).

Desse modo, quando a literatura é tomada a partir do âmbito de contar histórias, podemos verificar que o narrador será também enquadrado nessa perspectiva de potencializar o momento de relação entre o texto e o ouvinte.

“Com o avanço da tecnologia e a distância, cada vez maior entre a sociedade e os livros, ler histórias passou a ser outro grande desafio que os educadores devem assumir, para que essa tradição permaneça viva entre nós.” (PEREIRA, 2007, p.7)

Portanto, a escolha da obra e a forma como ela será transmitida exige uma atenção especial do narrador: previamente, ele precisa encontrar a magia que o livro pode provocar em si próprio para, assim compartilhar o encanto da literatura com seu espectador e, no ato de reproduzir a história, o contador deve observar alguns detalhes que fazem a narração se tornar ainda mais atraente, como a alternância no tom da voz e na expressão corporal e facial de acordo com a situação descrita e apropriação da narrativa a ponto de demonstrar intimidade e naturalidade com o texto. “A técnica aliada à emoção e ao conhecimento assegura o sucesso do bom narrador” (FRANTZ, 2011, p. 76).



2 Efetivação prática do trabalho

2.1 Problemática e estudos bibliográficos

Realizamos uma pesquisa que se enquadra no campo explicativo, visando identificar os fatores que determinam ou contribuem para que certos fenômenos ocorram. Para que este tipo de pesquisa se realizasse, fez-se necessário o uso do método observacional e o procedimento utilizado foi a abordagem direta, uma vez que a pesquisa foi em campo. A opção metodológica escolhida foi a hipotético-dedutivo, na qual pesquisador propõe uma hipótese e parte, por meio da dedução, para sua comprovação ou não.

A hipótese que serviu como ponto de partida para a pesquisa foi: Já que ao mesmo tempo que a literatura é um instrumento de ludicidade, ela é capaz de proporcionar reflexão, o pensamento crítico acerca de nosso contexto político pode ser produzido nas crianças através da literatura? Para que a resolução desta hipótese fosse possível, utilizamos alguns autores, que se fizeram pertinentes para esta temática, como: Rildo Cosson, Maria Frantz, dentre outros. Assim, a metodologia para desenvolver este trabalho teve início com tais estudos bibliográficos.

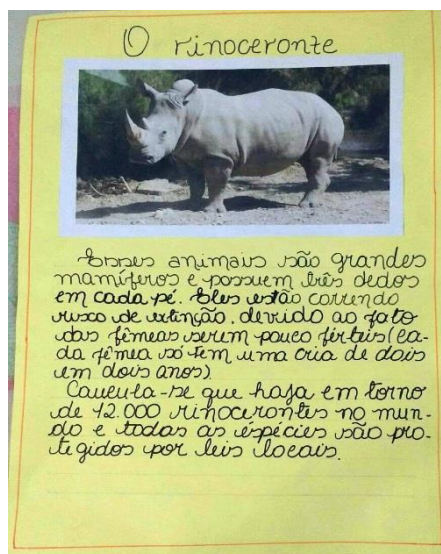
2.2 Sequência de ações no ambiente escolar

Posteriormente, tivemos uma conversa com a professora da turma em que o trabalho seria executado com o intuito de esclarecermos o objetivo de nossas atividades, bem como os procedimentos planejados. Programamos o melhor horário para a realização de nossas ações e aproveitamos ainda para observarmos o perfil dos alunos a fim alcançarmos os meios mais adequados.

Ao retornarmos ao ambiente escolar, motivamos os alunos com a exposição de imagem em cartaz de um rinoceronte que é a espécie da personagem principal dos acontecimentos destacados na história adotada. Questionamos quais informações os alunos já possuíam acerca do animal e elencamos algumas curiosidades sobre o mesmo,

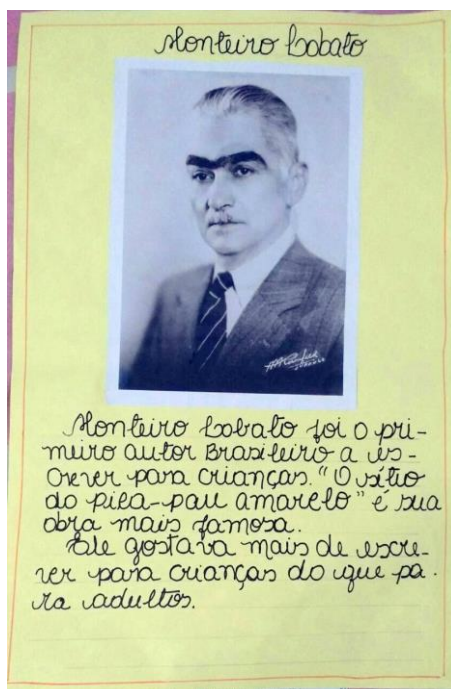


como por exemplo algumas características físicas, eles demonstraram admiração por causa da aparência singular do mamífero. O cartaz surtiu o efeito desejado, pois ao observarem, os alunos tiveram sua curiosidade instigada, logo, estavam eufóricos para que contássemos a história.



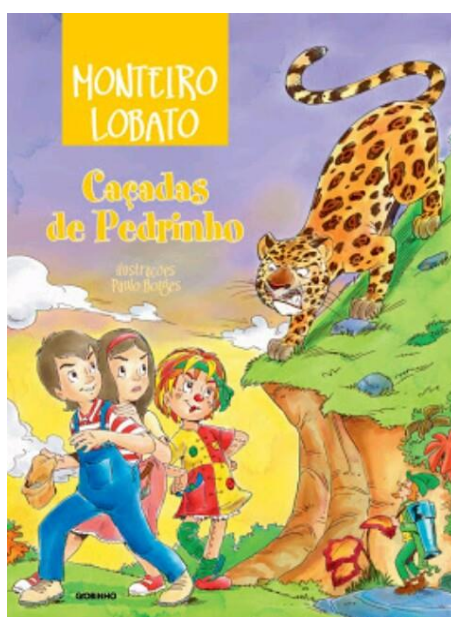
Cartaz sobre rinoceronte utilizado durante a motivação.

Após a motivação, iniciamos a apresentação do escritor Monteiro Lobato (1882-1948), relatando que o admirável autor manifestava um interesse maior pela literatura infantil do que pela literatura direcionada aos adultos, ele sabia “que para transformar a sociedade era preciso investir na formação da criança” (FRANTZ, 2011, p. 99) Ao comunicarmos aos estudantes quem era Monteiro Lobato, eles puderam descobrir quem havia escrito a série de livros *Sítio do Pica-Pau-Amarelo* (1920-1947), cujas adaptações em série e em desenho animado, haviam assistido através das televisão.



Cartaz sobre Monteiro Lobato utilizado na introdução.

Logo em seguida, expomos o livro à turma, apresentando a capa e outras ilustrações contidas na obra, o que provocou grande curiosidade nos alunos. Ao introduzirmos o material literário buscamos, ainda instigar os estudantes a buscar mais detalhes acerca do livro e incentivamos a leitura do texto para que eles descobrissem as outras aventuras vividas pelas personagens.



Capa do livro *Caçadas de Pedrinho* (2009).



Apesar de não termos seguido rigorosamente a Sequência Básica proposta por Rildo Cosson (2006), cuja organização se articula em motivação, introdução, leitura e interpretação, o nosso trabalho se fundamenta nessa perspectiva didática a fim de gerar um ambiente com as condições necessárias para desenvolver o letramento literário defendido pelo autor.

A alteração efetuada em relação a sugestão prática de Cosson (2006) se apresentou de forma que a fase da leitura foi concretizada através da enunciação de trechos da obra literária intercalados pela narração da história que produziam, assim, o sentido sem subtrair o contato com o texto. Durante a narração da referida história do livro *Caçadas de Pedrinho*, os ouvintes se revelaram bastante curiosos, demonstrando atenção aos fatos descritos. Percebemos que as crianças estavam bem envolvidas no enredo, com sua atenção totalmente voltada para a descrição da história.



Turma do 6º ano durante a aplicação das ações.

2.2 Resumo da história

A partir do livro *Caçadas de Pedrinho* de Monteiro Lobato, selecionamos um capítulo que refere a um rinoceronte que fugiu de um circo. Em síntese, o capítulo trata da narração de fatos após a fuga de um rinoceronte que escapou de uma apresentação circense que estava próxima a região do Sítio do Pica-Pau-Amarelo. A partir disso, o governo do Rio de Janeiro cria várias situações para capturar a criatura, além disso o animal é tido como um *monstro*, e com o desenvolver da história, por coincidência, o rinoceronte acaba indo parar justamente no sítio de Dona Benta, avó de Narizinho e Pedrinho.



A primeira pessoa a perceber a presença do animal é a boneca falante chamada Emília, que vai tentar negociar o rinoceronte com Pedrinho pedindo em troca um carrinho que era de grande estima para o menino, no entanto o mesmo não acredita nela. Até que Emília vai conversar com Cléo, uma visitante da casa, e pede que ela lhe ajude a fazer esse negócio, dessa forma o garoto acaba cedendo e eles partem em busca do famoso rinoceronte.

Depois disso, as crianças contam a Dona Benta sobre o invasor e ela manda Cléo escrever uma carta para o governador do Rio de Janeiro, informando a presença do animal e assim começa a complicação da história, visto que desde o sumiço do Rinoceronte, as autoridades não mediram esforços para capturá-lo, criando até uma força tática específica para caçar o animal, o Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte.

No entanto quando, finalmente, descobriram a localização do mamífero, houve a maior confusão para capturar o animal, devido ao fato de que se o rinoceronte fosse apanhado, as pessoas que estavam sendo remuneradas pelo duvidoso esforço para encontrá-lo acabariam por perder seus empregos. Então quando descobriram que o animal estava no sítio, foram até lá e fizeram de tudo para demorar ainda mais para prender o animal, construindo até uma pequena linha telefônica exclusiva entre o acampamento do Departamento e a casa de Dona Benta para se comunicar com os moradores do sítio, devido ao fato do rinoceronte ter ficado na porteira do sítio impedindo a passagem, apenas em alguns momentos.

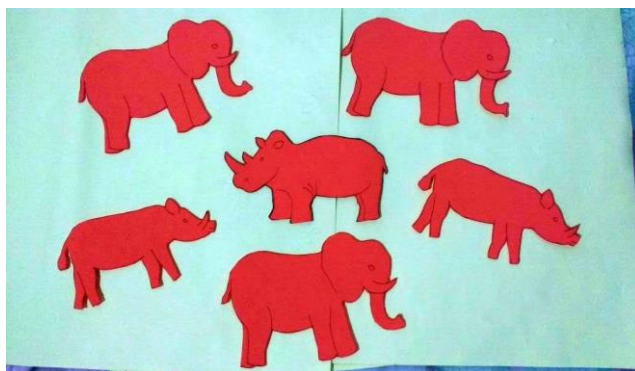
Passados vários dias, quiçá semanas, a força tática elaborou um tipo de transporte para locomover as armas que seriam utilizadas para o outro lado, porém, como a bonequinha Emília acabou afeiçoando-se ao rinoceronte e após constatar que ele era um animal adorável, ela inventou uma estratégia para que os homens do governo não o capturassem. Assim foi feito, o grupo de soldados acabou por ir embora, esquecendo-se do rinoceronte que ficou no sítio e cada um dos integrantes do local - até mesmo tia Anastácia que morria de medo do animal - acabou cedendo e passou a brincar com o animal.



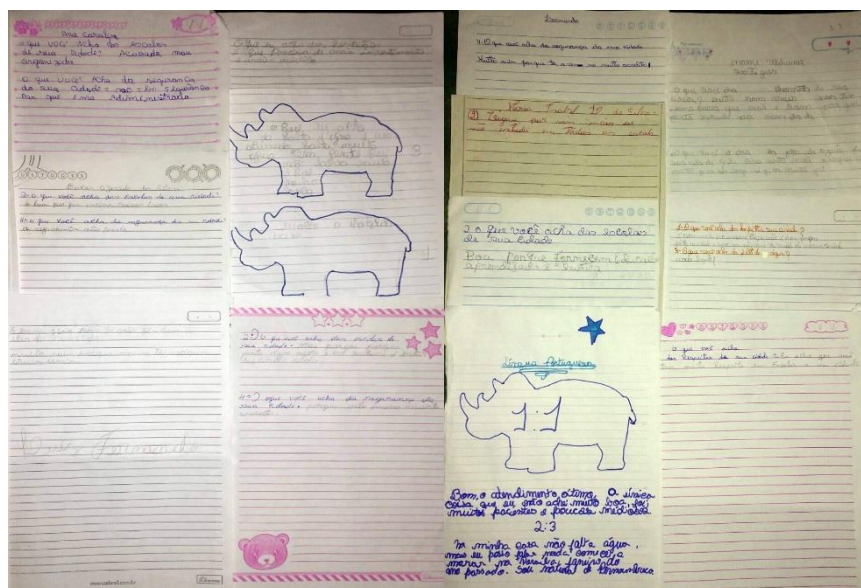
2.3 Interpretação e atividades

Subsequentemente, proporcionamos a interpretação do texto, as crianças não tiveram muita dificuldade em correlacionar o enredo da história com sua vida cotidiana, devido ao fato de que o cenário político do Município é bem vivo e presente em suas vidas. Com um diálogo questionador, os alunos se sentiram estimulados a falar sobre sua realidade e compará-la ao enredo do livro, houve então, uma identificação entre o mundo dos ouvintes com os acontecimentos vividos pelas personagens, visto que a demora das autoridades políticas em resolver problemas estruturais e sociais ou providenciar benefícios para a população em geral é perceptível em nosso contexto político.

Em seguida, efetuamos a aplicação de uma atividade dinâmica com questionário para verificar a aceitação do trabalho, essa prática se realizou de forma lúdica através da *caça ao rinoceronte*. Preparamos uma caixa com diversos animais - além de rinocerontes, haviam elefantes, javalis, etc. - em material emborrachado (E.V.A.) com questionamentos acerca de transtornos existentes no meio social das crianças. Tais questões apontavam para a falta d'água, a insuficiência de segurança pública, as condições de ensino-aprendizagem nas escolas da cidade, etc. para que elas tomassem a posição e sugerissem a solução que desejavam para certos problemas reais, assim como Emília agiu na ficção. Dessa maneira, os estudantes puderam expressar o quanto entendiam e estavam envolvidos com o termo *política*.



Alguns animais em E.V.A. utilizados na atividade de interpretação.



Respostas dos alunos às questões aplicadas.

Através da aplicação do projeto, pode-se afirmar que os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, pois a partir da execução conseguimos obter os efeitos desejados. Isso deve-se ao fato de que por meio da narração da história e da interação com os alunos, conseguimos despertar o interesse das crianças pela literatura, mostrando a elas sua ludicidade e, fazendo isso, logo depois da apresentação da obra, notamos que os alunos conseguiram compreender o objetivo da mesma, identificando-se com as personagens e associando o propósito do trabalho com a história ao seu contexto social.

Sendo assim, a partir da aplicação de um questionário sobre a narração apresentada, pudemos constatar que nosso objetivo principal foi alcançado, já que os estudantes se manifestaram muito interessados pela literatura e o prazer que pode proporcionar, sobretudo após os estímulos oferecido a eles. Além disso, outro resultado bem satisfatório foi que comprovamos por meio da estimulação correta, os alunos podem se tornar leitores críticos-reflexivos, pois, com a aplicação do questionário as crianças responderam e refletiram sobre as perguntas com bastante senso prático e crítico. Dessa forma, de maneira geral os resultados obtidos a partir da realização do projeto conseguimos almejar todos os resultados esperados.



Considerações Finais

Em grosso modo, ocorreu uma experiência de admiração com a realização do referido projeto, em razão de que conseguimos alcançar nossos principais objetivos que consistiam em despertar o desejo e a vontade nos alunos para que eles quisessem entrar em contato com a literatura, mostrando-lhes o quanto a mesma pode ser arrebatadora, sem perder sua ludicidade. Além disso também obtivemos resultados proveitosos que se mostraram satisfatórios, pois verificamos que a partir da narração da história apresentada aos estudantes, conseguimos fazer com que eles refletissem de maneira crítica, associando o contexto da história com a situação real da sociedade, sem perder a ludicidade.

Por conseguinte, as crianças puderam relacionar o transtorno vivido pelas personagens do livro aos problemas que eles presenciam no dia a dia e através da literatura de Monteiro Lobato, a análise e reflexão acerca das próprias experiências serviram para provocar ideias de resolução de dificuldades existentes no meio em que vivem.

Portanto, temos plena convicção de que a aplicação do projeto e seus respectivos resultados alcançados servirão para contribuir com a área, pois a partir da constatação de que por meio do estímulo adequado, pode-se despertar o interesse dos alunos pela literatura mostrando a eles e instigando-os que a mesma pode ser fonte de prazer e encantamento, além de despertar o pensamento crítico-reflexivo dos leitores.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos da literatura infantil no Brasil**, hoje. 2001. Disponível em www.ricardoazevedo.com.br acesso em 02 jul. 2017.
- COSSON, Rildo. **Estratégia para o ensino da literatura: a sistematização necessária**. In: *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- KRAMER, Sônia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2009.



MACHADO, Maria Zélia Versiani, Capítulo 7 referente ao livro de: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. In: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Núm. 1, Vol. 6. Campo Largo, Jun 2007.



CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS EM VERSO NA SALA DE AULA

Daniel Francisco da Silva (POSLE-UFCG) *
Naelza de Araújo Wanderley (POSLE-UFCG) **

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

Cecília Meireles

*É bonito cantar
quem canta mata a saudade
desperta a humanidade
é melhor do que chorar!*

Chico Sena

Considerações iniciais

A literatura na sua realização oral – sobretudo nas camadas mais populares – sempre trouxe grandes contribuições na interação texto/leitor. Em todas as civilizações a leitura na prática cotidiana esteve ligada à oralidade. Ao longo do tempo – numa época em que não existia o material impresso – o conhecimento se expandiu através da interação e do compartilhamento de experiências e vivências sociais por meio da voz. No Nordeste brasileiro, até os dias atuais, temos estas marcações na cantoria de viola, na embolada de coco, no cordel e tantas outras manifestações artísticas.

Dessa forma, acreditamos que essas perspectivas se mostram como propostas metodológicas para a leitura na sala de aula e, por isso, é preciso pensar de que forma a oralidade e a performance vocal poderá contribuir na formação do leitor, quais métodos

* Daniel Francisco da Silva tem graduação em Letras/Português/Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.
Endereço eletrônico: danielbssletras@yahoo.com.br.

** Naelza de Araújo Wanderley tem Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco e é professora da Universidade Federal de Campina Grande, PB, onde atua no Mestrado em Linguagem e Ensino.
Endereço eletrônico: naelzanobrega@ig.com.br.



podem ser utilizados e, em que medida podemos aplicar essas práticas dando voz ao leitor como peça fundamental na leitura. Como pressupostos teóricos, tomamos como base as reflexões de Ayala (2011) e Pinheiro (2013) sobre cultura popular e ensino; Zumthor (1993-2007) e Oliveira (2009-2010) sobre performance, recepção e leitura; Zumthor (2010) e Cascudo (2006) sobre literatura oral e; Tavares (2005) sobre contar histórias em verso.

Assim, partindo da ideia de recepção e leitura, oralidade e performance – na busca de ampliar as discussões acerca dos paradigmas da leitura literária – trazemos algumas propostas de leitura para a experiência na sala de aula a partir das nossas vivências enquanto professores/declamadores, destacando textos poéticos/narrativos como meio para a formação de leitores.

Cante lá que conto cá

Os textos narrativos sempre fizeram parte da nossa cultura, contar uma história é algo comum em todas as civilizações e no Nordeste é típica uma roda de conversa ao final da tarde, em que, nas calçadas, debaixo das árvores, nas feiras públicas, nas famosas bodegas, nos bares – mais comuns nas pequenas cidades e na zona rural – tem sempre alguém contando um causo, uma lenda, um mito ou uma piada. Quem nunca ouviu a expressão histórias de Trancoso e conto da carochinha ou os grandes personagens populares como Camunge, Cancão de fogo, Pedro Malasartes e João Grilo.

Algumas dessas histórias foram inspiradas no romanceiro Ibérico dos portugueses e espanhóis e adaptadas ao contexto nordestino com determinados exageros e fantasiosas lendas, heróis valentes, com ampla sabedoria, com malandragem para sobreviver numa vida conturbada, além do cangaço, dos vaqueiros e do baião. Na maioria dos casos, todas essas histórias sempre foram passadas de geração para geração por meio da voz – cantada, contada, recitada, declamada e dramatizada – com adaptações a época, ao público e com várias alterações que, muitas vezes, não se sabe sequer quem realmente é o autor.

Quando nos referimos à atuação em “palco”, logo fazemos relação a textos dramáticos, cheios de personagens atuando simultaneamente e seguindo um enredo pré-



determinado com ações que se fazem presente de acordo com a atuação dos autores. Pensamos também que contar história se refere apenas ao passado contado no presente e esquecemos que não há limites numa apresentação de um bom declamador ou contador de histórias. Nessa arte somos tomados pelos vários corpos que conseguimos desenvolver a partir de um único texto onde podemos ser narradores, atores e cantores em um único espetáculo, nos tornando vários em um só com o auxílio da voz.

No nordeste brasileiro, os grandes declamadores ao se “apropriarem” de um texto apresentam suas características de acordo com a sua experiência. A música, principalmente no jogo do improviso das literaturas orais, através das performances dos poetas, ainda é hoje algo extremamente característico. Um bom recitador traz aspectos teatrais no uso da voz, do corpo e das expressões faciais e alguns grupos ainda se utilizam da dança para expressar o que a poesia sugere. Outro aspecto é ambientação do espaço para a experiência de leitura, vestir-se de acordo com o tema, calçar uma alpercata, colocar um chapéu de couro, um gibão e um bernal de caçador.

Nos festivais de cantoria de viola, os apologistas (nome dado aos apresentadores dos festivais que são grandes recitadores), antes de declamarem uma glosa (poema escrito ou cantado improvisado ou não a partir de um tema ou um mote lançado) para apresentar a dupla de cantadores, sempre trazem uma pequena descrição de cada poema recitado.

Todas essas manifestações orais estão presentes em várias épocas e culturas. Essas expressões vocais estiveram ligadas as mais diversas situações sociais e ganharam ao longo do tempo muitas definições. Refletindo sobre outra realidade que não difere com o que acontece no nordeste brasileiro, Zumthor (2001, p. 58) destaca que,

Vários desses “cantores de gesta” pertenciam à classe, aparentemente numerosa, dos “jograis cegos”, notáveis em toda a Europa até os séculos XV, XVI e XVII, da península Ibérica à Sicília, dos Bálcãs à Irlanda, da Hungria à Alemanha e à Rússia – detentores de um repertório tão fortemente tipificado que, na Espanha e em Portugal, lhes deram um nome, *arte de ciego*, *romances de ciegos*. Os documentos franceses são raros, mas não se poderia duvidar de que as terras do reino da França tivessem conhecido esse fenômeno: em meados do século XIII, cegos, provavelmente vindos do além-Alpes, diziam a *Chanson de Roland* na grande praça Bolonha. Fizeram discípulos: ainda por volta de 1435, o cego Niccolo d'Arezzo cantava para o povo em



Florença as guerras de Rolando e de outros paladinos. Essa especialização dos cegos constitui um fato etnológico marcante, que se pôde observar, ainda em nossos dias, em todo Terceiro Mundo.

Ao pesquisar sobre oralidade, Zumthor (2001, p. 59) afirma que a *História de ecclesiastica de Beda* fornece um livro que provavelmente seria o mais antigo registro de poesia vocal. O cantor Caedmon eram um camponês iletrado que “recebe “por milagre” um dom extraordinário de improvisação, que lhe permite compor a pedidos, em estilo poético da língua vulgar, todas as espécies de poemas sacros”. Toda essa memória e capacidade de improvisação não nascem do nada, há sempre uma relação afetiva e intensa com aquilo que ouviu dos seus ancestrais, repassados pelos seus íntimos de maneira oral, como afirma Tavares (2005, p. 101) quando se refere ao romanceiro popular,

Os poemas do Romanceiro eram ouvidos, decorados e passados adiante. É um processo muito mais lento do que parece à primeira vista. Uma pessoa não se sentava com uma cópia do poema e ficava a repeti-lo em voz alta até sabê-lo de cor. Saber um romance de cor significava escutá-lo muitas vezes na infância, cantado por criadas, por amassecas, por tios e avós. Passá-lo adiante significava cantá-lo muitas vezes, para os próprios filhos, para os filhos alheios, para os netos.

No Rio Grande do Norte, Dona Militana, da cidade de São Gonçalo do Amarante, foi a que mais teve destaque no romanceiro popular brasileiro, no entanto, temos outros nomes que ficaram no anonimato, a exemplo de Dona Evanice Pereira de Macêdo (Dona Branquinha) na cidade de Currais Novos e Dona Joana Sena, na cidade de Parelhas.

Essas tradições orais são verdadeiros fios condutores da sabedoria popular, contudo, por muito tempo – por causa do seu caráter de improvisação, de adaptação e do modo de circulação – ficaram distantes dos estudos literários e só recentemente se discute o seu valor poético e sua função artística. Quando nos voltamos para a educação, como aponta Pinheiro (2013, p. 37) “toda a literatura que circulou no meio do povo ficou à margem dos estudos literários e dos conteúdos tanto do ensino básico quanto do universitário”. No entanto, devemos pensar que essas manifestações são responsáveis pela formação identitária, social e humana de um povo.



Dada a sua importância, acreditamos que esses aspectos deveriam estar presentes na sala de aula, pois, como nos diz Petit (2009, p. 58) “o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito a voz”, por isso, [...] “nos últimos anos, em muitos países, a oralidade foi redescoberta, e o oral e o escrito foram combinados nos espaços dedicados a facilitar a apropriação da cultura escrita” (PETIT, 2009. 59). Ao refletir sobre o papel da leitura em contextos conturbados, ela nos faz voltar ao passado e imaginar um nordeste ainda repleto de mazelas sociais e que teve na literatura da voz um fio de esperança e alívio, afinal, “para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquelas que o livro o carrega” (PETIT, 2009, p. 59).

Nossa cultura popular – desde a embolada, ao aboio, ao cordel, a cantoria, aos contos, as lendas e a música – teve papel crucial até mesmo na alfabetização e na construção do gosto pela leitura e especialmente pela poesia na região. Há inúmeros testemunhos dos que aprenderam a ler através da repetição dos cantos e dos contos e são essas relações que possibilitam um maior envolvimento. Nesse sentido, um trabalho de leitura voltado para a cultura popular, precisa pensar as vivências e as relações sociais, uma vez que, são elas definidoras da intensidade e do valor artístico dessas manifestações. Ayala (2011, p. 107-108) aponta que,

São muitas as questões que merecem profunda atenção daqueles que realmente estão envolvidos com o entendimento da cultura popular. É preciso estudar com atenção as maneiras como têm sido definidas e analisadas as diferentes práticas culturais neste país, verificando as limitações das definições que pretendem precisas e duradoras. A leitura não é suficiente para captar a complexidade das manifestações de cultura popular, que quase sempre está encobertas por um invólucro de aparente simplicidade; a diversidade das manifestações da cultura popular e de seus contextos; o modo como os participantes dessas manifestações definem o que fazem, que terminologia adotam para suas práticas culturais. Para aprender este vasto universo não basta um ou outro enfoque teórico e metodológico.

Na comunidade escolar, a partir da democratização do ensino, os alunos estão mais abertos a descobrirem novas maneiras de sedimentar o conhecimento. Dessa maneira, o envolvimento com diversas formas de perpetuar a leitura possibilita uma



experiência mais significativa e com isso, acreditamos que todas essas manifestações se mostram como interessantes suportes para a formação de leitores.

A sala de aula precisa ser um espaço para um envolvimento afetivo, uma aproximação com a vida fora dos muros da escola e deve emanar da vivência cultural, estando ligada aos seus produtores, ouvindo o que eles têm a nos dizer, como eles definem sua arte e qual a relação que mantêm com a comunidade, ou seja, precisamos literalmente caminhar de mãos dadas com o povo.

Mãos dadas com o texto literário

As experiências que envolvem a dramatização no uso do corpo e da voz, os vários suportes didáticos que se utilizam da letra, da imagem e do som – utilizados por artistas populares nas suas performance – revelam um importante meio para a formação de leitores, inclusive com a participação desses artistas como mediadores, como sugere Ayala (2011, p. 123),

Desta maneira, o conhecimento pode surgir de experiências compartilhadas, trazendo para a escola aqueles que podem nos dizer, nos mostrar, nos ensinar como são as formas de transmissão oral de uma literatura, de uma dança, de um teatro popular. Pode-se criar, assim, um diálogo entre as pessoas pertencentes a diferentes culturas para construir, de fato, algo novo na educação e superar o costumeiro encontro com definições que pouco contribuem para o conhecimento de atividades culturais estranhas aos alunos ou praticadas por familiares ou vizinhos, às quais eles ainda não tinham prestado a devida atenção.

Na busca de uma metodologia que seja capaz de contribuir para a formação de leitores no ensino de literatura, ancorados nessa proposta de dar voz ao leitor através do diálogo texto/leitor, pretendemos discutir e ampliar as estratégias de leitura da poesia através da sua realização oral como aponta Pinheiro (2015, p. 285-286),

Por realização oral, entendemos a leitura em voz alta repetida vezes, buscando as várias possibilidades de entonação, diferentes tons, ritmo e andamento de cada verso e do poema como um todo.



Trata-se de um trabalho de experimentação com a voz que pode seguir ou não as convenções do verso tradicional e, na lírica moderna, sobretudo a que cultivou e cultiva o verso livre, de uma busca necessária para se chegar a possíveis sentidos.

O autor destaca a importância da leitura em voz alta repetida mais de uma vez, apontando que esta repetição ajuda ao leitor perceber o ritmo e a entonação adequada para encontrar os diferentes modos de leitura, valorizando assim, sua expressividade na experiência do leitor. Tomando base também nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 285) afirma que “a leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificadamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra”. Oliveira (2010, p. 285-286) assinala para dois tipos de leitura em voz alta: a leitura oralizada e a leitura vocalizada.

É importante aqui distinguir a noção de “leitura oralizada” da noção de “vocalização”. Nessa última, o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feio de experimentações. De descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos. A leitura oralizada, tal qual Silva (1986) a descreve, é aquela em que se quer avaliar se o aluno sabe decodificar oralmente de forma adequada, um texto.

Para a autora, a leitura oralizada procura buscar um leitor ideal, um padrão de excelência que siga por meio de uma lógica a decodificação do texto. O leitor com receio de cometer erros de leitura a reduz a decifrar signos e não mantém uma relação afetiva com o texto. Esse processo prejudica a experiência de leitura como diálogo e interação. Já a leitura vocalizada não é limitadora ou imposta como um padrão ideal, ela está ligada a experiência que o leitor vivencia através de suas próprias relações com o texto através da performance como um jogo de descobertas no ato de ler. Oliveira (2010, p. 287) propõe que,

Quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si próprio. Paradoxalmente, porém, ao mesmo tempo o leitor reconhece a si próprio em sua voz. A leitura vocalizada faz que o sujeito se flexibilize, dê voltas em



torno de si, (re)inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras e de si mesmo.

Ao atribuir ênfase a voz na abordagem zumthoriana de vocalidade poética o leitor utiliza todos os recursos expressivos através da leitura, desde a respiração a movimentação do corpo, o leitor percorre um caminho que envolve seus horizontes de expectativas na construção de sentido do texto e, por isso, ao pensar, além da voz e da leitura, “o papel do corpo na leitura e na percepção do literário” (ZUMTHOR, 2007. p. 23), um trabalho dessa plenitude significa incorporar o texto e tomá-lo para si como vivência, recepção e comunicação.

A literatura oral, ao qual nos referimos, segundo Cascudo (2006, p. 22) é aquela que “foi feita para o canto, para a declamação, para leitura em voz alta”. Zumthor (2010, p. 47) afirma que a literatura oral é “um tipo de discurso com finalidade sapiencial ou ética” como “todos os tipos de enunciados metafóricos ou ficcionais que ultrapassam o valor de um diálogo em indivíduos” e que “se distingue pela intensidade dos seus caracteres, sendo formalizada mais rigorosamente e provida de indícios de estruturação mais evidentes”, toda aquela que exprime por meio da fala. Tratando de forma mais geral, Zumthor (2001, p. 22) define a oralidade natural como,

Um conjunto complexo e heterogêneo de condutas e de modalidades discursivas comuns, determinando um sistema de representações e uma faculdade de todos os membros do corpo social de produzir certos signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira; como – por isso mesmo – um fator entre outros de unificação das atividades individuais.

A poesia de forma geral necessita da voz e dessa relação íntima com o texto, da descoberta de suas nuances e dos seus ritmos e a performance é uma possibilidade. Para Zumthor (2001, p. 24) a “performance constituiria uma leitura pública feita por um intérprete sentado, ou mesmo de pé, na frente de seu facistol”. No seu outro livro *Performance, recepção e leitura* ele aponta que,

Performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a



performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. (ZUMTHOR, 2014, p. 51)

Nessa perspectiva, um trabalho com a leitura performática significa incorporar o texto e tomá-lo para si, dando ênfase aos efeitos vocais e utilizando todos os recursos expressivos da linguagem na performance numa ligação habitual que a poesia tem com a leitura em voz alta desde os primórdios. Desta forma,

A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. Quando do enunciado de um discurso utilitário corrente, a recepção se reduz à performance: você pergunta o seu caminho, e lhe respondem que é a primeira rua à direita. Uma das marcas do discurso poético (do “literário”) é, seguramente, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance. Oposição tanto significativa que a recepção contempla uma duração mais longa. (ZUMTHOR, 20014, p. 52)

Do ponto de vista da recepção, a oralidade oferece dinamismo à leitura e a performance tem um poderoso efeito sobre quem assiste, escuta e executa, basta observarmos os vários relatos de pessoas que aprendiam de cor os poemas cantados ou declamados pelos seus mestres. Essa relação se concretiza em dois modos possíveis de recepção – dizer e ouvir, ler e escutar ler, dizer ou escrever, ouvir ou ler – numa ação vocal que inclui audição e comunicação em um único espaço de recitação onde o leitor está em plena ação a partir da adaptação da obra a leitura vocalizada dos portadores da voz.

Ou cante ou conte um verso

Vários textos são possíveis de serem lidos através da leitura performática, vocalizada, dramatizada ou oralizada, conforme o termo que preferam utilizar. Podemos afirmar que desde a embolada – que se enquadra perfeitamente nesses aspectos de perspectiva da literatura oral – a poesia mais lírica e épica é provável conceber através da performance na arte de cantar e contar histórias.



São alguns exemplos: *Os lusíadas* de Camões, *Romance do pavão misterioso* de José Camelo de Melo Rezende, *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto e *Deus e sol, farinha e sal* de Antônio Francisco. Na poesia lírica podemos perceber em – *Morte do Leiteiro* de Carlos Drummond de Andrade, *O homem e a morte* de Manuel Bandeira, *Os miseráveis* de Sérgio Vaz, *Antiguidades* de Cora Carolina e *Lembrança rural* de Cecília Meireles – que são poemas que descrevem/narram uma situação de vida, um ato humano ou uma vivência social.

A literatura dita popular também possui diálogos interessantes entre obras de diferentes épocas. A maioria dos grandes poetas está sempre retomando temáticas e colocando suas características como: *Uma viagem ao céu* de Leandro Gomes de Barros possui um caráter mais cômico, *Viagem a São Saruê* de Manoel Camilo dos Santos e *Meu sonho* de Antônio Francisco são poemas que retratam um mundo imaginário e cheio de fartura, sem os grandes problemas sociais que nos aflige.

Todas essas relações, tanto entre poemas já tematizados no contexto brasileiro, como poemas que são “versões” de outras culturas ou de outras literaturas, não são restritas apenas a cultura dita popular, há diálogos nas mais diversas manifestações literárias, como na grande peça teatral *Gota d’água* de Chico Buarque e Paulo Pontes que mantém relação direta com *Medeia* de Eurípedes, além da embolada de coco e da música popular, inclusive apontado pelos próprios autores.

Alguns desses poemas citados anteriormente dariam um ótimo trabalho na sala de aula usando várias formas de leitura – silenciosa ou em voz alta, comparada e compartilhada a partir de suas temáticas. As obras *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto e *Deus e sol, farinha e sal* de Antônio Francisco retratam situações de um nordeste seco. A *Morte do Leiteiro* de Carlos Drummond de Andrade e *O homem e a morte* de Manuel Bandeira trazem reflexões sobre injustiça e morte. Os poemas *Antiguidades* de Cora Carolina e *Lembrança rural* de Cecília Meireles dialogam no retorno a infância. *Uma viagem ao céu* de Leandro Gomes de Barros, *Viagem a São Saruê* de Manoel Camilo dos Santos e *Meu sonho* de Antônio Francisco se aproximam pela fantasia, pela viagem a um mundo imaginário. E até mesmo *Os lusíadas* de Camões e o *Romance do pavão misterioso* de José Camelo de Melo Rezende poderiam ser lidos juntos.



Alguns textos trazem neles mesmos, a partir de suas origens, possibilidades de serem cantados e contados. São literaturas que marcam formas de expressão vivas por terem nascido da oralidade mesmo migrando para outros estilos. Folhetos como: *O coco do pinto pelado* e *O coco do boi tungão* de José Costa Leite, *O Pinto Pelado* de João Ferreira Lima e *A embolada da velha Chica* de Francisco Sales Arêda são algumas possibilidades.

Outras leituras que partem desses diálogos trazem grande contribuição para o encanto com a poesia. Canções como *Vô imbolá* de Zeca Baleiro, *Dois siris jogando bola* de Luiz Gonzaga, *Aquidauana* de Chico César, *Brasil com P* de GOG e *Da lama aos caos* de Chico Science e Nação Zumbi fizeram releituras da embolada.

Ao refletir sobre a leitura Cosson (2011, p. 39) afirma que “ler é bem mais que seguir uma linha de letras e palavras”. A leitura não está restrita ao texto, ler é uma construção de sentido. Nessa perspectiva, o professor deve pensar a formação de leitores a partir de uma experiência com a leitura. Para estimular a leitura não podemos nos prender mais a uma única possibilidade, precisamos partir dessas comunicações criativas e afetivas com o texto, construindo uma motivação que dialogue várias manifestações culturais, sempre trabalhando o uso da voz e da performance em cada leitura.

Em uma das nossas experiências na sala de aula, dividimos a sala em dois grupos, discutimos sobre uma disputa que iríamos realizar simulando uma peleja durante toda a aula, então, entregamos a canção *Siris jogando bola* de Luiz Gonzaga. Apresentamos o refrão da canção e solicitamos que respondessem e cantassem, juntos, a segunda parte do refrão. Em seguida, pedimos que cada grupo cantasse uma das estrofes até chegar ao final da canção e entre uma estrofe e outra repetíamos o refrão todos cantando juntos. Foi um momento muito dinâmico e espontâneo em que todos participaram, até os mais tímidos cantaram e sorriram. A sequência se organizou dessa maneira:

Refrão

Professor = Vi dois siris jogando bola

Alunos = (Lá no mar)

Professor = Vi dois siris bola jogar

Alunos = (Lá no mar)



Grupo I

Fui passear
no país do tatu-bola
onde o bicho tem cachola
e até sabe falar,
eu vi um porco
passeando de cartola,
um macaco na escola
ensinando o bê-a-bá

Refrão = todos juntos

Grupo II

Eu vi um peba
de batina e de estola,
vi um bode de pistola
numa farda militar,
vi um mosquito
ser pegado pela gola
e ser preso na gaiola
por ser bebo e imorá.

Refrão = todos juntos

Grupo I

Eu vi um sapo
balançando uma sacola
num salão pedindo esmola
pro enterro dum preá;
vi uma porca
com dois brinco de argola
de batom, - mas que graçola! -,
dando beijos num gambá

Refrão = todos juntos

Grupo II

Numa oficina
vi um rato bater sola,
repicando na viola,
eu vi um tamanduá.
Vi um veado



com dois par de castanhola,
vestidinho de espanhola,
requebrando pra daná

Refrão = todos juntos

Grupo I

Vi um elefante
cozinhar na caçarola,
armoçar todo frajola
e a dentuça palitar,
vi um jumento
beber vinte Coca-Cola,
ficar cheio que nem bola
e dar um arrote de lascar.

Esse princípio com a canção foi para introduzir a temática do fantástico presente no cordel, onde há um mundo fictício em que os animais falam. Dando continuidade a simulação da peleja, distribuímos os folhetos *Pinto pelado* de João Ferreira de Lima para o grupo Grupo I e *O coco do pinto pelado* de José Costa Leite para o Grupo II, solicitamos que fizessem uma primeira leitura em grupo e discutissem seu ritmo. O interessante é, mesmo contando a mesma narrativa, um dos folhetos é escrito em *décima* e o outro em *quadra*, e cada grupo foi descobrindo seu próprio ritmo de leitura vocalizada. Foi um momento muito oportuno, leram em voz alta, releram declamando e por fim cantaram com o professor acompanhando no pandeiro.

Ao introduzir um texto na sala de aula, sugerimos realizar análises dos elementos extratextuais como o título e a capa, traçar hipóteses sobre e abrir um leque de possibilidades quanto às obras. Nos intervalos que constituem atividades específicas, o professor poderá, por exemplo, destacar recursos expressivos e realizar leitura de outros textos que tenham ligação com um texto maior. Dessa forma, nossas sugestões para que uma experiência de leitura seja realizada de forma significativa, não possui um método pronto, cada um poderá realizar de acordo com a sua necessidade, porém, é importante destacar que não vemos a literatura como um conteúdo a ser repassado e sim como algo a ser vivenciado e experimentado.



Considerações finais

Pensando dessa maneira, uma proposta de leitura na sala de aula que parte de uma metodologia que privilegia a vocalidade e a performance, dando voz ao leitor de forma comunicativa e receptiva, não será simplesmente ler em voz alta e destacar, por meio da performance, os elementos que compõem o texto, mas compartilhar a leitura a partir da vivência e da interação.

Nossas indicações são tentativas de incentivar um contato mais afetivo com o texto poético, com métodos que estimule a sensibilidade dos alunos pela experiência literária e busque pensar a literatura na sala de aula a partir da realização oral da poesia. Ao explorar esses elementos sonoros acreditamos que surjam novos caminhos de recepção da leitura.

Assim, os relatos e sugestões expostos neste trabalho não são modelos estanques e devem ser utilizados como propostas. Cada um poderá adaptar a sua realidade e colocar novas possibilidades de vivência do texto literário na sala de aula. Todas as sugestões partem das nossas experiências no ensino e das nossas relações enquanto leitores e pensamos que – se aplicadas de forma significativa através dessas sugestões – o leitor poderá mergulhar no seu imaginário e estabelecer um melhor vínculo com a leitura.

REFERÊNCIAS

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a aprender a cultura popular. In:_____. **Pesquisa em literatura**. Org. Hélder Pinheiro. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011, p. 95-131.

CASCUDO, Luís da Câmara. Literatura oral no Brasil. ed. 2. São Paulo: Global, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. ed. 2. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Corpo a corpo com o texto literário**. Campinas SP: UEC, 2009. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448024> Acesso em:
24/05/2017.



OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura.** Goiânia: Signótica, 2010, p. 277-307. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>> Acesso em: 24/05/2017.

PETIT, Michele. **A oralidade na origem do gosto pela leitura.** In: _____. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Trad. Artuhur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ed. 34, 2009, p. 58-60.

PINHEIRO, Hélder. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino.** In: _____. DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia. JOVER-FALEIROS, Rita. Org. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: _____. **Gêneros na linguística e na literatura:** Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. DIONISIO, Angela Paiva; CALVACANTE, Larissa Pinto [orgs]. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

TAVARES, Braulio. **Contanto histórias em verso:** Poesia e Romanceiro Popular No Brasil. São Paulo: Ed. 34, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura.** ed. 2. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerichc. São Paulo: COSAC NAIFY, 2007.

_____. **Introdução à literatura oral.** Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte, UFMG, Humanitas, 2010.



DA FÁBULA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS DIALÓGICOS DA MORAL

Simone Silva (UEPB)*
symoness22@gmail.com

Introdução

A literatura infantil, em sua natureza e autonomia próprias, é a arte da significação pela palavra e motiva o público infantil, no processo de aquisição da cultura e gosto pela leitura significativa do texto literário, além de reavivar as histórias milenares, incorporando novas temáticas conforme a modernidade.

No entanto, ainda perdura a ideia de que a literatura infantil é uma arte menor, por estar envolvida com a distração e entretenimento das crianças. E um dos gêneros infantis mais empregados nessa função é a fábula, por concentrar a veiculação da moral e por ter sido utilizada, por anos, como um texto pedagógico.

Nesse sentido, esta pesquisa analisa, de forma comparativa e qualitativa, a construção da moral nas fábulas *A cigarra e a formiga*, de Jean de La Fontaine, e *A cigarra e as formigas*, de Monteiro Lobato. Propõe-se ainda caracterizar a particularidade de construção da moral, em ambas as fábulas, e enumerar os elementos que aproximam e/ou distinguem essa construção.

A pesquisa teve início com o projeto PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o qual possibilitou um maior aprofundamento do nosso objeto de estudo, justificando-se na observação dos recursos literários utilizados na construção da moral, da fábula clássica à contemporaneidade, seja a partir de releituras ou adaptações, visto que os aspectos dialógicos da moral fabular revigoram o gênero literário infantil e suscitam novas temáticas.

* Graduanda em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: symoness22@gmail.com sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Neres (UEPB). E-mail: rosangelaneresuepb@gmail.com



Para tanto, partimos do contexto da literatura infantil, da inserção da fábula na fase do mito, da análise do gênero fabular clássico e de suas versões, a partir dos estudiosos Cadermatori (2006), Cavalcanti (2002), Coelho (2000), Cunha (2003), Hunt (2010), Oliveira (2011), Meireles (1984), Souza (2004), Zilberman (2003), dentre outros, que dialogam com a literatura infantil, a releitura e as adaptações da fábula clássica.

1 Aspectos da literatura infantojuvenil

A literatura infantil teve a sua origem marcada pelo contexto burguês e por outras instâncias, como por exemplo, a ascensão da família burguesa, o novo tratamento atribuído à infância e a configuração da escola, resultando, consequentemente, em relações com o modelo de classe média urbana vinculada à pedagogia. Por essas razões, o novo gênero precisou de estatuto literário e essa necessidade privou-lhe o reconhecimento de valor estético, ou mesmo, a chance de ser acolhida pela literatura (ZILBERMAN, 2003).

Além da influência pedagógica ela também está estreitamente relacionada ao fenômeno social que transcorre entre a civilização europeia e a ocidental. Para conceituá-la, é preciso recorrer a uma ordem histórica das exigências da época, quanto a isso, Zilberman (2003, p. 34-35) esclarece:

As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas inter-relacionadas, mas uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil.

Nessas circunstâncias e em virtude da ligação entre a família e a escola, os textos literários foram utilizados com fins moralizantes e a doutrinação das crianças, pois, “foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder” (CADERMATORI, 2006, p. 24).

Ao se materializarem nos livros, os textos literários comportam outras considerações e estas dizem respeito ao caráter controlador do adulto sobre as obras



infantis, desde a sua produção até a sua aquisição, como aponta Meireles (1984, p.29), em seu livro *Problemas da literatura infantil*:

De modo que, em suma, o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.

Nesse sentido, os pais têm papel relevante no estímulo da leitura de seus filhos, pois eles são os responsáveis pelo contato da criança ou do jovem com as diversas formas de arte, dentre elas, a literatura. O educador também deve criar aulas literárias que possam “[...] mostrar não só a literatura como também as demais artes como as mais fascinantes formas de descoberta do indivíduo, nas relações de recreação e recriação possíveis entre ele e a obra” (CUNHA, 2003, p. 53-54).

2 A fábula no universo infantojuvenil

Diferentemente das controvérsias geradas em torno da literatura infantil, vemos que ela “[...] é campo fértil, onde pode acontecer os vários discursos, lugar do entrecruzamento de linguagens plurais, transgressão e desejo-representação de um corpo simbólico pleno de faltas” (CAVALCANTI, 2002, p. 36), fazendo com que o leitor ressignifique sua percepção através de várias obras literárias e gêneros específicos.

Em termos teóricos, o convívio do leitor com livros e obras literárias deve ter como referência as fases consideradas pela literatura infantil, ou seja, na fase do mito, na qual se encontram as crianças de faixas etárias entre 3/4 a 7/8 anos, evidencia-se o animismo, a imaginação, em síntese, tudo ganha vida e a leitura a elas endereçada privilegia a literatura de maravilhas, onde estão inseridos os contos de fadas, as lendas, a mitologia e as fábulas (CUNHA, 2003).

Por isso, acreditamos que essa literatura assume um papel distintivo das outras artes, isto é, contém meios próprios para formar seus leitores, como por exemplo, os livros ilustrados vão ao encontro dos sentidos que a criança deve explorar: “[...] as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa.



Os livros ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal [...]” (HUNT, 2010, p. 234).

Quanto à fábula, observamos que ela fazia parte dos gêneros primários da prosa, só alcançou autonomia e transmutou-se para o gênero secundário quando ganhou status literário entre os gregos, no século IV a. C. E a sua incorporação ao universo escolar está relacionada à gênese da literatura infantil no século XVII, quando La Fontaine escreve as *Fábulas* para uma determinada criança, o Delfim, e permite que outras crianças as leiam.

Porém, é só no século XVIII que elas ganham maior relevo e identificação com a literatura, sobretudo, pela veiculação e manutenção da moral, sendo bem aceitas e valorizadas no âmbito das produções livrescas. Souza (2004, p. 12 - 13), ressalta que:

[...] A partir de então o seu público receptor será maior e mais ativo, uma vez que a fábula passa a ser leitura obrigatória nas escolas europeias. Mesmo que o objetivo fosse apenas didático, a circulação e a leitura de textos, bem como a existência de uma literatura para crianças, estavam garantidas. É certo que a fábula não foi o único tipo de texto reutilizado pela literatura infantil em seu período de formação. Mas, entre outros fatores, a fábula era um dos textos preferidos pela burguesia porque ela constituía-se como uma forma facilitada de passar lições de moral para a criança.

No entanto, revelando outra postura, as fábulas reescritas a partir de La Fontaine apresentam uma nova composição, tanto em relação à narrativa quanto à construção da moral. E mesmo sendo discípulo fiel às narrativas de Esopo, suas lições de moral ganharam novas tonalidades. Conforme Souza (2004, p.32):

[...] Em boa parte de seus textos, a moral fica em segundo plano e que o investimento maior recai sobre o aspecto estético do texto. De fabulista, La Fontaine saltará para artista e versificador, fazendo escoar pela porta estreita da fábula gêneros diversos, como o conto e a peça teatral. Cultivou o verso livre longo ou curto e abriu mão da brevidade da narrativa, para melhor enfeitá-la.

No Brasil, mesmo sem a evidência do seu pioneiro, elas ganharam maior repercussão a partir das coletâneas de Monteiro Lobato, que recriou as fábulas clássicas inserindo-as em uma perspectiva maior: o Sítio do Picapau Amarelo e suas personagens. Dessa forma, “[...] uma literatura destinada às crianças encontra em Lobato um pai



inventivo, audacioso, *com um certo jeito de impingir gato por lebre [...]*” (OLIVEIRA, 2011, p. 91 grifos da autora).

Foi a partir desse autor também que a moral voltou a ser observada. Em 1921, publicou obras endereçadas às crianças. Lançou *Fábulas de Narizinho*, coletânea que reunia as fábulas clássicas de Esopo e La Fontaine, suas inspirações. E no ano seguinte, em 1922, acrescentou novas histórias e a obra ampliada ficou conhecida como *Fábulas*. Com seu espírito revolucionário, transformou as narrativas em prosa e pôs à disposição do leitor mirim para que pudesse alterar as suas moralidades. Sobre isso, Oliveira reitera:

[...] Pelas mãos de Lobato, a fábula ganha novas vestes, novos dizeres, outras vozes. Segue nas trilhas de uma literatura *temperada com o aroma da terra*, cuja preocupação primeira é desenvolver no leitor-criança o espírito questionador, crítico. (2011, p.94 grifos da autora).

A partir de 1960, com a reescrita da fábula para a modernidade, um grande número de escritores encarrega-se de manter vigoroso o gênero literário infantil. Nesse sentido, o *boom* do gênero infantojuvenil deu-se também a partir de obras criativas destinadas à “[...] dar prazer ao leitor, diverti-lo, emocioná-lo ou envolvê-lo em experiências estimulantes ou desafiantes” (COELHO, 2000, p.150).

Por isso, observadas a inovação da narrativa fabular a partir de La Fontaine, assim como as relações de Monteiro Lobato com o nascimento da literatura infantil brasileira, apresentaremos, em seguida, o estudo das fábulas “*A cigarra e a formiga*”, do fabulista francês, em comparação à versão “*A cigarra e as formigas*”, do escritor paulista, nas quais apontaremos dissonâncias ou consonâncias entre os aspectos dialógicos de construção da moral usados por esses autores.

3 Análise da fábula *A cigarra e a formiga*: de La Fontaine a Monteiro Lobato

Na tradução de Ferreira Gullar e ilustrações de Gustave Doré, a fábula clássica *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine, tem a sua composição estruturada em versos e a moral implícita, diluída no texto, assinalando distinções das composições de outros fabulistas e ao mesmo tempo, ocultando as críticas direcionadas às classes sociais vigentes na sua época. Vejamos a primeira estrofe da fábula mencionada:



Tendo a Cigarra cantado
Durante todo o verão
Viu-se ao chegar o inverno
Sem nenhuma provisão
(LA FONTAINE, 2002, p.10)

Vemos que o narrador chama a atenção do leitor para a personagem “Cigarra” e o convida a conhecer sua realidade sob a ótica do ofício diário exercido por ela, no mesmo sentido, também antecipa fenômenos da natureza que a pegam desprevenida de um teto e de alimentos. E mesmo vivenciando as aflições, sentiu nascer pequenas esperanças, sinalizadas na seguinte passagem:

Foi à casa da Formiga,
Sua vizinha, e então
Lhe disse: - Querida amiga,
podia emprestar-me um grão
que seja de arroz,
de farinha ou de feijão?
Estou morrendo de fome.
(LA FONTAINE, 2002, p.10)

Até aqui, partindo da sequência narrativa adotada por Jean de La Fontaine, percebemos que a presença musical tem como subsídio as rimas que se combinam entre os termos “provisão e verão”, “formiga e amiga”, “grão e feijão”, configurando, assim, os processos e efeitos poéticos criados pela linguagem do fabulista francês.

A próxima estrofe aponta para o processo discursivo, isto é, o diálogo direto, embora curto, criado pelo escritor francês para enfatizar a situação delicada da personagem cigarra em oposição às atitudes e às interrogações da formiga:

- Faz tempo então que não come? –
[...] - E o que fez a senhora,
Durante todo o verão?
- Eu cantei – disse a Cigarra.
- Cantou, é? Pois dança, agora!
(LA FONTAINE, 2002, p.10)

Nessa passagem, o leitor se depara com o desfecho cômico e trágico da cigarra: cômico, porque a formiga utiliza de tons irônicos, como no último verso “- Cantou, é? Pois dança, agora!”, para sinalizar a sua isenção daquela situação, pois, segundo a mesma



poderia ter sido evitada; e trágico, porque não tendo a quem mais recorrer o seu final é a morte.

Porém, o sentido da fábula vai muito além de uma leitura superficial, ou seja, é pautado tanto na desvalorização da arte enquanto um ofício, quanto na denúncia da inércia, do período histórico de La Fontaine, como afirma Oliveira (2011, p.51), “[...] A cigarra representa os artistas da época. Os artistas da época de La Fontaine, diferentemente daqueles de nosso contexto sócio-histórico, quando não tinham recursos, como o próprio fabulista, careciam da proteção dos nobres – as formigas”.

As críticas veladas também têm como referência a época do rei Luís XIV. Assim, na atuação da cigarra, o artista é penalizado e tem apontado os seus vícios, mas é criticado, principalmente, por fazer parte da sociedade burguesa e não se prevenir para os momentos difíceis. Já a formiga (ou nobre) é considerada mesquinha, egoísta e, ao mesmo tempo, sua postura configura valor ao trabalho, portanto, “a filosofia da Formiga (juntar e acumular bens) enquadra-se perfeitamente à política econômica da época de La Fontaine, o mercantilismo, que vigorou na Europa desde metade do século XV até meados do século XVIII” (SOUZA, 2004, p.107).

E a moral da fábula, embora não venha explícita após a narrativa, pode ser construída pela ótica do leitor, cabendo a ele ser solidário à arte, ao drama vivenciado pela cigarra ou concordar com as razões da formiga. Segundo Oliveira (2011), o processo alegórico que transparece o caráter moralizador da fábula francesa indica que não se deve ser imprudente, irresponsável com o trabalho e uma vez que o for deverá arcar com as consequências, ao passo que a prudência evidenciará o bem estar e a promoção dos que se dedicam ao ofício.

3.1 A fábula moderna

A cigarra e as formigas constitui uma releitura do texto clássico de Jean de La Fontaine, analisado anteriormente. O próprio título já indica uma dissonância daquele da fábula clássica, isto é, como novidade temos a inclusão de mais de uma personagem “formiga” na narrativa. Foi Monteiro Lobato que inseriu esse elemento ao texto literário,



dando a ele outro modelo estético, em suas duas versões textuais e morais: *A formiga boa* e *A formiga má*.

Outra mudança expressa está relacionada à narrativa em forma de prosa, e não em verso, como vimos em *La Fontaine*. Acreditamos que esse artifício se justifica pelo compromisso que o autor brasileiro assume em resgatar características fecundas do gênero, como salienta Oliveira (2011, p.36), “[...] a fábula, na sua origem, situava-se no campo dos gêneros do discurso primário, nas esferas da comunicação verbal mais espontânea”.

Para compreendermos melhor essas questões, iremos analisar alguns trechos das duas versões, da fábula citada anteriormente. De antemão, começemos pela primeira versão, *A formiga boa*:

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arripiados, passavam o dia cochilando nas tocas. (LOBATO, 2012, p.12).

O narrador em terceira pessoa apresenta e caracteriza a primeira personagem da fábula: “Houve uma jovem cigarra...”, e mostra de que forma ela administrava o seu tempo, isto é, configurado na sua predisposição ao chiar diariamente para as formigas.

Porém, é a introdução de fenômenos da natureza, como “...vieram as chuvas”, que leva ao leitor criar expectativas em relação a vida da cantora. Então, sua nova realidade é retratada no seguinte trecho:

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique... (LOBATO, 2012, p.12).

Como podemos notar, o narrador dá maior ênfase à personagem, qualifica-a como “pobre cigarra” e revela a sua fragilidade mediante as condições temporais e de subsistência. Se na fábula clássica a narrativa é breve, nesta, o autor não tem pressa para apresentar os acontecimentos, “[...] o próprio gerúndio “manquitolando” denota uma certa lentidão no desenrolar dos fatos” (SOUZA, 2004, p. 208). Assim, imaginamos as



consequências do mau tempo para a cigarra através de suas ações: mancando e arrastando a asa.

Posteriormente, a cena se constrói a partir do drama vivenciado pela cigarra triste e doente. O discurso direto e o indireto mostram a preocupação do narrador em apontar a reação verbal seguida das atitudes de cada personagem. Assim, a cigarra visivelmente abatida é observada pela formiga “friorenta” e esta ainda lhe faz perguntas:

- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?
- A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:
- Eu cantava, bem sabe... (LOBATO, 2012, p.12).

Nessa passagem, o narrador reafirma a postura aparentemente inalterada da formiga em relação ao estado crítico de saúde da cigarra, pois dessa forma, “[...] o leitor é conduzido a imaginar que somente uma formiga terrivelmente maldosa poderia negar socorro a uma criatura naquelas condições” (SOUZA, 2004, p. 209).

A mudança de atitudes da formiga é perceptível no momento em que a cigarra revelou o seu ofício. A partir daí, a relação sombria entre elas deu espaço para outra mais íntima, ratificada quando a formiga lembrou-se que o seu árduo trabalho era amenizado pela cantoria da desconhecida e deveria retribuir:

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. (LOBATO, 2012, p.12).

Em *A formiga boa*, vemos que a moral também diluída no texto é construída a partir do novo papel assumido pela personagem, ou seja, se antes a consideravam vilã, agora ela reflete para qualidades humanas como a prestatividade, a valorização das artes e dos artistas. Como ressalta Oliveira (2011, p.104):

- [...] No hipertexto, a cigarra não é identificada como ociosa e imprudente, pois ela também executa uma tarefa muito útil, canta e alegria o trabalho das formigas e a vida dos outros animais. Nessa narrativa, a cantoria da cigarra não é vista simplesmente como lazer, mas como trabalho tão útil quanto o das formigas.



A cigarra é vista como parte integrante e essencial da sociedade, cujo ofício é tão importante quanto outros. E o desfecho feliz, “a cigarra entrou, sarou e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol”, indica a opção do escritor em querer cultivar no espírito infantil atitudes boas e solidárias, tendo em vista também, que “parecem completamente do agrado das crianças, sobretudo das menores, as obras otimistas: as que revelam o gosto pela vida, a alegria, o humor” (CUNHA, 2003, p.74).

Na segunda versão, intitulada *A formiga má*, vemos que a personagem até então boa mostrará agora um sentimento antissocial. Partindo da concepção de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto [...]” (KRISTEVA apud SILVA, 2003, p. 214), entendemos que esta fábula se constrói a partir da noção de intertextualidade com o texto clássico, pois retoma suas ideias, porém, evidencia outros elementos que denotam a autoria lobatiana.

Na fábula de Monteiro Lobato, os animais vivenciam os conflitos e falam a nossa língua. Neste caso, é o comportamento omissivo da formiga que suscita novas discussões. Para compreendermos melhor, vejamos alguns trechos e análises da versão referida:

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.
Foi isso na Europa [...] (LOBATO, 2012, p.13).

A princípio, o narrador alerta para o fato de que não irá tratar da mesma formiga, mas de outra e desta vez “má”. Sua apresentação, acompanhada da localização geográfica, aponta para a coexistência com a narrativa clássica e leva o leitor a deduzir que a cigarra terá o mesmo final trágico que aquela da fábula francesa. Essa relação vai sendo construída através dos seguintes trechos:

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo [...] Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo a permitisse. (LOBATO, 2012, p.13).

Na ordem de recorrência dos fatos e sua construção ainda centrada no discurso indireto, percebemos que o narrador põe em evidência a personagem cigarra e a sua



habilidade em cantar legitimada pelas condições favoráveis do estio. Contudo, o diálogo surge entre elas após as inúmeras críticas ferrenhas à formiga:

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.
- Que fazia você durante o bom tempo?
- Eu...eu cantava!
- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz. (LOBATO, 2012, p.13).

Entendemos que o narrador leva o leitor a perceber não só o egoísmo e a mesquinhez da formiga, mas a sua inveja devastadora por não saber cantar como a cigarra. Em razão disso, a narrativa em estudo possibilita outras leituras no que diz respeito à exaltação da arte, como bem frisa Souza (2004, p.214), “[...] o narrador apresenta a habilidade de cantar como um talento peculiar e invejável”.

Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. [...] Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela? (LOBATO, 2012, p.13).

Essa indagação pode ser compreendida já que “Lobato era um pensador influenciado pelas ideias de Nietzsche, filósofo que questionava a existência de verdades absolutas” (OLIVEIRA, 2011, p. 95), ao mesmo tempo, ela conduz o leitor a refletir sobre a arte e a depreciar a formiga por sua postura ácida e vingativa.

A fábula lobatiana preserva o seu caráter moralizador, mas ela não faz isso apontando ganhador ou perdedor num conflito concreto, pelo contrário, usa uma metáfora para se solidarizar com a arte e seus militantes: “*Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade*”.

Em razão disso, em *A formiga má*, a lição de moral que dialoga com a natureza humana indica que, uma pessoa com as atitudes da formiga não será bem vista pela sociedade nem fará falta ao mundo, devido ao seu espírito antissocial; quanto a uma pessoa boa, representada pelo caráter amigável da cigarra, é amada e admirada por outros seres.

É a segunda versão que evidencia a participação de personagens externas, abre espaço para as críticas e os diálogos, como mostra o seguinte trecho:



Esta fábula está errada! – gritou Narizinho. [...] Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de moral. (LOBATO, 2012, p.13).

Notamos que a voz da criança é introduzida através da personagem infantil Narizinho, que defende o caráter bondoso da formiga e contesta a versão narrada por Dona Benta. Esse entrecruzamento de vozes configura, conforme Zilberman (2014), personagens independentes, cujo sucesso é justificado pela inteligência e esperteza, no mesmo sentido em que se aproximam da realidade do leitor e promovem identificação imediata com o seu mundo.

Quando Dona Benta diz que a fábula tem por função passar uma moral, está também fazendo uma relação com a tradição fabular, apontando as suas características e a figurativização de animais como sinônimo de representação humana. E já que a literatura concebe o leitor como agente de mudanças seus comentários vêm seguido da insatisfação da boneca Emília, que evidencia as suas vontades de verdade e o seu direito de discordância:

- Isso não, protestou Emília. – Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga que não fale. Nós é que não entendemos as linguinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

- Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as linguinhas deles. Está satisfeita?

- Agora, sim! – disse Emília muito ganjenta com o triunfo. – Conte outra. (LOBATO, 2012, p.13-14).

Configurando o protótipo humano, a boneca Emília se mostra possuidora de um espírito contestador o qual todos deveriam agradecer, assim, embora as crianças brasileiras não assumam as suas atitudes irreverentes, é através delas que Monteiro Lobato estimula o leitor infantil a ser esperto como a boneca e transforme-se num sujeito emancipatório. O “conte outra” além de reafirmar que o narrador se trata de Dona Benta revela o caráter impositivo de Emília. Conforme Coelho (2000, p.145):



[...] vemos o espírito líder que caracteriza a boneca, sua ascendência “mandona”, mas brejeira, sobre os que convivem com ela ou ainda a obstinação com que ela sabe querer as coisas ou como mantém seus pontos de vista ou suas opiniões. Positiva é também sua incessante mobilidade, o seu fazer coisas, sua curiosidade aberta para tudo ou a franqueza rude com que ela manifesta sua crítica aos “erros” ou “tolices” dos que a rodeiam ou da nossa civilização.

Ao situar essas personagens no plano da narrativa, o autor brasileiro acaba rompendo com a literatura estrangeira que circulava no Brasil de sua época. Assim, “foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingissem também a infantil” (COELHO, 2000, p.138).

As relações entre as fábulas brasileira e clássica mostram a manutenção das categorias utilizadas por Monteiro Lobato para produzir um novo texto, e ele consegue fazer isso partindo do princípio da releitura e da atualização da moral de modo mais reflexivo e intertextual.

Enquanto no texto clássico o leitor é levado a conceber a cigarra como ociosa ou imprudente, nas duas versões do texto contemporâneo ele é conduzido a percebê-la como um ser que merece cuidado e solidariedade, assim, compreendemos que não se trata mais de um conflito pautado na valorização do trabalho, mas em ensinamentos éticos que privilegiam a generosidade, a manutenção das artes e dos artistas.

Considerações finais

Como vimos, a literatura infantil tem sua origem firmada em diversos contextos da sociedade burguesa. Seus propósitos, a princípio confundidos com as práticas pedagógicas e como um veículo para a distração de seus leitores vêm sendo desconstruídos desde o século XX, a partir de obras endereçadas ao público infantojuvenil e através de escritores engajados na emancipação do gênero literário.

É importante, pois, que tanto os pais quanto os professores e a própria escola concebam as narrativas para a infância e a juventude como alimentos nutritivos que devem ser consumidos diariamente e postos a serviço da formação de leitores literários,



sujeitos sensíveis, conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, assim como para a apreensão de valores, de culturas ou a superação de desafios.

Situada na fase do mito, mas transcorrendo os demais ciclos de vida, entendemos que as histórias fabulares, em forma de versos ou em prosa, assumem a dimensão literária responsável por essa apreensão de valores, ensinamentos que norteiam o leitor e se somam às suas experiências de vida.

Legitimado e incorporado na instituição escolar a partir da aproximação entre literatura e as adaptações do fabulista francês La Fontaine, no século XVIII, o gênero fabular que concebe inúmeras questões no seu interior, volta-se para o leitor infantil, não apenas com o objetivo de moralizar, mas também divertir por meio do processo alegórico e proporcionar a autonomia do gênero.

No Brasil, é Monteiro Lobato o responsável pelos passos largos da literatura infantil. Na fábula estudada as suas contribuições para o produto literário são visíveis pelo fato da criança sair da posição de mero ouvinte ou leitor e ser vista como um agente construtor de suas próprias percepções. Nesse âmbito, a voz da infância penetra nas suas criações e cativa o leitor, que se ver identificado com a linguagem e o humor, com o Sítio, universo fantástico e com o espírito libertário das suas personagens.

Portanto, é pelas mãos de José Bento Monteiro Lobato que a adaptação da fábula clássica para a contemporaneidade adquiriu novos estilos e conteúdos, mas manteve o caráter literário do gênero. Em *A cigarra e as formigas*, história atualizada ao contexto sociocultural do país, o pequeno leitor vivencia novas experiências e percebe que nas versões os aspectos dialógicos da moral ora exaltam as qualidades humanas, representadas pelo espírito generoso da formiga boa; ora denunciam os vícios, representados pela mesquinhez e a inveja da formiga má.

Referências

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.



CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil e juvenil**: teoria e prática. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. – 3. ed. São Paulo: Globo, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OLIVEIRA, Maria Angélica de. **Caminhos da fábula**: literatura, discurso e poder. Campina Grande: Bagagem, 2011.

SILVA, Marcio Renato Pinheiro da. Leitura, texto, intertextualidade, paródia. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v.25, p.211-220, 2003.

SOUZA, Loide Nascimento de. **O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato**. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



DESVENDANDO “OS ESPAÇOS” EM CONTOS DE RICARDO RAMOS: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Marina Macedo Santos Martins (UFCG) *

marinamsm@hotmail.com

Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG) **

jcvieira_pb@hotmail.com

Orientador: José Hélder Pinheiro ***

helder.pinalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da dissertação, “Desvendando ‘o espaço’ em contos de Ricardo Ramos: uma experiência de leitura compartilhada”, que está sendo desenvolvida na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa está sendo feita sob a orientação do Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves, e a aluna se constitui como Bolsista de Programa de Demanda Social da Pós-Graduação.

Neste artigo, propomos um trabalho a partir do planejamento feito em nossa dissertação, na qual realizamos um experimento em sala de aula com uma turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elpídio de Almeida (Estadual da Prata) da cidade de Campina Grande- PB. Desse modo, estendemos essa proposta de trabalho para professores de literatura da rede pública e particular de ensino, almejando que a nossa

* Formada no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atualmente cursa o mestrado em Literatura e Ensino da mesma instituição UFCG. E-mail: marinamsm@hotmail.com

** Formada no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atualmente cursa o mestrado em Literatura e Ensino na UFCG. E-mail: jcvieira_pb@hotmail.com.

*** Professor Dr. da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: helder.pinalves@gmail.com



pesquisa ultrapasse os âmbitos acadêmicos e consiga atingir, de modo prático, o ensino básico das escolas.

Neste momento, discorreremos sobre as reflexões que nos levaram a pensar e “gerar” a presente pesquisa, nos impulsionando a idealizar uma proposta que pudesse ser realizada posteriormente. Através de reflexões sobre o ensino de literatura, tanto àquele a que nos “submetemos” anos atrás (na escola), quanto ao atual, percebemos como as aulas de literatura continham e contém pouca leitura e discussão dos textos literários. Além disso, quase sempre, as aulas são baseadas em uma metodologia expositiva e que trabalha a literatura por um viés historicista, abordando conteúdos como figuras de linguagem, por exemplo, sem, na maioria das vezes, ligá-los a sua funcionalidade e expressividade dentro do texto.

Autores como Pinheiro (2013), Rouxel (2013), Colomer (2007) e Silva (2011) apontam a importância da leitura literária preceder o estudo teórico. Jauss (1979) aponta a importância do leitor no processo que chama de “recepção” do texto, momento no qual o leitor dialoga com o texto literário e constrói seus sentidos através da reflexão sobre ele, lembrando-nos, neste ponto, também de Iser (1999), que afirma que o texto é composto por “vazios” que devem ser preenchidos pelo leitor. Essas ideias acabam apontando para a necessidade de mudança de metodologia nas aulas de literatura. Com base nisso, propomos que os professores de literatura da educação básica apliquem uma metodologia mais participativa nas suas aulas, considerando a dimensão dialógica do texto e valorizando a recepção dos alunos em relação aos textos.

A fim de deixar clara a nossa visão sobre o ensino de literatura e como acreditamos que essa visão dialógica e interativa das aulas pode efetivamente ser aplicada em sala de aula, propomos possibilidades e caminhos de trabalho com dois contos do autor Ricardo Ramos, “A mancha na sala de jantar” e “Asa branca”, nos quais o elemento espaço se constitui como componente essencial na construção de sentido da narrativa (explicitaremos nossas razões de escolha pelo elemento mais a frente).

Com a nossa proposta de experiência em sala de aula, que estamos realizando e que estendemos a outros professores, buscamos responder a seguinte questão: O trabalho com os contos de Ricardo Ramos no Ensino Médio (numa perspectiva metodológica que privilegie a interação texto/leitor) pode contribuir para a formação de leitores literários?



O objetivo geral da pesquisa é: Investigar a percepção e recepção dos alunos, a nível de educação básica, sobre o texto literário. Os objetivos específicos são: Investigar a experiência de leitura literária dos colaboradores da pesquisa; Analisar a contribuição dos contos selecionados na formação do leitor literário do ensino médio; Discutir a relevância do estudo do espaço nos contos de Ricardo Ramos.

Após conhecer um pouco do que planejamos para o nosso trabalho, se faz necessário explicar alguns dos critérios de escolha de nossa pesquisa: como se deu a escolha do autor; do gênero literário escolhido (para trabalho no experimento), e o elemento “espaço”, que norteou a escolha dos contos a serem trabalhados.

2. ENTENDENDO AS NOSSAS ESCOLHAS

2.1. Por que Ricardo Ramos?

Nossa escolha pelo autor Ricardo Ramos (R.R.) está fundamentada no fato de ser um autor ainda pouco conhecido no âmbito escolar e que consideramos interessante para ser trabalhado. Muitos autores como Cosson (2014), Rouxel (2013) e Colomer (2007), aludem ao fato da importância de se levar para a sala de aula diferentes textos de diferentes autores, além de levar textos “desafiadores”, que saiam da “zona de conforto” dos alunos, ou seja, dos textos que já fazem parte de suas leituras, como por exemplo, os *best sellers*.

Acreditamos que R.R. atende a essas “exigências” ditas anteriormente, por ser um autor pouco lido na escola (ou não lido, muitas vezes); por possuir uma contística “diversificada” em relação às temáticas abordadas e à linguagem, que muitas vezes não se resume a sentidos apenas denotativos, mas também figurados, exigindo mais reflexão e perspicácia do aluno/leitor.

Somamos a essas questões o fato de R.R. ser um autor contemporâneo, que escreve sobre assuntos cotidianos e que fazem parte da realidade dos alunos (bem como da sociedade de maneira geral). Além disso, por ser um autor nordestino (nascido em Alagoas), traz a realidade da região em alguns de seus contos, possibilitando identificação dos alunos com alguns textos. Outro viés interessante na obra do autor são os contos que



aludem à vida na cidade grande¹, trazendo assuntos atuais e que podem suscitar interessantes reflexões aos alunos em sala de aula.

2.2. Por que “o espaço”?

O “objeto de estudo” que escolhemos para observar mais detidamente nos contos, o espaço, também será essencial para ampliação da visão literária dos alunos, pois os contos escolhidos proporcionam diferentes leituras do espaço. Os alunos terão a oportunidade de perceber que esse elemento narrativo não constitui apenas o lugar, espaço ocupado no conto, mas assume diferentes papéis e funções de acordo com o texto. O estudo desse elemento narrativo não ocorrerá de modo isolado, pois como Borges (2009) afirma, não é possível um estudo desse elemento de forma isolada, ou seja, estudar essa categoria pressupõe um estudo do narrador, personagens, tempo, entre outros.

2.3. Por que o conto?

Escolhemos o conto por ser um gênero mais curto e que nos possibilita um trabalho mais detido com o texto, mesmo considerando o tempo curto das aulas. Em nosso experimento será importante que as aulas nos possibilitem a leitura integral dos contos e, posteriormente, o compartilhamento de leituras, ou seja, o momento de refletir e compartilhar a experiência com o texto, além de criar espaços para tirar dúvidas, fazer perguntas e relatar impressões dos alunos.

Acreditamos que essa escolha também pode inspirar outros professores a realizar o experimento que aqui propomos nos seus contextos de sala de aula, pois a leitura dos contos é uma possibilidade real para as aulas, por permitir que os professores consigam realizar um trabalho efetivo de leitura e reflexão sobre os textos no período compreendido

¹ Ricardo Ramos nasceu em Alagoas, na cidade de Palmeira dos Índios, onde viveu até os 14 anos. Mudou-se para o Rio de Janeiro e, posteriormente, para São Paulo, onde morou grande parte de sua vida. A vida no Sertão e na cidade grande são temas observados em sua contística. Um de seus livros de contos, “Entre a Seca e a Garoa” (1998), possui no título uma característica marcante e oposta das regiões: A seca do Sertão e a garoa, muito representativa da cidade de São Paulo.



para as aulas de literatura (normalmente, aulas com quarenta ou cinquenta minutos de duração).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar o nosso projeto consideramos necessário estudar alguns teóricos que abordassem alguns dos “objetos” importantes de nossa pesquisa: o gênero conto, a ser trabalho em sala de aula; a Estética da Recepção, que auxiliará, através de alguns conceitos e fundamentos a nossa prática em sala de aula; e, por fim, o elemento “espaço”, utilizado como critério de escolha para a seleção dos contos a serem trabalhados em sala.

3.1. Estética da Recepção

Jauss foi um dos primeiros autores a iniciar a discussão sobre a importância do destinatário na recepção da arte, bem como do diálogo que se estabelece entre ambos. Em 1967, no livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*, o autor já afirmava a importância que a recepção e o seu efeito possuem na literatura. Ao falar do formalismo e do marxismo afirmou que “ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1967, p.22-grifos nossos), e ainda:

Ambos os métodos (...) ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa (JAUSS, 1967, p.23-grifos nossos).

O leitor é colocado como imprescindível para o conhecimento estético e histórico, e, além disso, percebemos no trecho que há um reconhecimento da importância do destinatário, ou seja, daquele a quem o texto se destina (leitor). A obra “visa” o destinatário, então, como você pode simplesmente desconsiderá-lo? É a partir dessas discussões que o leitor passa a ter um papel importante também na história da literatura. Jauss coloca a questão do diálogo e da importância do receptor na arte como um todo, mas em nossa pesquisa ao nos referirmos sobre esses dois “movimentos”, diálogo e



recepção, estaremos sempre nos referindo ao diálogo entre texto e leitor e recepção do leitor.

Outra consideração importante é a de que “a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa” (JAUSS, 1979, p.57). O modo como o destinatário recebe a arte, no nosso caso específico, o texto, é decisivo, inclusive para que aquela obra perdure e consiga ultrapassar as barreiras do tempo. Não há como ser passivo ao ler uma obra: de alguma forma você fará alusões a outras obras, outros autores, situações semelhantes, enfim, não há passividade, há diálogo. Como Jauss (1979) afirma, literatura é comunicação.

A ideia de “vazios” trazida por Iser (1999), também é essencial, pois o autor considera que o texto deixa lacunas, vazios, que devem ser preenchidos pelo leitor. Dessa forma, devemos dar possibilidades, subsídios, para que os alunos possam ocupar esses espaços com suas ideias e reflexões, procurando dar sentidos aos textos.

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado (ISER, 1999, p.106).

Essa visão é interessante, também, pois considera a perspectiva dialógica do texto, considerando que nele há um “lugar vazio” no qual o leitor deve projetar os sentidos que consegue compreender e depreender através de suas leituras. Além disso, Iser também traz a ideia de polifonia dos textos quando considera que “(...) o texto provoca uma multiplicidade de representações do leitor” (ISER, 1999, p.105). Apesar dessa multiplicidade de sentidos inerente aos textos, Iser (1999) afirma: “o texto jamais dará a garantia de que a sua apreensão seja a certa” (p.102). Ele afirma que apesar das diferentes interpretações possíveis, o texto não dará subsídios suficientes para que possamos afirmar qual é a apreensão mais “correta”, como disse Cosson (2014) no seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*:

em uma primeira e fundamental aproximação, podemos dizer que ler é produzir sentidos por meio de diálogo, uma conversa. (...) Numa segunda aproximação, ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros (COSSON, 2014, p.35).



Desse modo, a leitura é um diálogo entre leitor e texto, mas também uma “conversa” com o passado e a experiência dos outros, representado pela figura do autor/escritor da obra, que também “dialogará” com seu leitor através desse processo.

3.2. O conto

Ao ler um pouco da história do conto e procurar compreender o seu início vemos que não há como precisar esse começo, pois o conto, ainda informal, não ainda como gênero, se inicia no “contar histórias”.

A estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos” (BATELLA, 2001, p.5).

Desse modo, ele ocorria na modalidade oral, e o “contar histórias” é algo tão antigo e inerente à sociedade que não se pode datar quando se iniciou esse processo. É o que Batella (2001) afirma no seu livro *Teoria do conto*, mas deixa claro que é possível identificar “fases de evolução” no modo de se contar histórias. A autora afirma que para alguns os contos egípcios (“Os contos dos mágicos”) são os mais antigos, estes que remontam para os 4000 anos antes de Cristo. Ela ainda afirma:

Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história (...) detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da *Bíblia*, por exemplo. Ou dos textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias histórias na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: A *Pantchatantra* (VI a.C) (...); e as *Mil e uma noites* (BATELLA, 2001, p.6).

A autora ainda apresenta três acepções de Júlio Cortázar sobre a palavra conto: 1. relato de acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las. O ponto em comum nas três concepções é o “contar”, o narrar. É nesse ponto que a autora faz duas perguntas pertinentes em relação



ao conto: ele é relato ou acontecimento? Falso ou verdadeiro? E ela mesmo responde essas questões. Vejamos:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, a realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real (BATELLA, 2001, p.12).

Battela deixa claro que o conto não é relato, portanto não tem compromisso em contar apenas fatos reais, baseados em acontecimentos. Nele se misturam realidade e ficção. Quanto ao fato de ser verdadeiro ou falso, a questão anterior acaba respondendo também essa: por ser uma narrativa ficcional, o conto pode conter traços de realidade, mas também pode ser de todo uma criação, não baseada em acontecimentos reais, portanto, utilizando-nos das palavras da autora, pode ter “graus de proximidade ou afastamento do real” (p.12).

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, está ligada à tradição oral, quando o conto era transmitido oralmente. Depois, esses contos oralizados começam a ser escritos. Posteriormente, os contos adquirem a característica de “literariedade”, “quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos” (BATELLA, 2001, p.13).

No Brasil, o conto enquanto narrativa escrita, começa a ser cultivado na metade do século XIX, coincidindo com o início histórico do Romantismo no Brasil. Segundo o *Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira* (s/d) organizado por Massaud Moisés e José Paulo Paes, três jornalistas (Justiniano José da Rocha; Firmino Rodrigues Silva e Josino Nascimento Silva) publicaram no jornal *O cronista* alguns contos; e, a partir disso, muitos periódicos passaram a publicar o gênero, mas sempre pensando “no gosto” do público.

O conto vai então ganhando importância e desperta o interesse de poetas e prosadores, saindo do campo apenas jornalístico e ganhando os autores literários. Citando aqui alguns: Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Teodomiro Alves Pereira. Mas o conto, nessa época, ainda tinha uma forma indefinida e era uma mescla de relato oral e de reportagens ou folhetins de acontecimentos do cotidiano.



No movimento realista, entretanto, o conto começa a assumir uma forma mais definida e abandona as ligações com o folclore e os relatos orais, adquirindo mais autonomia. Massaud Moisés (s/d) aponta como grande contribuição para a “construção de identidade” do gênero conto o grande escritor Machado de Assis: “Com ele, o conto atingiu estrutura, andamento, e linguagem verdadeiramente modelares” (p.76). Mas é no Modernismo que o gênero ganha ainda mais importância e parece ocupar “um lugar” de relevância parecido com o que damos a ele hoje na literatura.

Outra característica interessante que o conto adquire com autores como Machado de Assis é o fato de utilizar na narração situações tão prosaicas, mas com o intuito de deixar uma reflexão, um sentido significativo que vai além do denotativo.

(...) o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção (BOSI, 1978, p.9).

Desse modo, o conto consegue expressar momentos singulares e cotidianos de modo “poético”, através de uma linguagem literária que torna o simples, significativo.

3.3. Espaço

Há alguns anos atrás poderíamos falar sobre a falta de bibliografia sobre o espaço. Entretanto, hoje, vários olhares se voltam para esse elemento, reconhecendo a sua importância, seja na literatura, arquitetura, geografia, filosofia e até na física. Aqui destacamos o espaço na literatura, e, mais especificamente, o espaço na narrativa literária. Muitas das discussões sobre o assunto sugerem classificações e funções quanto ao espaço que nos ajudam a compreender melhor a importância desse elemento, agora visto como componente essencial para o entendimento do texto literário.

Osman Lins é um dos grandes referenciais no assunto com sua tese de doutorado *Lima Barreto e o espaço romanesco* (1976). Dele retiramos conceitos que consideramos essenciais para o entendimento e discussão inicial sobre o assunto:



Por ambientação, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa (LINS, p.77).

Não achamos a definição acima tão didática, pois através dela não conseguimos ainda definir com clareza a diferença entre os dois conceitos (ambientação e espaço), mas Dimas (1987) no seu livro *Espaço e romance*, parafraseando Lins, afirma:

(...) o espaço é denotado; a ambientação é conotada. O primeiro é patente e explícito; o segundo é subjacente e implícito. O primeiro contém dados de realidade que, numa instância posterior, podem alcançar uma dimensão simbólica (DIMAS, 1987, p.20 - grifos nossos).

Através desse conceito conseguimos compreender bem a diferença entre os elementos: espaço= denotado/patente/explicito/com dados de realidade; ambientação= conotada/subjacente e implícita/pode alcançar dimensão simbólica.

Oziris Borges Filho (2007), estudioso do assunto, no seu livro *Espaço e Literatura: Introdução a Topoanálise* afirma sobre o espaço: “Preferimos conservar o conceito de espaço como um conceito amplo que abarcaria tudo o que está inscrito em uma obra literária como tamanho, forma, objeto e suas relações” (p.21). O conceito de espaço do autor aponta para os objetos, as formas, ou seja, coisas concretas, físicas, em consonância com o conceito de Lins. Entretanto, quanto ao conceito de ambientação (de Lins) Oziris propõe uma troca da nomenclatura por “espacialização”, para que se evite uma possível “mistura” dos conceitos de ambiente e ambientação.

Para Oziris o espaço é composto por cenário, natureza e ambiente. O cenário seria os espaços criados pelo homem (casa, escritório, quarto, sala, prédios, etc); a natureza seria o conjunto de coisas que não depende do ser humano para ser criada/formada; o ambiente, por sua vez, seria o “resultado” do cenário ou da natureza acrescido de um clima psicológico.

Cláudia Barbiere (2009), no seu artigo “Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo”, incluído no livro *Poéticas do Espaço Literário*, afirma que ao estudar o espaço não se deve desconsiderar os outros elementos essenciais do texto, e,



ainda, não se pode estudar o espaço isoladamente, desconsiderando a importância que os outros elementos possuem na composição do espaço e vice-versa:

Um trabalho que se propõe, como é o caso presente, em estudar o espaço numa determinada obra, não pode isolá-lo, nem descontextualizá-lo das restantes categorias da narrativa. O espaço está intimamente ligado à ação, aos personagens, ao enredo, ao tempo e à perspectiva narrativa (BARBIERE, 2009, p.108- grifos nossos).

Parafraseando a autora: Quando estudamos o espaço não analisamos apenas a sua “construção” isolada na obra, mas tudo aquilo que contribui, influencia, a sua composição na narrativa.

Nesse ponto é interessante falar sobre as sete funções do espaço que Oziris elenca em relação ao espaço. São elas: 1. Caracterizar as personagens, situando-as no contexto sócio-econômico e psicológico em que vivem; 2. Influenciar as personagens e também sofrer as suas ações; 3. Propiciar a ação; 4. Situar a personagem geograficamente; 5. Representar os sentimentos vividos pelas personagens; 6. Estabelecer contraste com as personagens; 7. Antecipar a narrativa. Acreditamos que essas funções não são exaustivas, pois podem (e muito provavelmente devem) existir mais, mas essas representam uma boa parte do que conseguimos entrever em algumas narrativas.

De todo modo, o que fica claro ao estudarmos mais detidamente o espaço é que ele não é um elemento apenas responsável pelos lugares da trama, ele é um “articulador da história”:

A construção espacial da narrativa deixa de ser passiva – enquanto um elemento necessário apenas à contextualização e pano de fundo para os acontecimentos – e passa a ser um agente ativo: o espaço, o lugar como articulador da história (BARBIERE, 2009, p.107).

A palavra “articulação” significa, segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa (SILVEIRA, 1996, p.75): “Juntura e modo de conexão de duas ou mais peças ósseas, móveis ou não entre si”. Ao ser colocado como “articulador” o espaço ganha uma relevância na trama, pois a função de juntar, de “unir”, parece ser atribuída a ele. Então, pressupomos que sem o espaço os outros elementos perderiam a característica de nexos,



de articulação, ou seja, não há sentido nos elementos narrativos se esses não forem vistos e interpretados juntos, conectados ao espaço.

METODOLOGIA

Nesse momento, apresentaremos alguns caminhos possíveis para o trabalho com os contos “A mancha na sala de jantar” e “Asa Branca” na aula de literatura, do autor Ricardo Ramos. Essa proposta foi pensada para alunos de ensino médio, mas pode ser aplicada no ensino fundamental com as devidas adequações em relação à metodologia e aos objetivos. Intitulamos o tópico seguinte de “Propondo caminhos”, pois sabemos que as possibilidades de trabalho com esses contos não se exaurem apenas com as ideias aqui apresentadas, pelo contrário, elas são uma pequena parte do que pode ser feito, sugerimos aqui apenas alguns caminhos dentre tantos possíveis. A partir deles, cada professor trilhará o seu próprio através da singularidade de suas turmas e objetivos.

É importante deixar claro, nesse “início de conversa”, que o papel do professor nessa metodologia que aqui propomos é o de “mediador” (PETIT, 2008). Uma das coisas que o professor precisa perceber é que a aula de literatura é o espaço e o momento dos alunos vivenciarem o texto literário, terem sua própria experiência com ele. Para isso, ele, o aluno, precisa ter “voz” na aula, sua leitura precisa ser valorizada. O professor, entretanto, ao levar o texto literário para a sala já teve “o seu diálogo com ele”. A aula, então, é o momento de proporcionar, possibilitar essa experiência ao aluno.

Na metodologia que aqui propomos, a leitura deve ser sempre o ponto de partida das aulas, e, caso o professor ache necessário levar teoria literária ou história da literatura, que o faça sempre depois de ter lido e refletido sobre o texto com os alunos. Um dos grandes focos da aula deve ser a recepção dos alunos, por isso é importante que o professor tenha sempre questionamentos que suscitem a reflexão deles em relação aos textos (“leitura compartilhada”). Mediar não é deixar os “alunos soltos”, sem direcionamento, pelo contrário, é conduzir as discussões dando possibilidades para que o aluno consiga compartilhar a sua leitura, consiga refletir e “vivenciar” o texto literário.



3.4. Propondo caminhos para a “A mancha na sala de jantar”

No conto “A mancha na sala de jantar”, propomos que o professor suscite questionamentos que façam os alunos perceberem o sentido de dualidade que “a mancha” referida no conto adquire: 1. uma mancha na parede; 2. “uma mancha” entre o casal. É interessante que o aluno perceba que além do sentido denotativo, ela adquire um sentido conotativo, uma dimensão figurada, facilmente percebida nos trechos do conto:

A parede que estava lisa, que imaginavam conservada, agora com aquela nódoa. (...) Aquele sinhal da pintura, enodoando a sua parede (...) (RAMOS, 1992, p.75- grifos nossos).

Esse trecho, por exemplo, exemplifica o caráter denotativo da mancha: ao citar a parede, local onde a mancha se encontra, e ao caracterizar a mancha como “sinhal da pintura” ou “nódoa”, que seriam sinônimos para a palavra mancha, temos relações de sentido que apontam para uma “mancha” concreta, real. Entretanto, no trecho seguinte:

E pegando o jornal, e lutando com o seguir a leitura, aguardou o outro dia. Para ver a mancha renovada. Tal uma ferida que absorvesse o remédio, que dele se nutrisse. E alastrasse. Maior, aumentada, crescendo. Ferida. (RAMOS, 1992, p.77- grifos nossos).

Podemos perceber que a mancha, no trecho acima, adquire características que a personificam: a mancha “se renova” e é comparada a uma “ferida”, que aumenta e cresce. Através dessas caracterizações percebemos que a mancha passa a adquirir um sentido “maior”, simbólico, pois aponta para algo que está “além da parede”, “além de uma nódoa”. Esses trechos, por exemplo, podem fazer parte do início da discussão do professor (vários trechos podem ajudar o professor a fazer o aluno perceber essa dualidade de sentidos, esses são apenas exemplos).

Outro ponto importante do conto, e que vale a pena ser refletido na aula, é a relação que o espaço estabelece com os personagens: ele influencia as personagens (e vice-versa), se funde com elas: “Ela amanhecera com a mancha, de novo aumentada. E simplesmente a entregara, era dele, coisa sua” (RAMOS, 1992, p.78-grifos nossos). Nesse trecho a personagem (esposa) “amanhece com a mancha”, algo impossível se



considerarmos o cunho denotativo da palavra. A mancha passa a se fundir com os personagens, de modo que eles “amanhecem com ela”, “a entregam”, como se ela fosse realmente uma “coisa” (“era coisa sua”), de modo que “a mancha” pode ser considerada quase um personagem do conto, se considerarmos a importância que ela adquire durante toda a trama.

O título também é um interessante ponto de partida para suscitar as discussões do aluno, pois traz “a mancha”, elemento espacial mais importante do conto, e a sala de jantar, único espaço referido durante todo o conto. “O casal não sai da sala de jantar”, se considerarmos “a seleção” feita pelo narrador. Através disso, o professor pode fazer questionamentos aos alunos, como: “Quais são os lugares da casa que são citados durante o conto? E porque esse casal não sai da sala de jantar? Por que não há alusões a outros ambientes?”. Todas essas perguntas levarão os alunos a refletir sobre a importância desse espaço no conto, vendo que não é arbitrária essa escolha, mas faz parte do sentido que se quer criar na narrativa.

Finalizamos com outro ponto interessante para refletir com os alunos: a relação que as duas personagens do conto, a esposa e o marido, estabelecem com a mancha. A mulher muitas vezes adota uma postura de quem entrega “o problema”, a mancha, ao marido; e o marido assume a postura de quem tem a obrigação de consertar a mancha, como se a obrigação fosse mesmo do homem. A discussão sobre o lugar que o homem e a mulher ocupam na sociedade, por exemplo, através das relações criadas no conto, pode suscitar interessantes discussões.

3.5. Propondo caminhos para “Asa Branca”

Primeiramente, destacamos que o conto possui alguns assuntos que podem ser interessantes, também, para a discussão com os alunos: Sertão x Cidade grande; êxodo rural; seca no Sertão. No referido conto, o espaço traz uma sensação para o personagem principal, Severino, de ambiguidade: conforto/desconforto; segurança/insegurança. Alguns trechos denotam isso:



Quando acordado é como se dormisse, o silêncio com o rádio por dentro, aquela voz de longe, e tudo feito uma redoma só para ele. (...) O calor da jaqueta, das meias de lã, o aconchego. Está um som embalante, quase íntimo (RAMOS, 2007, p.63-grifos nossos).

Os trechos grifados denotam essa sensação de conforto sentida pelo personagem, que se sente aconchegado e confortável dentro do carro (espaço em que está quando essa descrição é feita). Entretanto, no trecho seguinte, ainda no carro, vemos esta descrição: “Aí Severino se sentiu estrangeiro, foi então que se viu nortista e de empréstimo. Solto no meio da garoa, com a frágil proteção de um carro pequeno” (RAMOS, 2007, p.63-grifos nossos). Apesar de o espaço ser o mesmo o personagem passa a se sentir “estrangeiro” naquele lugar, nortista, de empréstimo. Ele se sente “solto no meio da garoa”: dentro do carro sente como se estivesse levando chuva, ou seja, sem proteção. E o carro, que no primeiro momento lhe proporciona aconchego, conforto e segurança, agora é chamado de frágil.

Sugerimos que o professor faça questionamentos que levem o aluno a perceber essa “mudança de comportamento” do personagem, e também o que a causa. Perguntas como: “Qual é o lugar em que Severino se encontra durante a narrativa? Ele se sente bem no carro? Esse personagem só tem boas sensações durante a história? E o que faz ele mudar de comportamento?”. Esses são alguns questionamentos possíveis, que não dão as respostas aos alunos, mas que os induzem a refletir.

Toda essa mudança de comportamento (primeiro, confortável; depois, desconfortável, estrangeiro) do personagem se dá após ele escutar a música “Asa Branca”, no rádio: a música que o lembra de sua origem, de sua terra natal, lugar deixado por ele para tentar uma vida melhor. Percebemos que assim como o pássaro asa branca, que foge do Sertão por causa da seca, o personagem Severino também o faz, para melhorar de vida. Essa associação entre a asa branca e Severino é um caminho possível, também. Também é interessante que o professor ajude os alunos a perceberem o que causa essa “sensação de estrangeirismo” em Severino.

Outra sugestão é que o professor complemente as reflexões sobre o conto com a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, pois ela é referida explicitamente no conto, e traria ótimas relações entre literatura e música, além de ajudar na compreensão dos sentidos que o texto traz. Sugerimos que o professor cante, juntamente com os alunos, a



música (na turma na qual estamos fazendo o experimento eles mesmos pediram para cantar juntos).

Para finalizar, propomos que o professor fale um pouco desse sentimento de “estrangeirismo” de Severino. Ele está no seu país, mas se sente estrangeiro por algum motivo: o professor deve questionar o porquê do personagem se sentir assim. Além disso, sugerimos que o professor pergunte aos alunos os espaços em que eles se sentem confortáveis ou desconfortáveis. É interessante que eles consigam perceber que todos nós em algum momento sentimos o que Severino sentiu. Isso faz com que eles se coloquem dentro do conto, dentro da história.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que não é necessário muito para tornar uma aula de literatura mais interessante ou instigante para os alunos. Uma “boa aula de literatura” não necessita, necessariamente, de slides, retroprojektor, som, vídeo, enfim, de grandes recursos tecnológicos. Uma aula de literatura precisa ter leitura, e essa deve ser a “base” das aulas. Não estamos aqui descartando outros recursos, ou desvalorizando-os, pois acreditamos que eles podem, sim, auxiliar nas aulas, mas o que apontamos aqui é que o texto literário deve ser valorizado como principal instrumento em uma aula de literatura, sem o qual não é possível formar leitores: sem o texto literário não existe leitura, e, conseqüentemente, não se formam leitores.

Acreditamos, também, que um dos pontos essenciais para uma aula de literatura formar leitores críticos e criativos é a mediação do professor, pois a maneira que esse conduz a sua aula pode criar caminhos para que os alunos reflitam sobre o texto literário e criem seus próprios sentidos em relação a ele, ou, a metodologia adotada pode trilhar o caminho inverso: “impedir” que os alunos pensem com autonomia e só ouçam o que o professor tem a dizer. Propomos, então, uma “ferramenta” simples e efetiva: o questionamento. Através dele o professor permite que o aluno tenha “voz”, e crie seus próprios caminhos de sentido para o texto, se sentindo valorizado e capaz.

Esperamos que a proposta aqui apresentada instigue outros professores a mudar sua prática em sala de aula, valorizando mais os textos literários através da leitura efetiva



deles, e também valorizando o leitor/aluno, a quem o texto se destina. Quando reconhecemos a dimensão dialógica da leitura, enquanto professores, fica também mais fácil de compreender o nosso papel de mediadores, de possibilitadores. Percebemos que através de questionamentos podemos fazer com que o aluno tenha suas próprias experiências com a literatura e se torne verdadeiramente um leitor.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Cláudia. Arquitetura Literária: sobre a composição do espaço narrativo. In.: BORGES FILHO, O. e BARBOSA, S. (Org.). **Poéticas do espaço literário**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 105 – 126.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. Editora Cultrix, 1978.
- CANDIDO, Antonio. Degradação do espaço. In: **O discurso e a cidade**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1993, p.7-36.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. Estética da Recepção. Colocações Gerais. In: **A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 43-61.
- _____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.63-82.
- _____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.
- MOISÉS, Massaud. **Pequeno dicionário de literatura brasileira**. Ed. Cultrix, s/d.
- RAMOS, Ricardo. **Circuito Fechado**. São Paulo: Martins, 1972.
- _____. **Toada para surdos**. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- _____. **Matar um homem**. São Paulo: Siciliano, 1992.
- _____. **Entre a seca e a garoa**. São Paulo: Ática, 2007 (Boa Prosa).



ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Milena Veríssimo Barbosa (UFPB) *

milahverissimo@gmail.com

Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB) **

eduardofernandes433@gmail.com

Introdução

O ensino de literatura no Brasil ainda é, por diversos motivos, deficiente no que diz respeito ao ensino de literatura como prática social, quando temos em vista o letramento literário, como preconiza Rildo Cosson (2014). Isto porque o ensino ainda é configurado de maneira errônea nas fases iniciais da educação básica – isso quando a literatura é trabalhada. Segundo Formiga (2011), com base nas análises realizadas dos dados obtidos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os alunos saem dessa fase de ensino com grandes problemas na leitura e na escrita advindos das séries anteriores.

Por isso, para Frantz (1997), a leitura tem um papel decisivo no processo de construção do conhecimento, e conforme Cosson (2014), “os cânones guardam grande parte da nossa identidade cultural, [...] os clássicos são imprescindíveis para que a maturidade de leitor possa ser atingida” (COSSON, 2014, p. 30), nesse sentido, não há como pensar em letramento literário sem a presença dos clássicos neste processo de formação de leitores.

Nessa conjuntura, este trabalho que é vinculado ao Projeto “Literatura Romana em sala de aula”, o qual é associado ao PROLICEN, tem como um dos seus principais objetivos levar a literatura para sala de aula por meio do letramento literário resgatando as raízes da Literatura Clássica, através dos mitos Romanos e levá-los aos alunos do

* Graduada em Letras – português, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: milahverissimo@gmail.com

** Graduando em Letras – português, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eduardofernandes433@gmail.com



Ensino Básico, instigando-os na prática e pelo gosto da leitura, a partir do lúdico presente nas histórias de deuses e heróis, nosso intuito primordial é tornar a leitura um processo usual, visto que por intermédio dela, torna-se sólida a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar posições complexas diante da sociedade. São em si objetivos entrelaçados, visto que este trabalho faz parte do projeto acima mencionado. Em virtude disso, a literatura em sala de aula como um direito que a todos nós é resguardado, É um patrimônio que está acumulado há milênios, está à disposição de todos nós; um bem incompressível. (MACHADO, 2002; CANDIDO, 2011).

De tal modo, foi possível também através do projeto aprimorar o exercício da docência enquanto alunos do curso de Letras (Língua Portuguesa), da Universidade Federal da Paraíba (Centro de Ciências Aplicadas e Educação). O contato com a sala de aula possibilitou vivenciarmos experiências enriquecedoras que contribuíram significativamente para a formação como professores, principalmente por ser possível pôr em prática aquilo que aprendemos enquanto teoria.

Para a execução das aulas foram selecionadas algumas escolas situadas na região do Vale do Mamanguape, foram elas: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, em Mataraca - PB; Escola Estadual de Ensino Fundamental e EJA Umbelina Garcez, em Mamanguape – PB; e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Gomes da Silva, em Marcação, PB.

Através desse trabalho é possível semear a Literatura Clássica no coração e na mente daqueles que não possuem acesso facilitado, fato que infelizmente acomete boa parte da população brasileira, ultrajando um direito que deveria pertencer a todos. É papel de todos aqueles que são compromissados com a educação e em especial deste projeto, compartilhar a riqueza do universo literário com alunos, aos quais são negadas essa acessibilidade, seja pela indústria da tecnologia que busca engrandecer apenas as mídias audiovisuais, ou pela falta de incentivo da própria sociedade (família, professores, políticos etc) diante do ato libertador que a leitura opera. A partir de uma sequência de aulas elaboradas, é possível fornecer os primeiros contatos desses alunos com os textos clássicos e fazê-los perceber o quanto podem aprender sobre si e sobre o mundo que o cerca através dessas histórias.



Os aspectos existentes que dificultam o acesso dos alunos aos textos literários promoveram a percepção de que é necessário pensar em novas possibilidades de levar os textos clássicos a fim de que os alunos percebam valores das sociedades antigas que ainda permanecem na nossa e, sobretudo se tornem leitores, portanto, buscamos através de poucos encontros na sala de aula, torná-la um lugar propício, para que o aluno sinta o desejo de se aventurar numa leitura que, motivada da maneira correta, passem a ter dimensão do que ela pode proporcionar.

1 Literatura romana em sala de aula: Eros e psique e Apolo e Dafne

Se indagarmos algumas pessoas sobre o que é necessário para que alguém sobreviva, elas certamente responderão que é fundamental o ser humano possuir moradia, comida e todos os “bens” que lhe proporcionam comodidade, no entanto, tão importante quanto esses “bens”, a literatura também é indispensável para todos os seres humanos, pois, como afirma o professor Antonio Candido “(...) ela humaniza em sentido profundo, porque ensina a viver.” (CANDIDO apud CANDIDO, 2011, p. 178)

Sabendo desse direito que as pessoas possuem e do que a literatura proporciona, levamos o projeto às escolas para que os discentes, se não possuem o hábito prazeroso da leitura, sejam introduzidos ao universo literário e percebam o que as obras clássicas podem lhes oferecer, que além do conhecimento podem ofertar aos alunos o encantamento de viver outras histórias e partilhar de aventuras com muitos personagens.

Para realização de um projeto de tamanha influência sobre o ensino de Literatura na região, foi preciso cuidadoso planejamento. Quais escolas seriam escolhidas? Quais turmas? Qual perfil dentre os bolsistas e voluntários mais se adequaria a determinada escola e turma? E principalmente, quais obras e quais métodos seriam utilizados na aplicação do projeto junto às escolas? Esses e outros questionamentos serviram para direcionar com êxito nossos objetivos. Inicialmente selecionamos as escolas que seriam contempladas e as turmas em potencial. Depois de confirmar a aceitação do projeto pelas escolas, seleção das turmas e a parceria com os professores de Língua Portuguesa, era preciso traçar um cronograma de atividades que levasse em consideração os possíveis



obstáculos que poderiam ser enfrentados durante a execução do projeto nas escolas. Por exemplo, no Vale do Mamanguape algumas festividades costumam influir no cotidiano escolar a tal ponto de não haver aulas. Se isso acontecesse durante os encontros nas escolas o andamento do projeto poderia ser prejudicado. De antemão sob a orientação da coordenadora do projeto, organizamos o cronograma de atividades de modo que mesmo diante de eventuais imprevistos pudéssemos ter o controle das datas e das atividades.

A realidade da educação básica no Brasil e consequentemente na região do Vale do Mamanguape é motivo de preocupação para aqueles que desejam que a educação seja a porta do desenvolvimento social. Tais dificuldades se refletem no Ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas. Uma triste realidade é que o texto literário não se faz presente na vida de muitos alunos e consequentemente o interesse pela leitura de tais textos. Foi necessário pensar em métodos práticos que possibilitasse um primeiro contato prazeroso e instigante dos alunos com a literatura romana. Sob a orientação da professora Ms. Michelle Bianca Santos Dantas, analisamos textos de autores que apresentam métodos práticos de se trabalhar o texto literário tornando esse trabalho motivador principalmente para o público alvo. Com base na análise desses textos foi possível organizar as atividades propostas pelo projeto para que estas cumprissem com eficácia seu objetivo principal: criar leitores de literatura clássica.

O projeto tem o objetivo básico de formar leitores de literatura romana. De modo que a estrutura do projeto baseia-se em nas obras de autores renomados que defendem o ensino de literatura e sua importância no desenvolvimento de um perfil social e intelectual bem sucedido. Autores como Ítalo Calvino (2007), Ana Maria Machado (2002), Antonio Candido (2011), Rildo Cosson (2014), Denise Lino de Araújo (2013), entre outros, aprimoraram nossa percepção acerca da necessidade de levar a literatura para as salas de aula, como também nos ajudaram nas estratégias desenvolvidas para que o contato com os textos clássicos fosse prazeroso.

Nesta edição do projeto levaram-se em consideração alguns fatores que em edições anteriores inviabilizaram alguns aspectos da aplicação das atividades. Chegou-se a conclusão de que era necessário pensar em métodos práticos de apresentar os textos escolhidos, sem se limitar a exaustivas sessões de leitura em sala. Os textos que nos deram suporte para tal proposta foram: “O direito à literatura”, de Antonio Candido (2011); “O



gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática”, de Suzana L. Vargas e Luciane M. Magalhães (2011);” Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores”, de Socorro de Fátima P. Barbosa (2011); “O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para a construção do sujeito histórico”, de Fabiane T. da Silveira (2011); “O que é (e como se faz) sequência didática?”, de Denise Lino de Araújo (2013); “A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental” de Linete O. de Souza e Andreza D. Bernardino (2011) e também alguns capítulos do livro “Letramento Literário: teoria e prática”, de Rildo Cosson (2014). A escolha dos textos e a orientação recebida foram vitais para a preparação dos bolsistas e voluntários. O suporte teórico e a experiência da orientadora deram aos participantes, confiança suficiente para a aplicação das propostas idealizadas.

A fase inicial da execução do projeto ocorreu na unidade de Mamanguape do Campus IV. Foi organizado um evento em para instigar nos alunos das turmas selecionadas o interesse pela literatura clássica. O evento chamado “I Mostra Prolicen: Clássicos Greco-Romanos” baseou-se na apresentação teatral de importantes personagens dos clássicos que interagiram com cerca de 150 alunos, professores e diretores. O objetivo principal foi mostrar aos alunos do Ensino Básico a herança literária dos povos antigos através dos mitos, contudo foi um momento em que o espaço acadêmico se tornou familiar para os discentes, demonstrando a parceria entre a universidade e a comunidade. O evento contou com a participação dos alunos do 2º período do curso de letras do CCAE que encenaram os personagens e contribuíram para a organização das atividades em parceria com os bolsistas e voluntários.

As atividades nas escolas foram organizadas em no mínimo 5 encontros. Esses encontros foram organizados a partir do princípio de sequência básica proposto por Rildo Cosson (2014). A proposta do autor é que o ensino de literatura não se limite apenas a cansativas sessões de leitura, mas que este seja organizado em etapas que envolvam o aluno e o faça despertar para o valor da literatura, mas principalmente tendo em vista o ensino de literatura como prática social (COSSON, 2014). Segundo ele uma sequência básica deve ser organizada nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Os bolsistas e voluntários organizaram então suas atividades levando em



conta as necessidades das turmas selecionadas e os textos literários escolhidos e a sistematização proposta por Cosson e outros autores mencionados acima.

Como se tratava de quatro alunos, dois bolsistas e dois voluntários, foram realizados em quatro trabalhos diferentes, ou seja, com quatro obras romanas diferentes, a citar: i- O mito de Apolo e Dafne, de Ovídio; ; ii- O mito de Eco e Narciso, de Ovídio; iii- Os 12 Trabalhos de Hércules, uma adaptação de Marco Haurélio; ii- O mito de Eros e Psique, de Apuleio. Entretanto, neste espaço faremos a exposição de apenas dois desses trabalhos.

As duas execuções foram realizadas na escola Emília Gomes da Silva, na cidade de Marcação, o projeto foi executado em duas turmas do Ensino Fundamental, por dois orientados, cada um responsável por uma turma, mais especificamente, duas turmas de 9º ano. No 9º ano A, a turma totalizava 28 alunos. A proposta foi trabalhar com o mito de Eros e Psique. Seguindo o modelo de sequência didática sugerida por Rildo Cosson (2014), o trabalho com essa turma foi organizado em cinco encontros, que duraram 0:50m cada. O propósito da inserção desse tema na conversa inicial foi traçar um paralelo com o tema principal do Mito de Eros e Psique, que é os desafios enfrentados pelos personagens para conseguir concretizar seu grande amor. Os alunos ainda responderam um questionário diagnóstico a respeito do quanto conheciam do universo literário e mitológico.

As etapas seguintes efetivaram a introdução ao texto. Foi utilizado uma adaptação do texto original, de João Pedro Roriz que possui uma linguagem simplificada e alguns trechos do texto original para que os alunos percebessem aspectos fundamentais do texto literário. A proposta para a leitura foi a seguinte: após a divisão em grupos, lemos alguns trechos dos capítulos iniciais que destacam a problemática do enredo e apresenta os personagens. Os capítulos seguintes foram distribuídos para os grupos. Cada um destacaria as provas que Psique teve de enfrentar para conquistar seu amor. Além disso, foi solicitado que dois grupos defendessem a atitude de Psique e os outros dois grupos apoiassem Afrodite. O desfecho da obra não foi discutido nem lido. Esse processo de leitura de discussão dos textos foi realizado entre o segundo e quarto encontro. O último encontro teve por objetivo levar os alunos a criar argumentos sobre o texto a partir de um debate em que os grupos exporiam seus argumentos alistados durante as leituras para a



defesa das personagens. Após isso solicitou-se a produção de um texto que foi utilizado como meio avaliativo pela professora de língua Portuguesa. O texto deveria partir do seguinte tema: “Do que o amor é capaz?” Levou-se em consideração a importância de disponibilizar os arquivos dos textos e materiais digitais (fotos e vídeos) para que todos pudessem acessá-los e nutrir seu interesse pela leitura prazerosa da obra.

Na escola Emilia Gomes da Silva, situada na cidade de Marcação, Paraíba, as atividades propostas para efetivação do referido projeto ocorreram também no 9º ano B, com cerca de 15 alunos. Neste ano foi trabalhado com os alunos o Mito de Apolo e Dafne, norteado a partir do tema geral do amor não correspondido. Com isso, foram realizadas as seguintes atividades: apresentação do conceito de mitologia e os deuses que fazem parte da mitologia greco-romana; leitura do mito em sua versão original em que o mito foi lido até certo ponto da obra; e por fim, a produção de um caderno em que os alunos fizeram desenhos relacionados a obra, como também reescrita do final do mito, partindo do pressuposto da verossimilhança com a realidade atual deles, fazendo conexão com o que eles vivenciam em sua própria realidade, ou melhor, adaptando esse texto a ela.

Um dos momentos importantes do projeto foi a apresentação no ENID 2016, o qual proporcionou para os participantes a oportunidade de compartilhar com a comunidade acadêmica do Campus IV os resultados e experiências obtidas a partir da aplicação do projeto, trabalho o qual teve como título “A Imortalidade dos Mitos Romanos”. A exposição do trabalho e os relatos feitos por nós aos nossos colegas e professores destacaram a importância deste projeto para a aproximação da comunidade do Vale do Mamanguape com a Universidade e os benefícios para as escolas e alunos envolvidos. Foi muito significativo para nós bolsistas e voluntários poder ouvir os elogios e as dicas de professores da área de literatura ou de outras áreas que reconheceram o valor de tal projeto para a educação pública da região.



Resultados e Discussões

Nos primeiros encontros, percebemos que a maioria dos alunos desconheciam algo da Literatura Clássica e sobre mitologia, reiterando a necessidade de levar o Projeto às escolas, visto que as obras são importantes porque perduram até nossos dias, trazendo consigo valores e ensinamentos. Ao final do projeto, concluímos que os alunos absorveram o conteúdo e aprenderam sobre os assuntos discutidos o que sem dúvidas será memorizado por toda a vida.

Com os trabalhos realizados na escola mencionada, observamos que os alunos se envolveram em todas as atividades propostas, dessa forma, foi propiciado aos discentes a oportunidade de conhecer os clássicos da Literatura Romana, permitindo que eles percebessem a possibilidade de múltiplas interpretações, envolvimento e identificação que um texto pode conceder.

De maneira geral, verificamos que os resultados foram positivos, porque os objetivos foram alcançados e leitura literária foi disseminada, fazendo com que o desejo de ser leitor brotasse em cada aluno. As atividades de interpretação comprovaram o entendimento e envolvimento com as histórias, os debates e reflexões mostraram aos alunos que eles podem e devem se posicionar diante do mundo em que vivem e principalmente comprovaram o poder transformador da leitura, porque esta propicia a possibilidade de novos mundos serem conhecidos, explorados, e de histórias serem vivenciadas.

Considerações Finais

Neste trabalho tivemos vários saldos positivos e diante disso cremos que os alunos das escolas contempladas certamente foram os maiores beneficiados com o projeto Literatura Romana em Sala de Aula, afinal a literatura é um bem que deve ser ofertado a todos. Foi possível perceber a identificação dos alunos com os personagens, os paralelos que eles mesmos traçaram entre os personagens e a realidade atual e o brotar de um desejo de ler mais, ler por prazer. O projeto ajudou no desenvolvimento intelectual dos alunos. A medida que liam, as atividades propostas exigiam que estes conseguissem se posicionar



criticamente diante dos textos e expor suas ideias referentes aos personagens e aos diferentes enredos. Esse processo permite ao aluno um aperfeiçoamento dessas habilidades que são essenciais diante de qualquer tipo de texto.

O projeto Literatura Romana em Sala de Aula contribuiu muito positivamente para o ensino de literatura nas escolas da região. Conforme destacado por Socorro de Fátima P. Barbosa no livro *Ensino de Literatura*, os próprios professores enfrentam inúmeros desafios nesse processo, pois a despeito de todos os esforços governamentais, revelados através de programas de distribuição de livros de literatura; avaliação e melhoria do livro didático, da criação de Parâmetros e Orientações Curriculares, o professor de língua portuguesa, dedica pouco tempo a este conteúdo e ainda se sente inseguro sobre qual é a matéria desta disciplina”. (BARBOSA, p. 9).

Portanto, com base nessa realidade da educação básica, o projeto beneficiou também os professores que aceitaram colaborar conosco uma vez que estes puderam perceber que é possível ensinar literatura desde que este trabalho seja organizado de modo favorável ao aprendizado dos alunos.

Finalmente, vivenciar cada etapa desse processo enriqueceu muito aos graduandos que atuaram em sala. As propostas dos projetos vinculados ao PROLICEN visam auxiliar os alunos dos cursos de licenciatura a desenvolver postura, habilidades e aos poucos, a experiência, que serão de extrema importância nos seus papéis como futuros professores. Algo muito significativo na execução desse projeto é a oportunidade que o aluno bolsista ou voluntário tem de analisar diferentes situações e possíveis obstáculos e traçar maneiras de vencê-los. Essa habilidade é fundamental na atuação do professor, que todos os dias lida com dificuldades que podem atrapalhar sua atuação ou torná-la ineficaz. Vivenciar essa realidade como participantes deste projeto nos mostrou que com os métodos e motivações certas é possível ensinar literatura clássica e contribuir para a formação de leitores.



Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**. Entrepalavras, v.3, n.1, p. 322- 334, jan./jul., 2013.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (org.). **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. Editora da UFPB. João Pessoa, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OVÍDIO, Públio. **Metamorfoses**. Brasil: Madras, 2003.

RORIZ, João Pedro. **Eros e Psiquê**. Paulus, 2011.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNADINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Educere et Educare, v. 6, n 12, p. 235-249, jul./dez., 2011.



ANEXOS

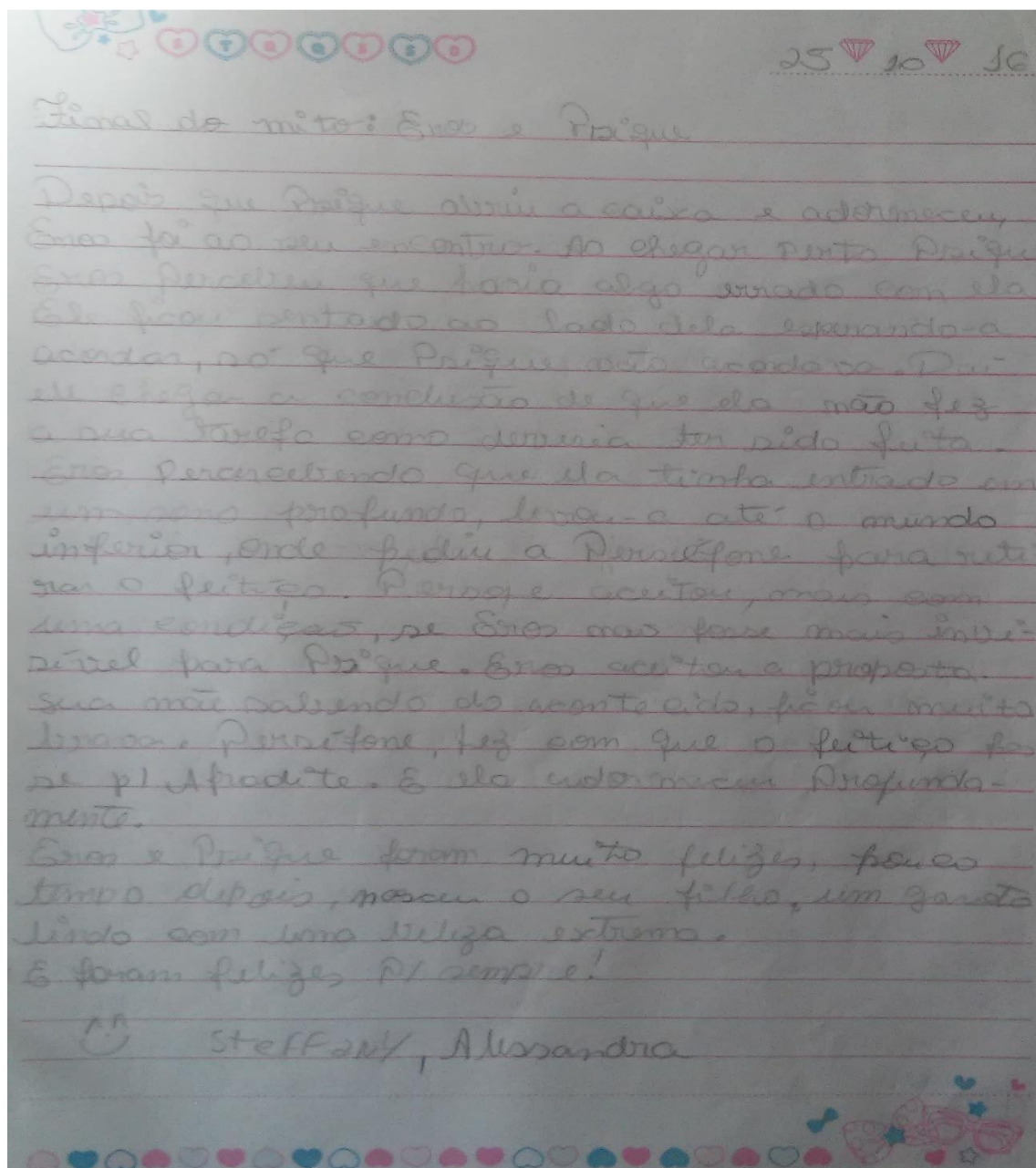


Fig.1 Atividade de reescrita do desfecho da obra Eros e Psique dos alunos do 9º Ano B da Escola Emilia Gomes da S. em Marcação PB

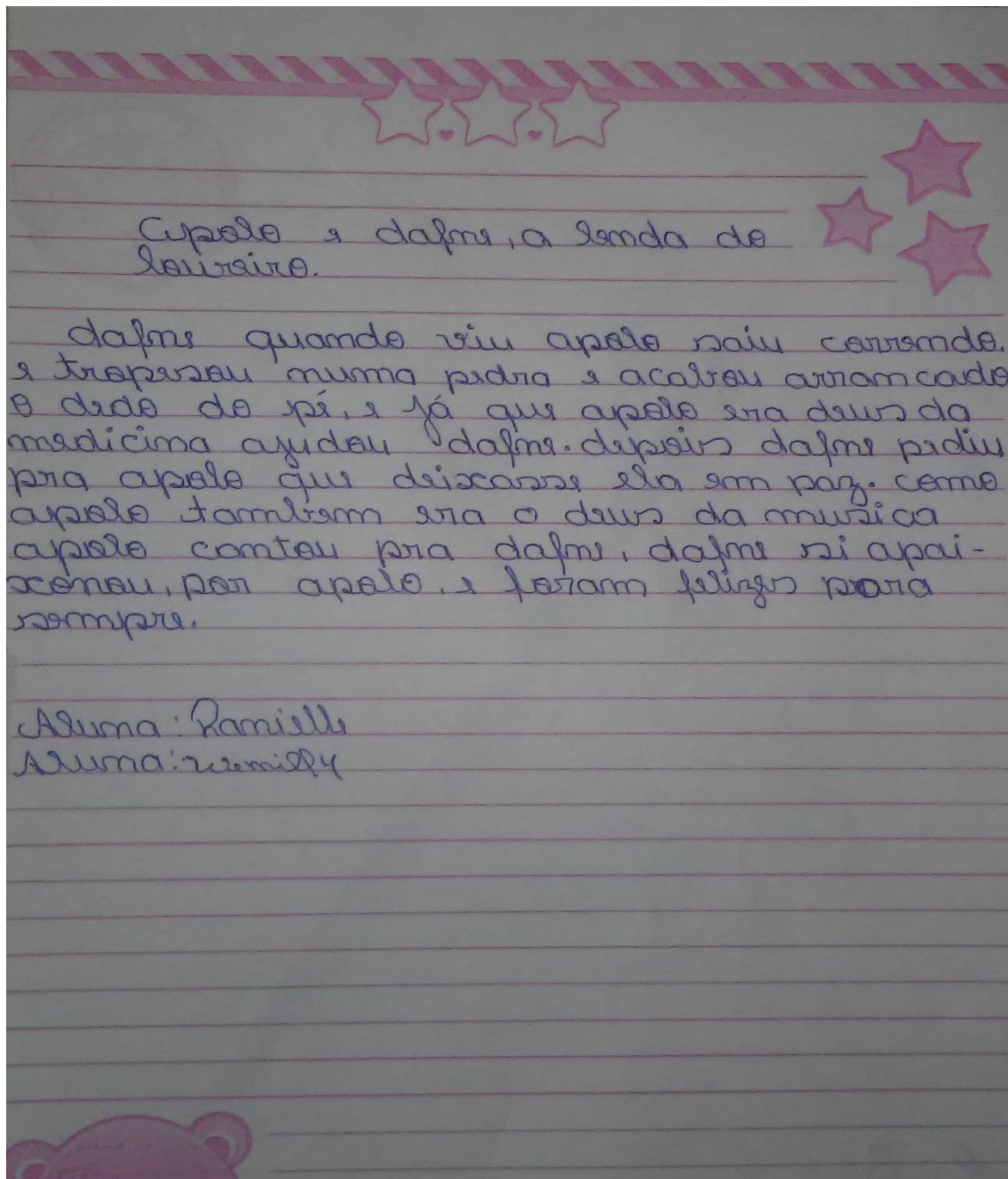


Fig.2 Atividade de reescrita do desfecho do Mito de Apolo e Dafne feito por alunos do 9º Ano A da Escola Emília Gomes da Silva em Marcação PB



ENSINO DE LITERATURA, POESIA E ECOLOGIA: TRIÁDE NA ARTE DE HUMANIZAR

Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo (UFRN)*
socorroangelo@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho envolve uma proposta de aplicação de uma sequência didática em sala de aula, a partir da aplicação de poesias infanto-juvenis, de José Paulo Paes, cuja temática enfatiza a natureza. Essa sequência foi aplicada nas turmas do 8ºs anos A e B, da Escola Municipal Antônio Peixoto Mariano, localizada no Bairro do Salgado, Nova Cruz, na Região Agreste do Rio Grande do Norte.

Com o objetivo de contribuir com os estudos realizados sobre a literatura e ensino, promovendo a leitura do texto poético em sala de aula, por meio da poesia-natureza de José Paulo Paes, uma vez que se trata de uma temática cara às mais diversas sociedades contemporâneas, porque está diretamente ligada à humanidade e às ações humanas que desencadeiam inúmeros prejuízos à conservação dos recursos naturais e, por consequência, à existência.

Intenciona também desenvolver a ascensão intelectual e melhoria do repertório linguístico do aluno, bem como conduzi-lo a uma melhor compreensão da natureza e da vida em conjunto. Ainda desenvolver o gosto pela leitura, utilizando como instrumento o texto literário poético.

Nessa perspectiva de aproximação literária entre os alunos e a linguagem poética literária, por meio do gênero textual poema, discutir com eles a vertente de leitura “natureza” versus “homem/ação” com vistas ao posicionamento crítico diante de um texto, apresentando apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas,

* Graduada em Letras, Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Educação Básica. E-mail: socorroangelo@yahoo.com.br



também, conseqüentemente, contribuindo para a sua formação enquanto leitores críticos e pessoas mais humanizadas.

A escolha do gênero poema surgiu pela necessidade de se trabalhar a expressão linguística dos alunos, ao tempo em que também se dê ênfase à falta de subjetividade no comportamento desses educandos, muito agressivos, desprovidos de valores humanos e sem perspectiva de futuro, em virtude do contexto violento em que estão inseridos.

Optamos por trabalhar o gênero discursivo poema, pois cremos que, mesmo contextualizados pelo cenário atual da evolução tecnológica, a poesia, conforme assegura Bosi (2013), ainda continua sendo a melhor parceira para revelar o outro e representar o mundo. Assim, o trabalho com o texto poético será adequado à realização das atividades de leitura, pois, por meio do lúdico, proporciona a aquisição de conhecimento ou desperta para a consciência do outro e do mundo, além de ser um caminho para o encorajamento da leitura e a aproximação do aluno ao universo leitor e escritor. Nessa perspectiva, o texto poético ainda sensibiliza, encanta, faz pensar e dirige os alunos a adotarem seus próprios pontos de vista.

No que tange à necessidade da literatura no contexto escolar, indagamos: De que forma podemos garantir que o espaço escolar seja o ambiente que viabilize a leitura na condição de prática histórica e cultural? O que fazer para minimizar a indiferença e o desconhecimento que a tradição escolar reserva à literatura? Como promover o processo de escolarização ou letramento literário do aluno? De que modo assegurar o domínio da leitura e da escrita, por meio do letramento literário, com o intuito, não apenas no âmbito social, mas, principalmente, como um meio de garantir o seu verdadeiro domínio? Essas questões nortearam nosso trabalho na tentativa de, no decorrer de seu desenvolvimento, encontrar as respostas, tendo por nota dominante a experiência do texto literário em sala de aula.

No que concerne às particularidades do texto literário, Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) consideram-no uma forma singular de representação e estilo em que há a predominância da criatividade do imaginário. Um extraordinário tipo de diálogo, uma maneira de apreender conhecimentos, uma vez que ele perpassa e ultrapassa para instituir outra maneira de intermediar sentidos entre o sujeito e o mundo,



entre o objeto e o que indica. Esse processo de mediar que concede a ficção e reinterpretção do mundo atual e dos possíveis (1998).

Se a literatura é, conforme Antonio Candido, “[...] fator indispensável de humanização, e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]” (2004, p.175) teriam os poemas de José Paulo Paes a função humanizadora em sala de aula?

Ancoramo-nos, como aporte teórico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no pensamento de Antoine Compagnon, em *Literatura para quê?* (2009), nas sistematizações críticas de Antonio Candido, presentes no ensaio “O direito à literatura” (2004), e Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática* (2014). Ainda toma por orientação crítica e teórica o ensaio *A Poesia ainda é necessária?*, de Alfredo Bosi (2013), *A literatura em perigo* (2009), de Tzvetan Todorov e *A Poesia na sala de aula* (2003), de Hélder Pinheiro.

1. Letramento literário, sequência didática

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela.

Antonio Candido

[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo.

Rildo Cosson

[...] a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.

Antoine Compagnon

1.1 - Questões de letramento literário e do ensino de literatura

Letramento, de acordo com a explicitação de Magda Soares (1998, apud Cosson, 2014, p. 11): “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas.” Compreende-se, portanto, o processo de letramento como uma atividade que vai além do desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita, pois proporciona ao indivíduo a aquisição dessa escrita além das práticas efetivadas no contexto escolar, para uma prática significativa dentro do contexto social desse indivíduo.



Para Cosson (2014), dentro de uma sociedade letrada, são perceptíveis vários e diferentes níveis de letramento, pois há pessoas que não estão alfabetizadas, mas participam de situações de letramento, enquanto outras têm alto nível de letramento, no entanto não desempenham com habilidade alguma atividade, a qual não seja especificamente ligada a esse domínio o qual possuem, não atendendo a todas as demandas exigidas pelo meio social.

Nessa diversidade de letramentos, no que trata o procedimento de ensino da literatura, o referido teórico concebe o letramento literário como configuração especial: “[...] não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2014). Sendo assim, o letramento literário, enquanto prática social, que deve ser uma responsabilidade a ser executada pela escola, cumpre um importante papel no espaço escolar e fora dele. O papel de ultrapassar os limites do ato de ler melhor e desenvolver o hábito da leitura, e serve como uma ferramenta primordial para atuar com proveito no mundo de linguagens, o qual necessita de todos para estarem inseridos nessa cognição mediada, constantemente, pela linguagem para a construção de sentidos.

Para assegurar ao aluno o letramento literário, será necessário o educador adotar três critérios durante a seleção dos textos, de modo que eles tenham uma ação simultânea nesse processo de letrar o aluno, segundo o pensamento de Cosson:

[...] não desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples, o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio de verticalização de textos procedimentos.” (COSSON, 2014, p 35)

A diversidade de obras, autores e gêneros favorece o letramento literário, porque apresenta distintas maneiras e perspectivas de representação do mundo, já que todos os textos, sejam eles canônicos ou não, possuem a mesma validade, pela variedade e pluralidade que apresentam.



Nesse aspecto de que a literatura está intrinsecamente ligada à pluralidade da língua e à cultura de um povo, o letramento literário deve ser o resultado do elo entre o encontro prazeroso do aluno e o texto literário.

Para Compagnon (2009), apesar da vulnerabilidade da língua literária na escola e na sociedade de maneira geral, urge que reflitamos sobre a importância de se enfatizar o trabalho que dê ênfase à presença da literatura em sala de aula. Uma vez que, segundo esse autor, a literatura é um exercício que conduz à reflexão e experiência da escrita. A literatura atende a uma obra da inteligência, a concepção de conhecimento do homem e do mundo, já que possui o poder de ensinar aquele, por meio da ficcionalidade, quando instrui ao passo que proporciona bem-estar. Também de funcionar como uma ferramenta de justiça e de tolerância, na medida em que a leitura gera o conhecimento capaz de promover o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois é capaz de torná-lo apto a experimentar a própria liberdade, ao mesmo tempo em que esse aluno se transforme em cidadão ciente de suas responsabilidades.

No trato dado à leitura e ao letramento literário, de modo específico, Cosson (2014) que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. Idem, 2014, p. 30).

Dessa forma, o trabalho com os textos literários em sala de aula, a partir de uma sequência didática básica, proposta por Cosson (2014), é uma viável e privilegiada maneira de inserção no mundo da leitura e da escrita. O procedimento conduz o aluno ao próprio letramento literário, ao domínio da palavra, por ela mesma. Traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, da consciência crítica dos discentes, além de lhes proporcionar a cota de humanização de que precisam para melhor viver.



Para os fins que se pretende aqui, o trabalho ora apresentado adotará a experiência de aplicação do texto literário nas turmas dos 8ºs A e B, da Escola Municipal Antônio Peixoto Mariano, seguindo o modelo de sequência básica de Cosson (2014) que é constituída por quatro encaminhamentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, sobre os quais passamos a sumariar.

A motivação é o ponto de partida da sequência básica do letramento literário, que objetiva preparar os estudantes para adentrar no texto, o momento de que dependerá o sucesso do encontro inicial dos alunos leitores com a obra.

A introdução é a execução de uma atividade relativamente simples, porém cuidadosa. Momento em que é apresentada a biografia do autor, elemento contextual que acompanha o texto a ser apreciado. Deve fornecer as informações básicas sobre o autor da obra, ligadas ao texto que está sendo trabalhado, apresentando a importância deste e justificando a sua escolha. É importante também apresentar fisicamente a obra aos alunos, mesmo que se utilize outra estratégia para isso.

A leitura do texto escolhido é importante por ser um momento singular e individual que não pode ser vivido por outrem. Deve ser acompanhado, direcionado com um objetivo a ser cumprido, a fim de não se perder o foco da atividade.

A interpretação constitui as inferências que os alunos fazem até chegarem à construção do sentido do texto lido, de acordo com Cosson (2014) dentro de uma tríade dialogal que envolve autor, leitor e comunidade. Por se tratar de leitura de texto literário, essas reflexões envolvem uma prática impetrada que conduza os discentes a ultrapassarem o obstáculo da complexidade interpretativa. Cosson (2014) propõe, no cenário do letramento literário, realizá-la em dois momentos: o interior e o exterior.

O momento de concretização da interpretação refere-se à ação interpretativa externa, conforme Cosson (2014, p. 65), é quando será efetivada a interpretação “[...] como o ato de construção de sentido em determinada comunidade”.

Na esteira dessa teoria, os alunos participarão de atividades de leitura e produção de textos, orais e/ou escritos, que facilitarão o trabalho com as dificuldades que possuem, a partir de exercícios diversificados até chegarem ao compartilhamento das interpretações e sentidos construídos individualmente. A partir da partilha das suas interpretações, eles poderão compreender que são componentes de um conjunto e essa coletividade aprimora



e expande os seus horizontes de leitura e escrita, bem como as suas competências linguísticas.

Nesse sentido, esperamos organizar as aulas progressiva e sequencialmente, a fim de que os estudantes ampliem suas competências interpretativas, e por meio do texto literário poético, percebam os impasses sociais que os cercam, com vistas ao redirecionamento da própria vida e da dos demais, na perspectiva de melhorá-las, a fim de possam viver com mais qualidade e menos injustiça, social.

1.2 - A sequência didática – Rildo Cosson

Rildo Cosson (2014) apresenta como resultado de seus estudos, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, alguns caminhos para sistematização do ensino de literatura em sala de aula para o Ensino Básico. Essa sistematização poderá ser aplicada como organização das estratégias a serem desenvolvidas nas aulas de literatura, são duas sequências, que ele afirma serem exemplificadoras e não rígidos modelos a serem seguidos, a básica e a expandida.

Essas sequências, segundo o autor, não devem ser vistas como melhor ou pior, mas como duas possibilidades, cujas combinações podem se multiplicar de acordo com o contexto dos leitores, no que se refere à seleção das obras literárias e as práticas desenvolvidas em sala de aula, a fim de priorizar como centro do ensino de literatura a experiência com o texto literário, contemplando, dessa maneira, o processo de letramento literário e não meras leituras de obras como pretexto para os estudos gramaticais.

Não com o intuito de revolucionar o ensino de literatura na escola, porém com o desejo de proporcionar aos professores um ensino de literatura diferente, cuja prática seja significativa tanto para o docente como para os discentes, Cosson (2014) sugere a utilização de uma das sequências, básica ou expandida, as quais serão explicitadas a seguir.

A sequência expandida é uma reflexão ampliada do trabalho realizado com a sequência básica, entretanto sem desconsiderar os resultados obtidos com o trabalho efetivado por meio dessa sequência básica, pois o autor acredita que esta proporciona a aprendizagem plena da literatura.



Na esteira dessa teoria, a sequência expandida contempla alguns passos da básica e outros. A motivação, momento de preparar os alunos para a introdução deles no universo da obra a ser lida.

A introdução consiste na apresentação do autor e de sua obra; a leitura que deve, a priori, se realizada extraclasse, com prazos de finalização de leitura, estipulado em conjunto, pelo professor e pelos alunos.

A primeira interpretação, destinada a apreensão geral do livro, objetivando conduzir o aluno a traduzir a impressão global da obra e o impacto que ele teve sobre a seu processo de sensibilização enquanto leitor.

A contextualização é a noção de contexto literário da obra: uma síntese histórica que circunda o livro lido, essa contextualização pode ser desmembrada em teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Ao contrário da primeira interpretação, a segunda intenciona alcançar no aluno que ele realize uma leitura mais aprofundada em um dos aspectos da obra, como por exemplo, um tema, um traço estilístico, centrada em um dos personagens, entre outros.

Com a segunda interpretação, finda-se o trabalho de leitura concentrado na obra e inicia-se o movimento que ultrapassa os limites do texto lido para outros textos, visto segundo o escritor, como a extrapolação que ocorre no processo de leitura, a expansão. Esse procedimento busca enfatizar as possibilidades de diálogos que toda obra pronuncia, seja com textos que anteriores ou posteriores a ela. Um trabalho essencialmente comparativo entre textos.

Vários benefícios podem ser identificados, a partir de um trabalho sistematizado por uma sequência didática, entre eles, o da atividade de produção de textos, orais ou escritos que facilitarão o trabalho com as dificuldades dos educandos, a partir de exercícios diversificados. Nesse sentido, a organização das nossas aulas foram progressivas e sequenciais, a fim de que os estudantes se apropriassem das características do gênero em estudo compreendido e, em seguida, ser produzido (construção composicional nos aspectos verbais e não verbais; linguagem; estilo e conteúdo temático, nas informações que apresenta ou omite; a função social e propósitos comunicativos) para que consigam produzi-lo.



Para a sistematização e desenvolvimento desse trabalho com o texto, escolhemos a sequência básica do letramento literário, para se aplicada nas referidas turmas. A proposta deste trabalho segue a perspectiva dessa sequência básica de Cosson (2014, p. 51) e é constituída por quatro encaminhamentos sugeridos por esse autor, os quais serão explicados e ilustrados a seguir:

Para o detalhamento da situação didática proposta, a partir do que apresentamos sobre a motivação, seguindo a proposta de Rildo Cosson, procuramos, inicialmente, motivar os alunos para a leitura. Para tanto, realizamos uma atividade de análise de imagens da cidade, no tempo passado e no presente, anexos A e B, e as transformações que a paisagem natural sofreu com o passar dos anos. Essa tarefa tinha por objetivos propor uma discussão que pudesse levar os alunos desenvolver atitudes e disposição favoráveis à leitura, à reflexão.

Em seguida, foram distribuídas fotocópias da cantiga popular “Se essa rua fosse minha”, anexo C, para os alunos. Foi realizada uma leitura individual e silenciosa e depois todos cantaram acompanhando a canção, pela caixinha de som conectada ao celular da professora. Depois desse momento, foi formado um círculo para o estabelecimento de diálogo sobre os textos trabalhados: estilo, linguagem (construção composicional, prosa ou verso, função social do texto e conteúdo temático). Por fim, no último momento dessa aula motivacional, foram distribuídas folhas com atividade intitulada: “Nova Cruz na perspectiva de nossa rua”, anexo D, para instigar os alunos a se posicionarem e responderem, por meio da escrita, aos seguintes questionamentos: ...Se essa rua fosse minha... como seria Nova Cruz?; E na minha rua seria diferente?; O que eu desejo?, O que é bom?; O que é ruim? e O que fazer para melhorá-la?.

Durante a introdução, momento de execução de uma atividade relativamente simples, porém cuidadosa, apresentamos a biografia do autor, anexo E, elemento contextual que acompanha o texto a ser apreciado. Com o objetivo de fornecermos as informações básicas sobre o autor da obra, como por exemplo, seu destaque dentre os grandes nomes da literatura brasileira e sua poesia totalmente diferenciada; a importância do escritor para a literatura brasileira e a arte de criar poesias. A leitura biográfica foi feita, a priori, silenciosamente pelos estudantes, em seguida, eu reli o texto e promovi uma discussão acerca do destaque do poeta entre os grandes nomes da literatura,



ênfatizando a importância desse escritor para a literatura brasileira e a arte de criar poesias, justificando a sua escolha. Foi o instante em que a obra física foi apresentada aos alunos, mesmo que o processo de leitura não tenha ocorrido por meio da obra original, mas de brochuras, cujos poemas foram escaneados.

Para introduzir poemas de José Paulo Paes, após ser feita uma apresentação dele, a aplicação se deu com 2 (dois) poemas, “Paraíso” e “Raridade”, a atividade de leitura sobre os poemas concretizou-se a partir do contato com o texto escolhido. Considerando o momento singular e individual que deveria ser cumprido e que essa etapa requer, os alunos foram acompanhados, com um direcionamento, cujo objetivo era conduzi-los a discutirem, comentarem e apreciarem as condições de produção do gênero em destaque, a fim de não se perder o foco da atividade de leitura dos poemas.

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento do exercício foram expor e distribuir os poemas “Paraíso” e “Raridade”, conforme o anexo A e B, para os alunos, sob a orientação que eles lessem as composições silenciosamente. Posteriormente à leitura silenciosa, eu sugeri a leitura oral dos textos, a qual foi realizada pelos alunos que se dispuseram. No terceiro momento, eu li, pausada e ritmicamente, os dois poemas e pedi para que os educandos identificassem a temática principal dos textos lidos. Em círculo de diálogo, eles foram instigados a estabelecerem relações entre a cantiga popular, anteriormente analisada por eles, as fotos da cidade de Nova Cruz e as poesias de Paes. Também eu falei da relevância dos textos para modificar determinadas posturas no que se referem ao trato com a natureza e a convivência social, justificando assim a escolha dos livros, bem como dos poemas. Destaquei para os alunos em que pontos os textos estudados dialogam e as diferenças que apresentam nas suas construções composicionais. Conversamos sobre linguagem: construção composicional, prosa ou verso, função social do texto e conteúdo temático das poesias trabalhadas.

Na atividade: Momento de produção escrita das poesias dos alunos, é realizada antes a interpretação dos poemas trabalhados até então. A interpretação destinada a apreensão geral do livro, constitui as inferências, impressões globais da obra, que os alunos podem fazer até chegarem à construção do sentido do texto lido, de acordo com Cosson (2014), dentro de uma tríade dialogal que envolve autor, leitor e comunidade. Por



se tratar de leitura de texto literário, essas reflexões envolvem uma prática impetrada que conduza os discentes a ultrapassarem o obstáculo da complexidade interpretativa.

No cenário do letramento literário, Cosson propõe realizá-la em dois momentos: o interior e o exterior. Para a interpretação interior dos poemas selecionados e trabalhados com os alunos, eu distribui entre os alunos uma atividade interpretativa, a fim de que eles, após a análise da cantiga popular, as fotos da cidade de Nova Cruz e as poesias de Paes, utilizando como mecanismo de percepção de diálogo entre os textos, a intertextualidade, dessem o parecer deles sobre as sensações que os poemas causaram, que críticas eles abordam, qual a temática é apresentada em cada um deles e se estabelecem relação, por exemplo, dentre outros questionamentos, conforme textos em anexo.

O tempo de concretizar a interpretação refere-se ao ato interpretativo externo, conforme Cosson (2014, p. 65), é quando será efetivada essa interpretação “... como o ato de construção de sentido em determinada comunidade.” Na ocasião foi sugerida, aos alunos, a produção de uma paráfrase poética, a partir do contexto territorial de cada um: rua, bairro, cidade, bem como a escolha de um dos problemas neles detectados, que estivessem relacionados à natureza, para ser abordado como temática da produção textual deles.

Embora a sequência básica de Cosson (2014), priorize o letramento por meio da leitura, a escrita também é uma ferramenta importante durante esse processo. “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.” (COSSON, 2014, p. 16). O autor destaca a importância da escrita pelo poder que ela possui para formar cultural e intelectualmente as pessoas.

Dessa forma a escrita também passou a integrar o desenvolvimento das atividades que propus aos alunos, por compreender que além da aquisição leitora, os alunos deveriam desenvolver essa capacidade escritora, a fim de ampliar-lhes as limitações que possuíam nesse aspecto.

A primeira produção escrita foi pautada por leitura e discussão de textos, pesquisa. Momento em que foi realizada a correção oral das atividades escritas com os alunos e a discussão reflexiva da temática abordada nos 2 (dois) poemas trabalhados, estabelecendo uma analogia à realidade da rua, cidade em que residem. Depois, foram conduzidos ao pátio para que, em dupla ou trio, pesquisassem, pelos próprios celulares,



poesias com a mesma temática dos poemas de Paes. Após a pesquisa, eles analisaram como se estrutura o gênero discursivo poesia e destacaram no caderno os passos mais importantes para produção desse gênero textual. Depois das anotações feitas, individualmente, fizeram a primeira produção escrita.

Durante a segunda produção escrita, a qual foi realizada em 4 etapas: entrevistas orais, socialização oral e escrita de atividades e da entrevista, foi proposto aos alunos que eles, à própria escolha, conversassem oralmente com algum poeta da cidade, Domingos Matias ou outros, esclarecendo as dúvidas que tivessem sobre poesia e apresentando as suas produções escritas. Na sala de aula, socializaram, pela oralização, os resultados das informações colhidas e os próprios textos. Finalmente sugerida aos alunos que reescrevessem a poesia deles. Na parte da revisão colaborativa do texto, foi sugerido que os educandos se agrupassem em duplas, trocassem as poesias a fim de realizarem a correção participativa, respeitando os seguintes critérios: 1. O texto escrito possui linguagem subjetiva ou objetiva? 2. O texto atende a proposta? 3. Ele está escrito em prosa ou em verso? 4. Há rimas ou não? 6. Há um sujeito poético que revela os sentimentos? 7. A produção escrita apresenta coerência? 8. Há uma solução para a temática abordada? 9. As palavras estão adequadas ao texto? 10. O que fazer para melhorar a escrita dele?

Finalmente, após as sugestões avaliativas dos colegas, os alunos reescreveram o seu poema. Após a produção final dos poemas, o momento de compartilhamento da interpretação, haverá o registro e externalização da leitura, quando os alunos socializarão com a comunidade escolar, pais e familiares os textos escritos por eles. Por meio de escolha coletiva, os estudantes, em consonância comigo, acordaram produzir uma antologia com as próprias produções ou ainda um livro-clipe e apresentarem à comunidade escolar. Essa socialização ainda acontecerá e será a culminância das atividades desenvolvidas, quando organizaremos um “Chá Literário”, ocasião em que será oferecido um lanche aos convidados: chá, refrigerante, sucos, bolachas, salgados e bolos. Nesse momento as produções poéticas dos educandos serão compartilhadas, através de declamação, dramatizações, coreografia, e exposição dos textos em cortina poética e antologia. Após a divulgação oral e escrita, os estudantes deixarão seus textos expostos em varal ou cortina e antologia de poesias, para o compartilhamento com a



comunidade escolar. Depois de alguns dias, esses registros serão arquivados em biblioteca.

Considerações finais

Iniciamos o desenvolvimento do trabalho por meio das poesias do autor José Paulo Paes, com as poesias “Paraíso” e “Raridade”. Dentre tantos outros possíveis autores brasileiros, a escolha por esse poeta foi a partir da percepção das qualidades encantadoras da sua poesia: acessível, lúdica e aberta à interação com o leitor, ao mesmo tempo em que culta, crítica, refinada e inteligente.

Um trabalho sistematizado por uma sequência didática apresenta vários benefícios, de acordo com Cosson (2014), um deles é, por meio do desenvolvimento do letramento literário na escola, ser possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, adequando tudo às necessidades e particularidades dos educandos.

Ao elaborar esta sequência didática, a partir do modelo apresentado por Rildo Cosson (2014), por essas questões contextuais e também metodológicas, algumas adaptações foram necessárias, como por exemplo, reescritura dos textos produzidos, pesquisa para ampliação de informações sobre o tema a ser discutido nas produções poéticas e entrevista a poetas da comunidade sobre a função e a forma do gênero poema.

Na esteira dessa teoria, os alunos participaram de atividades de leitura e produção de textos, orais e/ou escritos, que facilitaram o trabalho com as dificuldades que possuíam, a partir de exercícios diversificados até chegarem ao compartilhamento das interpretações e sentidos construídos individualmente. A partir da partilha das suas interpretações, eles compreenderam que são componentes de uma coletividade e essa coletividade aprimora e expande os seus horizontes de leitura e escrita, bem como as suas competências linguísticas.

Nesse sentido, organizamos as aulas progressiva e sequencialmente a fim de que os estudantes se apropriassem das características do gênero em estudo a ser produzido (construção composicional nos aspectos verbais e não verbais; linguagem; estilo e



conteúdo temático, nas informações que apresenta ou omite; a função social e propósitos comunicativos) para que pudessem produzi-lo.

Inúmeras são as dificuldades encontradas, no que se refere às instalações físicas, disponibilidade de recursos financeiros ou humanos, e até da boa vontade de parte dos poucos alunos que integram os dois 8ºs Anos, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Antônio Peixoto Mariano, para a realização das atividades sugeridas ao longo do processo. Enfrentamos ainda a antiga desconfiança diante da quebra de paradigmas no tocante à prática pedagógica e ao modelo de produção textual, mantido pelos livros didáticos. Entretanto, mesmo diante de vários desafios, o resultado do trabalho de projetos de leitura e produção de gêneros discursivos é de extrema importância para os benefícios que são proporcionados aos educandos, uma vez que é uma viável e privilegiada maneira de inserção no mundo da leitura e da escrita, já que conduz ao domínio da palavra, por ela mesma, e traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento das competências leitora, escritora, bem como da consciência crítica dos discentes.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. A poesia é ainda necessária? In: ____ **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013 (1ªEd.) p. 9-24
- ____. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: editora Cultrix, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: ____ **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- ____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980, pp. 27- 33.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.



PAES, José Paulo. **Infância e poesia**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 9 de agosto, de 1998.

_____. José Paulo. **Olha o bicho**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Prosas seguidas de odes mínimas**. Belo Horizonte: Companhia das letras, 2002

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 2002.

_____. (org.) **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.



FABIÃO DAS QUEIMADAS: EXPERIÊNCIAS DE UM CANTADOR NEGRO NORDESTINO INSCRITAS NA LITERATURA POPULAR – UMA ANÁLISE DO “ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU”

Eidson Miguel da Silva Marcos *

Amarino Oliveira de Queiroz **

Introdução

O poeta cantador e escravizado Fabião das Queimadas desenvolveu o exercício da cantoria de rabeca relacionado com o ciclo da gesta do gado no sertão nordestino, conquistando, assim, a própria alforria e inscrevendo em sua poesia outras marcas identitárias da presença africana na conformação sócio-histórica e cultural do Nordeste. Através de uma abordagem interdisciplinar ancorada em Cascudo (2006), Santos (2006) dentre outros, empreenderemos uma análise do “Romance do Boi da Mão de Pau”, elegendo como chaves de leitura as marcas da experiência e da identidade do negro sertanejo nordestino inscritas no corpo de sua obra poética.

Tendo como ponto de partida o passado colonial brasileiro a partir do Nordeste, é reconhecível a existência de projetos de invisibilização de alteridades conformadoras de nossas identidades, a exemplo da negra, da índia e da cigana. No entanto, no âmbito da criação literária, tais discursos etnocêntricos apresentam alguns contrapontos de aferição dessa realidade. Assim, torna-se fundamental reconhecer experiências que desinstituem certas cristalizações discursivas, evidenciando o protagonismo e a produção cultural e artística de alteridades à margem, caso do poeta cantador Fabião das Queimadas.

* Doutorando em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: eidson_miguel@hotmail.com.

** Pós-doutorado em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Doutor em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Bacharel em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos. E-mail: amarinoqueiroz@gmail.com.



Nascido durante a vigência da escravidão, Fabião Hermenegildo Ferreira da Rocha, o Fabião das Queimadas, desenvolveu o exercício poético da cantoria de rabeca relacionado com o ciclo da gesta do gado no sertão nordestino. Através de seu labor artístico, conquistou não somente a própria alforria como também a de alguns parentes, inscrevendo em sua poesia outras marcas identitárias da presença africana na conformação sócio-histórica e cultural do Nordeste.

No contexto escravocrata brasileiro e nordestino anterior a Fabião das Queimadas, os documentos produzidos por afrodescendentes que encontraram maior visibilidade consistem, principalmente, na produção epistolar. Desse conjunto, apesar das controvérsias que envolvem o seu alinhamento político, referiremos a intervenção do negro liberto, Mestre-de-Campo do Terço dos Negros e Cavaleiro da Ordem de Cristo Henrique Dias, que em pleno século XVII, através de carta endereçada diretamente ao Rei de Portugal se queixou do desrespeito sofrido por parte de um seu superior hierárquico. Este documento é considerado por muitos autores como um marco inicial para os estudos da historiografia literária negra brasileira.

Já no século XVIII, merece registro especial a atuação da escravizada Esperança Garcia através de carta endereçada ao Governador do Piauí. Em sua correspondência, Esperança Garcia denunciava os maus tratos de que era vítima juntamente com seus filhos e companheiras, violência essa perpetrada por um Capitão militar seu senhor. Ainda no século XVIII e também a partir do Nordeste se destacaria o romance “Úrsula”, da maranhense Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira narrativa longa afro-brasileira de autoria feminina.

Esses textos se mostram relevantes para a compreensão de um protagonismo testemunhal afrodescendente e nordestino no Brasil quando atentamos para o “apagamento intencional desta presença pelo projeto de branqueamento a que estiveram sujeitas as populações em diversas regiões do continente americano” (QUEIROZ, 2007, pp. 67-68), apresentando graus diversos de amplitude a depender do recorte espaço-temporal e sócio-cultural realizado.



O contexto norte-rio-grandense: algumas formulações críticas

Conforme observa Julie Cavignac (2011), em cenários como o Estado do Rio Grande do Norte tais referências às identidades diferenciais são discretas, uma vez que:

também nas representações nativas do passado, percebemos uma ausência dos principais atores da história colonial. Nos dois casos, as populações autóctones, os escravos e os seus descendentes são relegados ao segundo plano. (CAVIGNAC, 2011, p.195)

Mesmo em contextos como o potiguar, algumas personagens negras se fizeram representar tanto histórica como literariamente, oferecendo novas perspectivas de interpretação e compreensão do fenômeno da escravidão e da construção de discursos e identidades, como no caso de Fabião das Queimadas, cuja trajetória artística teve lugar durante os séculos XIX e XX. Nascido no ano de 1848 na região Agreste do Estado do Rio Grande do Norte e compartilhando uma situação idêntica à de seus pais, Fabião Hermenegildo Ferreira da Rocha veio ao mundo como escravizado na fazenda Queimadas, propriedade do Capitão José Ferreira da Rocha, área situada dentro do atual município de Lagoa de Velhos. Verificam-se, no entanto, versões que dão conta de que a referência a Queimadas remete a um município homônimo no Estado da Paraíba, onde Fabião teria sido criado (LINHARES e BATISTA, 1982, p. 5). O topônimo Queimadas seria agregado ao seu primeiro nome, formando assim o epíteto pelo qual ficaria conhecido o poeta.

A tradição oral do Agreste potiguar registrou que Fabião teria gozado dos favores de seu senhor, obtendo, por exemplo, permissão para desenvolver o ofício de cantador de rabeca, com o qual percorreu diversos eventos, angariando fama e algum pecúlio. Com o resultado desse labor artístico, teria comprado sua própria alforria, a de sua mãe e a de uma sobrinha, com a qual veio a casar e constituir família e propriedade na mesma região. Em sua criação poética, a gesta do gado constituiu um dos motivos que mais o celebrou, tendo em vista a cultura agropastoril marcante na região.

Segundo Câmara Cascudo:



A poesia tradicional sertaneja tem seus melhores e maiores motivos no ciclo do gado e no ciclo heróico dos cangaceiros. O primeiro compreende as “gestas” dos bois que perderam anos e anos nas serras e capoeirões e lograram escapar aos golpes dos vaqueiros. A notícia de um animal arisco, veloz, fugindo aos melhores vaqueiros, corre de fazenda em fazenda e é comentado nas “apartações¹”. A lenda vai aparecendo. (CASCUDO, s/d, p. 15)

Fabião das Queimadas e o “Romance do Boi da Mão de Pau”

Em seu romance² do “Boi da Mão de Pau”, Fabião utiliza-se de um recurso bastante recorrente nas criações literárias ditas populares, que é a antropofomização. Assim, o sujeito lírico é encarnado pelo próprio animal, que assume um papel de narrador e trata de contar suas aventuras:

“Vou puxar pelo juízo
Para saber-se quem sou.
Prumode saber-se dum caso,
Talqual ele se passou.
Que é o Boi liso vermelho,
O Mão de Pau corredor!”

(ROCHA in CASCUDO, s/d, p. 89).

Essas aventuras são marcadas pela perseguição por parte de vaqueiros oriundos das regiões Trairi e Potengi – situadas no Agreste potiguar. Mesmo dispondo de força física e agilidade, o Mão de Pau padece em face de uma perseguição que se lhe afigura injusta, a qual termina com sua captura e condução “d’argema na mão” para longe de sua terra de nascimento. Note-se que, desde o princípio do romance em questão, o Boi da Mão-de-Pau se apresenta na condição de cativo, metaforizando assim a condição de escravizado peculiar ao próprio Fabião das Queimadas.

¹ “Apartação foi sempre um termo usado, muito especialmente no Nordeste, para separar o gado, isto é, dividir o gado. No Nordeste o gado era criado junto, não havia cercado para dividir as propriedades. Os fazendeiros de uma região criavam em conjunto, no mesmo pasto. Quando chegava o mês de junho começavam a juntar o gado num determinado local para separá-lo; cada um levava o seu, ferrava os bezerros, separava as vacas paridas, as amojadas, os bois de venda, pegava os barbatões, isto é, aqueles bois que haviam escapado de serem ferrados nas outras apartações”. (ALVES, 1986, p.16)

² Diferentemente da acepção anteriormente empregada para designar uma narrativa de ficção longa como *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, o termo romance é aqui entendido como uma composição poética popular, histórica ou lírica, transmitida pela [tradição oral](#) e assimilada pela Literatura de Cordel.



A busca de fama constitui um dos principais motivos que impulsionam os vaqueiros a perseguir o boi. A serviço do fazendeiro proprietário do animal ou desejo de capturá-lo, a figura desses vaqueiros nos remete à dos capitães de mato, homens que tinham por missão rastrear e recapturar negros fugitivos do cativeiro. A perseguição, então, motivada por tais fatores, é justificadora da luta pela liberdade empreendida pelo Mão de Pau e, no caso de Fabião, essa perspectiva se ampliaria por impulsionar a conquista da própria alforria.

Conforme mencionávamos anteriormente, o recurso de dar voz ao animal, assim como a outras personagens figurantes na narrativa é recorrente nas criações da oralidade e na Literatura de Cordel, inclusive quando se trata da gesta do gado. O próprio Fabião das Queimadas utiliza o mesmo recurso em outros textos, como na descrição que fez de uma vaquejada na fazenda Potengi Pequeno, localizada no município de São Tomé/RN:

“O “Medalha” e o “Pedrês”
Corriam sempre irmanado,
Um duma banda, outro doutra,
E eu no meio emprensado,
Porém sempre me safando
Pois corria com cuidado.”

(ROCHA In CASCUDO, s/d, pp. 82-83).

A voz narrativa do Mão de Pau apresenta, no entanto, uma peculiaridade digna de nota no romance em foco: enfatiza a insatisfação do animal com sua injusta condição de perseguido e preso:

Foi-se espalhando a notícia,
Mão de Pau é valentão.
Tando eu enchocalhado,
Com as algemas na mão,
Mas nada posso dizer,
Que preso não tem razão.

Sei que não tenho razão,
Mas sempre quero falá,
Porque além d’eu estar preso
Querem me assassinar...
Vossamecês não ignorem;
A defesa é naturá...

(ROCHA In CASCUDO, s/d, p. 89)



O romance é escrito em sextilhas de sete sílabas poéticas, com rimas nos versos pares, o 2º, o 4º e o 6º. Neles, o boi denuncia seu abusivo estado de prisioneiro,

Pois sendo eu um boi manso
Logrei a fama de brabo,
Dava alguma corridinha
Por me ver aperriado,
Com chocalho no pescoço,
E além disso algemado.

(ROCHA In CASCUDO, s/d, p. 89).

Os versos ressaltam a natural busca por defesa de quem sofre injustiças: “Vossamecês não ignorem;/A defesa é naturá...” (idem). Nesse sentido, se nos afigura lícito buscar referências na experiência de vida deflagrada pela condição étnica e social do próprio poeta para a construção desse aspecto caracterizador do eu-lírico que narra o romance. Ao se atentar para a biografia de Fabião, especialmente para a sua posterior situação de ex-escravizado, verifica-se que essa condição étnica e social foi convertida em matéria poética. É o que se pode constatar nos versos que se seguem, onde Fabião, que se colocava como “personagem” de suas poesias, também assume, por meio da lírica, sua própria condição étnica:

Minha mãe chama-se Antônia,
Meu avô chama-se João,
Meu pai se chama Vicente,
Eu me chamo Fabião,
Negro de folgar bonito
Quando se encontra em função.

(ROCHA In ALMEIDA & SOBRINHO, p. 238, 1978)

Em outro fragmento poético, desta vez uma quadra, Fabião das Queimadas, que graças à poesia “pagou o preço de sua própria alforria, depois conseguiu libertar a mãe, e mais tarde, uma sobrinha, com quem se casa e tem quinze filhos” (SANTOS, 2006, p.101), ilustra o sentimento diante da conquista da liberdade e, ao mesmo tempo, requalifica a condição etnorracial de sua genitora:



Quando forrei minha mãe,
A Lua nasceu mais cedo,
Pra alumiar o caminho
De quem deixou o degredo!

Minha mãe era pretinha,
Da cor de jabuticaba!
Porém, mesmo sendo preta,
Cheirava que só mangaba!

(ROCHA In LINHARES e BATISTA, 1982, p. 6)

Nessa quadra, o eu-lírico enfatiza ainda a satisfação em deixar o degredo por meio da evocação da força da natureza, no caso a luz da lua, que nasceu mais cedo para alumiar o caminho da ex-escravizada. Pelo que deixa transparecer a leitura do texto, o estigma do cativeiro vivenciado pelos escravizados é aviltador, enquanto o fim dessa condição é motivo de alegria, de ‘iluminação’ do caminho. Dessa forma, ao remetermos à situação do Mão de Pau, ganha realce a associação da figura do boi à do indivíduo que é posto em perseguição e cárcere por terceiros injustamente, mas ao qual é legitimada a luta pela sobrevivência e busca da liberdade usurpada.

No âmbito da produção armorial, mais especificamente na obra “A Morte do Touro Mão de Pau”, de Ariano Suassuna, há uma retomada dessa imagem, onde a perseguição injusta e a legitimidade da defesa da liberdade são reelaboradas poeticamente, caracterizando “um exemplo emblemático no processo de recriação e integração das artes armoriais” (COSTA, 2008, p. 2), tributárias de obras anteriores constantes no universo da chamada literatura popular. Luiz Adriano Mendes Costa assinala que essa revisitação de Ariano Suassuna ao tema desenvolvido no romance de Fabião das Queimadas:

trata de um boi brabo e da sua luta pela vida, numa fuga constante de vaqueiros que tentam, em vão, capturá-lo. Numa dessas perseguições, o Mão de Pau, para não ser apanhado e humilhado por vaqueiros, se atira de um penhasco e se despede da vida de forma honrosa. O romance está implicitamente ligado aos momentos finais de vida do pai de Ariano Suassuna, João Suassuna, que apesar de não ter se suicidado como fez o Mão de Pau, vivenciou um conflito semelhante entre a possibilidade de desonra e da morte... (COSTA, 2008, p. 2)



O poeta das Queimadas, além da requalificação étnica que faz registrar em sua poesia, também alude aos aspectos sociais atrelados à sua condição de negro escravizado, como na quadra improvisada em homenagem a Eloy Castriciano de Souza³, de tradicional e destacada família. Referindo a similar condição de afrodescendente de Eloy Castriciano de Souza, Fabião compôs em sua presença a seguinte quadra durante uma função poética que teve lugar na fazenda Cachoeira, município de São Paulo do Potengi/RN:

Seu doto Eloy de Souza
Minha mão sempre dizia
Se o senhor não fosse rico
Era da nossa fãmia.
(ROCHA In FILGUERA, 2011, p. 178)

O poeta ressalta através desses versos que o único fator que o diferencia de seu interlocutor é a condição social. Fabião faz registrar, assim, um aspecto marcante no contexto brasileiro: a relação entre condição etnorracial e *status* social, vinculação existente até os dias de hoje e que possibilita entrever o “distanciamento” que havia entre os negros que logravam alcançar melhores posições na pirâmide social e os que permaneciam cativos e/ou pobres.

Considerações finais

Esta iniciativa de Fabião das Queimadas em utilizar sua experiência de ex-escravizado como matéria de criação poética encontraria eco em outros criadores da dita poética popular nordestina. No vizinho Estado da Paraíba, nomes como o de Inácio da Catingueira se perfilam nesse âmbito, sendo que este poeta e escravizado “inaugura (...) o tema do racismo na cantoria.” (SANTOS, 2006, p. 101). As experiências desses cantadores negros nordestinos inscritas na literatura popular configuram a (re)existência do ponto de vista de alteridades outras protagonistas da conformação social, histórica e cultural do Nordeste brasileiro.

³ Irmão da poetisa Auta de Souza, Eloy Castriciano de Souza foi deputado e senador pelo Rio Grande do Norte e um dos principais nomes ligados à oligarquia Albuquerque Maranhão, que comandou a política potiguar nas primeiras décadas da República brasileira.



Nesse processo, buscamos destacar através do nosso breve recorte o papel que a palavra oral performatizada teria desempenhado na construção de outros olhares acerca das condições e experiências étnicas, sociais e históricas dos afro-brasileiros, iluminando e redimensionando, assim, o caráter testemunhal dos poemas produzidos por Fabião das Queimadas, dentre outros autores e autoras oriundos do Nordeste do Brasil, uma vez que o poeta em questão acabou por converter em matéria literária sua própria experiência de vida.

Referências

- ALMEIDA, Átila Augusto F. de; ALVES SOBRINHO, José. **Dicionário Bibliográfico de Repentistas e Poetas de Bancada**. João Pessoa: Editora Universitária, 1978.
- ALVES, Celestino. **Vaqueiros e Vaquejadas**. Natal: EDUFRN, 1986.
- BATISTA, Otacílio; LINHARES, Francisco. **Antologia Ilustrada dos Cantadores**. 2 ed. Fortaleza: UFC, 1982.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- CAVIGNAC, Julie. “Índios, negros e caboclos: identidades e fronteiras étnicas em perspectiva. O caso do Rio Grande do Norte”. In: CARVALHO, Maria do Rosário. EDWIN, Reesink. CAVIGNAC, Julie. (org.). **Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades**. Natal: EDUFRN, 2011.
- FILGUERA, Maria Conceição M. **Eloy de Souza: uma interpretação sobre o Nordeste e os dilemas das secas**. Natal: EDUFRN, 2011.
- COSTA, Luís Adriano Mendes. “A Morte do Touro Mão de Pau e o conceito de Integração das Artes Armoriais”. In: **Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC**, disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/030/LUIS_COSTA.pdf, acessado em 11 de março de 2016.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **As Inscrituras do Verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana**. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura. Recife: UFPE, PGLetras, 2007.



REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 2 ed. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora LTDA, 1975.

ROCHA, Fabião Hermenegildo Ferreira da. “Romance do Boi da Mão de Pau”. In: CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

_____. “Descrição de uma vaquejada na fazenda Potengi Pequeno”. In: CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **Memória das Vozes: Cantoria, romanceiro & cordel**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Poemas**. Seleção, organização e notas Carlos Newton Júnior. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.



LITERATURA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA

Joelma Célia Vieira da Silva (UFCG) *

Marina Macedo Santos Martins (UFCG) **

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) ***

Introdução

Este estudo tem como objetivo conhecer e compreender as estratégias de leitura utilizadas por professores-mediadores para formar leitores, bem como discutir a necessidade de uma formação leitora para esses mediadores. A investigação parte dos questionamentos: o que os professores mediadores utilizam como estratégias para favorecer a leitura de textos literários na sala de aula? Que acervo de leitura literária eles têm e de que modo ele favorece o trabalho com seus alunos? Para tanto, iremos investigar como se efetivam as práticas de leitura literária dos professores-mediadores em uma escola da rede Municipal de Ensino Fundamental em Campina Grande – PB. Buscamos, através dos dados coletados, conhecer e discutir como estão sendo as práticas docentes dos sujeitos participantes da pesquisa na formação do leitor literário das séries iniciais do Ensino Fundamental e como esses sujeitos (professores-mediadores) tem se portado mediante a sua formação leitora.

A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como objeto de investigação as respostas de um questionário aplicado a seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi organizado em três eixos estruturantes: I – Perfil do professor (a) – que nos mostrou quem são esses sujeitos, formação, tempo de atuação como docente e se tinham pós-graduação; II – sobre a leitura literária – o que essas professoras leem em literatura, suas preferências de leitura e o que tem ofertado para os

* Graduada em letras e aluna do PÓSLE-UFCG. E-mail: jcvieira_pb@hotmail.com

** Graduada em letras e aluna do PÓSLE-UFCG. E-mail: marinamsm_@hotmail.com

*** Graduação em Letras - Faculdades, Doutorado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado pela UFMG. Professor Titular em Literatura Brasileira na UFCG. E-mail: helder.pinalves@gmail.com



alunos; III - sobre a literatura de cordel na escola – o que as professoras conhecem sobre a literatura de cordel, folhetos e poetas.

O presente artigo discute caminhos acerca da formação de leitores literário na escola. O trilhar desse caminho será refletido a partir de algumas reflexões de teóricos e estudiosos, como: Tardif (2010) que destaca a importância da relação que os professores estabelecem com seus saberes; Marinho e Pinheiro (2012) que nos apresentam propostas metodológicas para sala de aula com folhetos de cordel; Favero e Tonieto (2010) que discutem a formação do professor reflexivo, entre outros.

1 Referencial Teórico

As propostas metodológicas adotadas pelos professores e o cuidado com a mediação são fatores importantes para a formação leitora. Para tanto, recorremos a Alarcão (1996, p.175 apud FAVERO; TONIETO, 2010, p.47), o qual defende “[...] a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude e no questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Nessa perspectiva é concebido, simultaneamente, o processo lógico e psicológico combinando a racionalidade lógica investigativa e a paixões do sujeito. Como afirmam Fávero e Tonieto (2010, p.48) “formação de professores reflexivos, à prática adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar de aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor”. Manter a postura de um professor reflexivo é um desafio, pois requer um enfrentamento dos processos formativos mediante as compreensões da própria identidade do educador. É o professor que mantém uma postura reflexiva diante de sua prática terá a oportunidade de dar novas respostas as situações de incertezas e indefinições que permeiam o cenário educacional.

Na tentativa de favorecer espaços para a formação do leitor de textos literários, o professor-mediador precisará lançar mão de instrumentos que venham a favorecer uma prática leitora prazerosa e reflexiva. Para tanto, o professor-mediador deverá conduzir os momentos da leitura literária, dando voz ao leitor, de modo que ele seja capaz de refletir sobre o seu aprendizado. Nosso olhar nesse estudo está voltado para a formação do professor no que tange à sua prática leitora. Nessa discussão, levantaremos alguns



questionamentos sobre estratégias e instrumentos utilizados pelos professores-mediadores no experimento de trilhar caminhos para formação leitora.

O primeiro questionamento pode ser posto do seguinte modo: o professor está preparado para perceber as arbitrariedades presente nos instrumentos didáticos que são repassadas pelo mercado editorial como critérios absolutos de verdade? Segundo Silva (2008):

Um professor mais do que ser capaz de ler, escrever terá de dominar técnicas e procedimentos pedagógico que ajudem o aluno a se desenvolver. Mas que isso: ele precisa conhecer as teorias que dão base a essas técnicas, a filosofia que as inspira e a história que constitui seu alicerce. Sem a teoria, a filosofia e a história o professor se tornará um mero repetidor de conteúdo dos livros. (SILVA, 2008, p.163).

Quando a formação do professor é frágil, as ferramentas pedagógicas, a exemplo do livro didático, se tornam instrumentos para reprodução. O que vai ser o diferencial dessa ferramenta é o tratamento pedagógico utilizado na transposição didática. Para isso, é necessário que os professores tenham um bom alicerce teórico que conduza o material de forma que proporcione para os alunos caminhos para a aprendizagem. É sabido que para obtermos melhoria no ensino, temos que formar bons professores, pois mesmo entendendo que os recursos pedagógicos são importantes e necessários, não teremos bons resultados se não tivermos mediadores que os conduzem de forma coerente com os objetivos pretendidos no contexto trabalhado.

Nas escolas públicas têm chegado livros de literatura de boa qualidade através do Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE). As obras que são enviadas para as escolas passam pelo crivo de especialista da área. Mesmo sendo obras de qualidade, mas se não houverem direcionamentos adequados não terão o alcance esperado para as propostas de ensino de literatura.

A literatura popular apresenta-se no espaço escolar, ainda, de forma tímida, tendo como porta de entrada os folhetos de cordel. Vivenciar as peculiaridades dos folhetos de cordel com suas narrativas inventivas e fortalecer o contato com a leitura prazerosa são obstáculos ainda para alguns professores que trabalham com crianças. Diante desses pressupostos, podemos observar pontos que aproximam a literatura popular da literatura infantil como apresentam Marinho e Pinheiro (2012):



Há, em muitos cordéis, traços como predomínio da fantasia, inventividade entre situações inesperadas/complexas, musicalidades de expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel. Também um filão do cordel que o aproxima à literatura para crianças é a recriação de contos de fadas tradicionais. Pensando na literatura adequada às crianças, a presença de animais é determinante. Nesse âmbito, o cordel tem muito material a oferecer, porém, pouco conhecido de pais, professores e educadores em geral. (Marinho; Pinheiro, 2012, p.49)

Diante das discussões e questionamentos, buscamos refletir sobre a necessidade da formação de professores-mediadores de leitura literária capazes de atender os anseios da sociedade contemporânea. Essas discussões nos sinalizam para uma relação problemática entre os professores e seus saberes. Para tanto, o docente que tem consciência dos seus saberes poderá atuar estrategicamente na construção de novos saberes dentro de sua comunidade escolar. A importância desses saberes docentes é apontado por Tardif (2002):

(...) as relações dos docentes com os saberes não se reduzem a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36).

O docente estabelece uma relação com esses saberes para agir na prática educativa. Todos esses saberes, elencados por Tardif (2002), são necessários para a formação do professor, pois o docente é o principal articulador do processo de aprendizagem. Portanto, entendemos que a formação do professor e o tratamento que é dado aos instrumentos pedagógicos são fatores necessários na prática pedagógica, no que concerne a formação do leitor.



2 Procedimentos Metodológicos

O estudo se insere no paradigma qualitativo de pesquisa científica, que é caracterizado pelo foco descritivo e interpretativo dos dados, com o intuito de promover uma interação, uma aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo. Nesse paradigma, a descrição é um elemento fundamental, uma vez que é através dela que o pesquisador desenvolve e faz as observações necessárias ao seu objeto de estudo.

Segundo afirmam, Strauss e Corbin (2008, p.23), “[...] a pesquisa qualitativa faz referência a qualquer tipo de pesquisa na qual os dados não são alcançados através de meios estatísticos, da quantificação”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos, interações, enfim, sobre as relações e movimentos sociais.

Inserida no paradigma qualitativo, esta pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo, uma vez que analisará procedimentos de algumas práticas de ensino já aplicadas. Segundo apontam Bogdan e Biklen (1994, p.89) o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No caso desta pesquisa, foi evidenciado mais de um caso devido à recorrência de estudos que demonstram a atuação dos professores-mediadores de leitura literária e suas peculiaridades diante do processo de ensino-aprendizagem e do contexto social.

A análise interpretativa incidirá na descrição dos procedimentos usados na aplicação de estratégias utilizada na formação do leitor, bem como sua formação leitora. Para tanto, foi aplicado um questionário para os professores atuantes no processo, que nos apresentou um quadro de como foi sua formação em relação a leitura literária e também como estão sendo realizadas as leituras com os alunos na sala de aula. A partir desse questionário traçaremos o perfil desse professor-mediador que servirá para discutirmos os nossos objetivos, como também revelar elementos para refletimos acerca do nosso objeto de estudo.



2.1 Discussões e Resultados

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, foi realizada a coleta de dados, através de um questionário, no espaço escolar, em uma escola da rede municipal de Campina Grande – PB, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, formados em pedagogia. O questionário foi planejado para visualizarmos a partir da formação dos profissionais mediadores de leitura, como estar acontecendo dentro do cenário escolar essas ações de promoção da leitura.

Para garantir a integridade da pesquisa e o anonimato das pessoas envolvidas, e seguindo os princípios éticos descritos por Bogdan e Biklen (1994, p.77) “[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”, decidimos nomeá-las de “professoras” seguindo de letras do alfabeto: “ Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E e Professora F.” São professoras que atuam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

2.2. Quem são essas professoras?

I – PERFIL DO PROFESSOR (A)

1- Idade das professoras

Professora A – 59 anos
Professora B – 50 anos
Professora C – 56 anos
Professora D – 40 anos
Professora E – 33 anos
Professora F – 52 anos

As idades dessas professoras nos revelam que elas já possuem uma certa maturidade e pressupõem que não são professoras iniciantes.



2 - Instituição e ano que cursou licenciatura.

Professora A – “UVA”
Professora B – “UVA e UEPB”
Professora C – “UVA e FIP”
Professora D – “Na UEPB”
Professora E – “UEPB”
Professora F – “Conclui pedagogia na UEPB no ano de 2003.”

Todas as professoras possuem licenciatura em pedagogia. Quatro professoras, ou seja, mais de 70% foram formadas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as demais pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) instituição que funciona em regime especial nas cidades conveniadas.

3 – Formação continuada (pós-graduação)

Professora A – “Especialização em psicopedagogia”
Professora B – “Psicopedagogia”
Professora C - “não cursei”
Professora D – “Especialização em Ed. Infantil”
Professora E – “Cursei psicopedagogia”
Professora F – “Cursei psicopedagogia e cursando Linguística”

Observamos que as professoras, em sua maioria têm, pós-graduação. Essa tabela nos passa uma ideia que existe uma preocupação com formação continuada por partes dessas educadoras.

4 - Tempo de atuação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Professora – A: 35 anos
Professora – B: 35 anos
Professora – C: 26 anos
Professora – D: 10 anos
Professora – E: 04 anos
Professora – F: 30 anos

O tempo de atuação é um fator importante para refletirmos sobre as práticas desses professores e o que elas nos revelam. Percebemos que a maioria das professoras possuem mais de dez anos de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, algumas já com tempo de atuação suficiente para se aposentar.



2.2.1. O que dizem as professoras sobre a leitura literária

I I– SOBRE A LEITURA

1. Você costuma ler obras literárias? () sim () não Se sim, quais gêneros literários?

	Romance	Poesia	Conto	Crônica	Folheto de cordel	Clássicos infantis	Outros
Professora - A	X	X	X	X	X	X	Jornais
Professora - B		X		X		X	Revistas e jornais
Professora - C	X	X	X				
Professora - D		X	X	X		X	
Professora - E						X	
Professora - F		X			X	X	gibis

Analisando as respostas das professoras sobre a leitura, percebemos que a “professora A” é uma leitora assídua de textos literários e elenca outro gênero textual. As demais demonstraram interesse pela leitura, mas ainda de forma pontual. Esse cenário nos chama atenção para a necessidade de investir na formação de professores leitores de textos literários. Pois, para Souza e Silva (2008):

Se consideramos as exigências relacionada a formação de sujeitos críticos, reflexivos e sintonizados com as necessidades dos tempos atuais, que a informação e o conhecimento abarcam uma velocidade incrível e a possibilidade de sua apropriação passa inevitavelmente pela funcionalidade e a fluência da leitura, fica evidente a urgência de investimento no redimensionamento das práticas leitoras que se desenvolvem no cotidiano escolar. (SOUZA; SILVA, 2008, P.169)

Diante dessa perspectiva que nos é apontada pelos autores compreendemos que as práticas de leitura precisam ser efetivadas no cotidiano escolar de forma significativa. Para tanto, os professores precisam gostar de ler; “seja para conhecer, para interagir ou para simplesmente ter prazer” (SOUZA; SILVA, 2008, P.169).

2 - Na infância, teve algum estímulo à leitura literária? Fale um pouco dessa experiência.

Professora A – “Sim, leitura de cordel”
Professora B – “Sim, minha professora Fátima me fez gostar desta experiência.”
Professora C – “Na minha infância eu li muitos gibis, lia livros literário na escola. Na adolescência li muito romance e livros que continham fábulas.”
Professora D – “Sim, o livro de alfabetização DEBORAH.”
Professora E – “Não. Na época não existia disponibilidade de livros que há atualmente. Era apenas livros didáticos, mesmo assim não era todos os anos que tinham.”
Professora F – “Não”



A partir das observações das respostas dadas pelas professoras na questão acima, percebemos que as experiências em relação à leitura de textos literários foram poucas. Mesmo assim, as poucas experiências de leituras descritas pelas professoras na sua infância e vida escolar, nos mostram um caminho que sinaliza para o viés dos textos literários, como podemos destacar: “ Professora A; - Sim, leitura de cordel” e “Professora C – “Na minha infância eu li muitos gibis, lia livros literário na escola. Na adolescência li muito romance e livros que continham fábulas”. Convém, ressaltar que a literatura tem um lugar de destaque na formação do leitor, visto que, literatura é Arte e Arte nos remete a plurissignificação, como nos coloca Rios (2008, p.98); “o texto plurissignificativo oferece ao leitor inúmeras possibilidades leitoras, sendo, pois, sinônimo de liberdade criativa, lugar de imaginação ampla, contestação, sonho, criticidade, transformação, conflito, mistério...”. Diante de tantas possibilidades e sensações que os textos literários nos proporcionam, podemos constatar que, inegavelmente, são atrativos para formação de uma prática leitora.

**3 - Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? () sim () não
Cite algumas obras que você costuma trabalhar:**

Professora A – “Poesia, contos, cordel, clássicos infantis, músicas etc.”
Professora B – “Poemas e reflexões diárias.”
Professora C - “Branca de neve, A princesa e o sapo e a turma do RIKI. ”
Professora D – “ Os três porquinhos, João e Maria, O mágico de OZ entre outros. ”
Professora E – “ Monteiro Lobato, fábulas...”
Professora F – “Literatura Infantil.”

Nesse terceiro quesito, é notório que as professoras utilizam diversos textos para realização da leitura. Algumas fazem uso de diversas literaturas apropriadas para o nível e faixa etária dos aprendizes. A partir das respostas das professoras, observamos que os textos chegam a sala de aula. A leitura é ofertada, mas o que nos inquieta, segundo os relatos dos professores, é o “porquê” dela ainda não estar sendo efetivando de forma significativa na sala de aula. Os alunos ainda não foram “pegados” por essa leitura. O que está faltando?



4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim () não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

Professora A – “Sim, foi criativa e ajudou no meu trabalho.”

Professora B – “Não, diante da minha experiência eu me dedicaria a esta formação.”

Professora C – “Não”

Professora D – “Sim, houve mais de uma cadeira que trabalhou literatura.”

Professora E – “ Não lembro.”

Professora F – “Acho que sim, mas não lembro em qual foi a disciplina.”

Quando observamos a formação acadêmica percebemos que existem lacunas que precisam ser preenchidas nessa profissionalização no que concerne o ensino de estratégias de leitura. Como podemos averiguar nas respostas das professoras, dentre o grupo de seis professoras, apenas duas afirmaram que sim. Vejamos o que podemos compreender com essas respostas: Professora A – “Sim, foi criativa e ajudou no meu trabalho.” e a “Professora D – Sim, houve mais de uma cadeira que trabalhou literatura.”. As respostas das professoras que tiveram a oportunidade de vivenciar essas práticas foram positivas. Essas afirmativas também ficaram evidentes quando na questão anterior foi colocado as obras que costumavam trabalhar, vejamos as respostas: “Professora A – Poesia, contos, cordel, clássicos infantis, músicas etc.” e “Professora D – Os três porquinhos, João e Maria, O mágico de OZ entre outros.”. Concluímos, que as professoras que tiveram na sua formação inicial o contato com estratégias de leitura estão ofertando uma diversidade maior de textos para os alunos. A partir dessas constatações, destacamos a necessidade da formação continuada, pois como nos coloca Favero e Tonieto (2010, p.36) “a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal e nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos “oficiais” de formação”. Os autores caracterizam como sendo a formação pelas práxis, método distinto “pela autoformação e formação coletiva”. Diante dessas afirmativas, entendemos, que os encontros entre pares, planejamentos coletivo, leituras reflexivas e pesquisas são caminhos para essa formação continuada.



5. Com que frequência trabalha a leitura literária com seus alunos:

* A professora E, não respondeu à questão.

	Diariamente	Semanalmente	Em eventos escolares	Bimestralmente
Professora - A	X		X	
Professora - B	X			
Professora - C	X			
Professora - D		X		
Professora - E	*			
Professora - F	X			

Nessa questão, visualizamos que a leitura é realizada pelas professoras, em sua grande maioria, diariamente, isso é muito positivo, pois dessa forma se estar construindo o hábito da leitura. A compreensão e o conhecimento são concebidos à medida que as crianças constroem seus pensamentos, a partir dos processos cognitivos que são formulados em contato constate com a leitura.

6. De que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

	Encenação	Leitura compartilhada	Leitura deleite	Roda de leitura	Outros
Professora - A	X	X	X	X	
Professora - B		X	X		
Professora - C			X	X	
Professora - D		X	X	X	Contação de história
Professora - E		X	X	X	
Professora - F			X	X	

O modo de realização dessa leitura torna bem evidente as ações dos professores-mediadores diante da leitura em sala de aula. No quadro a acima, podemos visualizar os modos como são realizadas essas leituras. A leitura deleite, nesse contexto, é entendida pelo professor-mediador - o ler pelo prazer de ler – sendo uma prática que vem se configurando numa opção didática a mais nas salas de aula do município de Campina Grande- PB, a partir das formações propostas pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Essa é uma prática que merece destaque, pois todas as professoras adotam, como vimos no corpus da nossa pesquisa. A roda de leitura também é um outro modo de promover a leitura que está presente nas ações dos professores. A roda de leitura é constituída por um círculo na sala, os alunos se acomodam em um tapete e o mediador realizar a leitura, nessa dinâmica também pode ocorrer variações, poderá ser escolhido dentre os alunos um mediador que queira realizar a leitura. Outra estratégia



de realização da leitura é a “leitura compartilhada¹”, pois é uma prática realizada por quatro dos seis educadores que participaram da pesquisa, nessa prática, as crianças vivenciam o processo de leitura de forma direcionada pelo mediador e partilhada entre eles.

Um dado que chamou atenção foi a leitura encenada, apenas uma professora realiza a ação da leitura para encenar. Na encenação damos vida as palavras. A criança participar efetivamente da leitura. Diferentemente da leitura deleite e da roda de leitura, onde o aprendiz é apenas um expectador, na leitura encenada a criança vivencia leitura de forma significativa.

Visualizando as ações dos professores, concluímos que a maioria dos mediadores, fazem uso de procedimentos didáticos em que eles estão no centro, direcionando, pouco se vê atividades de interação, onde os aprendizes leitores estejam próximo ao texto.

Entendemos que nesse espaço de aprendizagem, sala de aula, o professor poderá criar as condições necessárias para trabalhar com seus leitores, dando a eles a possibilidade de entrar em contato com um mundo da imaginação e criatividade. As estratégias utilizadas pelas professoras, apresentadas no quadro, são propícias para favorecerem a aproximação do leitor e texto, mas ainda precisam refletir o que está faltando nessa dinâmica para de fato tornar o leitor apaixonado pela leitura. Leal (1999), reflete sobre a relação leitura e escola:

(...) se de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor, enquanto aquele que ensina a ler. Não desconhecido de ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas, e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura a que se pretende ensinar. (LEAL, 1999, p.263)

A autora nos aponta um outro olhar, que nos direciona para a fragilidade da relação do professor com o objeto de ensino. Ela considera a hipótese de que em alguns casos o professor-mediador não tenha desenvolvido, durante seu processo de formação, as competências necessárias para reconhecer seu objeto de ensino e atuar sobre ele.

¹ Colomer (2017) sugere a leitura compartilhada como abordagem do texto literário no contexto de ensino.



2.2.2 . O que sabem os professores sobre a Literatura de Cordel?

III – SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA

Nessa tabela observamos que as professoras tiveram pouco contato com a literatura de cordel, sobretudo na escola. Apenas a “Professora – E” vivenciou na escola, e nos chama a atenção a maneira como ela vivenciou, “ - No pedagógico, trabalhando e confeccionamos na sala, criando o cordel”. Vimos que sua experiência foi didática que conduziu para uma criação, pelo seu relato não ouve uma experiência anterior com a leitura.

2. Na sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

Professora A – “ Sim, Helvia Callou e Manoel Monteiro. ”
Professora B – “Temos, mas nunca fiz um trabalho voltado a literatura de cordel”
Professora C – “ Sim. Não, mas este ano estou planejando trabalhar cordel.”
Professora D – “ Tem, li.”
Professora E - “Tem, mas não trabalhei ano passado”
Professora F – “Sim, na nossa escola tem livros e folhetos de cordel e já li para minhas crianças. ”

Neste quesito percebemos que existem os folhetos na escola, mas que são pouco utilizados ou nunca utilizados. Na nossa pesquisa, constatamos que 50% das professoras participantes já leram folhetos de cordel para as crianças em sua sala de aula e que 50% não leram, mas que tem conhecimento que a escola possui um acervo de folhetos de cordel.

3. Quais os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

Professora A – “Manoel Monteiro e Helvia Callou.”
Professora B – “não conheço.”
Professora C – “não conheço.”
Professora D – “Manoel Monteiro.”
Professora E – “Manoel Monteiro.”
Professora F - “Manoel Monteiro.”

Questionadas sobre os autores de folhetos de cordel que conheciam, a maioria citou “Manoel Monteiro” poeta da região. Manoel Monteiro apesar de ter nascido em Bezerros –PE, adotou Campina Grande-PB como sua cidade. Ele tinha um trabalho importante de divulgação da literatura de cordel nas escolas, por isso se tornou conhecido nos espaços escolares.



Essas reflexões apontam para a importância da formação docente e o hábito de leitura do mediador; os principais propulsores para efetivação do trabalho com a leitura. Como nos coloca Kleiman (2008, p.15), “Para formar leitores, devemos ser apaixonados pela leitura” a autora chama atenção para refletirmos sobre as propostas de atividades árdua e tortuosa de decifração de palavras que levamos para nossos alunos e que não é “leitura”, mesmo que esteja legitimada por uma tradição escolar. Para que essa prática mude é preciso favorecer a formação de professores a partir de uma postura reflexiva.

As observações tiveram como foco principal o desenvolvimento das atividades que promovessem a leitura no espaço escolar. Mas, também foi necessário enfatizar as lacunas deixada na formação inicial relacionada a leitura. Se observamos cada uma dessas tabelas, vimos que muito pouco foram o contato desses docentes com a leitura e principalmente com a leitura literária, mas também observamos que existem professores que refletem sobre sua prática e sabem da necessidade da promoção dessa leitura literária.

Considerações Finais

Em linhas gerais, o processo de mediação é fundamental para estimular a participação dos pequenos leitores no universo da leitura. No estudo constatamos que a leitura literária está sendo promovida, mas que necessita ser de forma sistemática e diariamente. O professor precisa estar inserido nesse universo e conhecer as estratégias de leitura que favoreçam uma leitura participativa e dinâmica para dessa maneira formar leitores literários. No decorrer das discussões percebemos que as reflexões dos autores e estudiosos foram fundamentais para fomentar a nossa percepção sobre a leitura literária, e no que tange a formação do mediador. A partir dos dados discutidos percebemos que são necessárias as ampliações das formações continuadas desses professores-mediadores de leitura literária, pois acreditamos que ainda existem uma lacuna nessa formação a ser preenchida. As práticas apreendidas na formação inicial ainda estão muito presentes na dinâmica de mediação do professor, não é que estejam erradas, mas é preciso buscar complementar essa formação visando construir uma prática de leitura literária que atenda as demandas da sociedade contemporânea. Essa pesquisa nos fez refletir o quanto a atividade de leitura literária precisa ser discutida com os professores das séries iniciais do



Ensino Fundamental. É isso que instigam os nossos olhares na busca de aprofundar ainda mais esse objeto de estudo. Traçaremos a partir desse resultado metas que posteriormente serão alvos de estudos e reflexões, pois não damos por encerrada a nossa trajetória diante do estudo que se faz tão importante para o processo de formação dos nossos alunos.

Referências

- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática. 1986.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna. 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a prática docente**. 1ª ed. Campinas: Mercados de letras. 2010.
- GIROTTI, Cyntia e SOUZA, Renata Junqueira de (2010). Estratégias de leituras: para ensinar alunos a compreender o que leem”, In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia G raziella G.S; ARENA, Dagoberto Buim; MENIN, Ana Maria. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12ª ed. Campinas: 2008.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In. MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica 1999.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores** - São Paulo: Paulinas, 2007.



MARINHO, Ana Cristina, PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PINHEIRO, Hélder (Org.). **Poemas para Crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3º ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RIOS, Sanyheire Irineu de Araújo. Formação de leitores proficientes. In: PINHEIRO, Hélder; PEREIRA, Jaquelânia A.; SILVA, Maria Valdênia da; NETO, Miguel Leocádio Araújo (Orgs.). **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SILVA, Myrian Barbosa da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: formação do professor e o livro didático. In: Castro, M.L.S. & Mendes, E. **Saberes em português**: ensino docente. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de e SILVA, Leda Marina Santos da. Leitura Compartilhada na formação de professores-leitores. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos...[et al.] (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisa e prática. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciene de Oliveira Rocha. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



NO LIMIAR DO FANTÁSTICO: O MEDO NOS CONTOS MAUPASSANTIANOS

Joaz Silva de Melo (UFPB)
joazsy@gmail.com

Introdução

O medo é um sentimento humano que desperta interesse por sua natureza diversa e muitas vezes desconhecida. Há quem conteste sua existência ou até mesmo quem jure não possuí-lo, mas, de acordo com o pesquisador francês Jean Delumeau (2009), em *História do medo no ocidente 1300-1800*, sabemos que ele existe e que todos, talvez em dosagem diferente, o possuem. Entre outros apontamentos, autor explora um dos principais medos presentes na Europa durante a Idade Média: o medo do mar.

Se buscarmos nos dicionários o significado dessa palavra, encontraremos a definição de Houaiss como sendo o “estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência” (2009, p. 1264). Podemos observar que o dicionarista relaciona o medo como um sentimento ligado ao perigo. O lexicógrafo Aurélio descreveu o mesmo termo da seguinte forma: “Sentimento de grande inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário, de uma ameaça” (2004, p. 1300). Observemos a congruência das definições dos estudiosos quanto ao medo estar associado a situações de risco e como um sentimento que pode ser suscitado subitamente.

No campo da teoria literária, de acordo com o ficcionista e ensaísta H. P. Lovecraft, “a emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido” (1987, p. 01). Diante dessa colocação, podemos vislumbrar o poder dessa inquietação humana que supera até mesmo, segundo o autor, os mais fortes sentimentos. Assim, concordamos com Lovecraft, pois temos pavor do desconhecido, tudo o que é novo nos causa certa estranheza, a qual podemos nomear de temor ou receio. Ao abrir uma caixa estranha, ao chegar num lugar, ao estar na presença de pessoas desconhecidas, etc. se a experiência nos for nova e desconhecida, inexoravelmente, seremos acometidos por um sentimento de extrema precaução,



suaremos frio, talvez, ou até mesmo sentiremos nossos ossos tremerem – a tais sensações chamamos de medo.

Estudando a história do medo, que se inicia nos primórdios, podemos observar que, em sua representação cultural e literária, “o terror cósmico aparece como ingrediente do mais remoto folclore de todos os povos, cristalizado nas mais arcaicas baladas, crônicas e textos sagrados” (LOVECRAFT, 2008, p. 07). Como o ensaísta ressalta, o medo inicialmente era gerado pelo desconhecimento do cosmo e foi retratado culturalmente pelos povos como: “forças desconhecidas do universo” (p. 7).

Esse importante sentimento que possuímos é visto de forma especial pelo escritor francês Guy de Maupassant, que recorrentemente o utilizou como tema ou como efeito de tensão em seus contos. O escritor também é reconhecido por produzir de forma notável uma série de narrativas fantásticas, nas quais o medo se faz presente.

A partir dessas considerações iniciais, propomos fazer uma análise de como o medo é apresentado e visto por Maupassant nos contos homônimos: *O Medo* (1882) e *O Medo* (1884), narrativas nas quais há definições desse sentimento. Inicialmente, seguiremos as proposições de Lovecraft (2008), para quem as narrativas que contam sobrenatural precisam, imprescindivelmente, causar medo. Após, iniciaremos uma reflexão sobre o medo no gênero fantástico e, então, analisaremos as narrativas selecionadas, buscando entender qual a função do medo para o efeito da narrativa.

Guy de Maupassant e o fantástico

O escritor Guy de Maupassant nasceu em 5 de outubro de 1850, na França. Ainda quando menino, sofreu a separação dos pais e ficou sob a guarda da mãe, em Étretat, onde conheceu e se tornou discípulo do grande romancista Gustave Flaubert. A partir de 1880, se dedicou a publicar ensaios e ficções, ficando conhecido a partir da criação de contos de renome como *Bola de Sebo* e *O Horla*, este segundo apontado por alguns críticos como a principal criação do autor. Assim se tornou um grande e respeitado nome no círculo literário francês. Em 1888, antes mesmo de completar quarenta anos, começou a sofrer consequências de sífilis e, devido aos fortes sintomas, ele tentou suicídio em 1892, mas viria a morrer em 1893, no asilo do doutor Blanche, em Paris (KON, 2009, p. 821).



Na maioria de seus contos, em especial os que contam com o fantástico, o autor francês trabalha com climas e situações que evocam o medo. Podemos citar, como exemplo, o conto: *O Horla* (1886). Trata-se de uma narrativa em que encontramos um clima de desconfiança por parte do narrador sobre qual a natureza dos fenômenos que ocorrem em torno de si; quando se descobre a origem dos acontecimentos, já na conclusão no conto, o interlocutor (doutor responsável pelo hospício, onde se encontra o narrador) diz, num tom expresso de lamentação e terror, que devemos nos preparar para a provável extinção de nossa raça. Ficando, assim, claro o temor que o conto tentar passar, com sua narrativa que apresenta uma proposta para um futuro fim da humanidade.

O gênero fantástico, conforme assinalou o crítico Todorov (1992), em sua obra de referência *Introdução à literatura fantástica*, “é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (1992, p. 16). Quando nos defrontamos com acontecimentos sobre os quais não somos capazes de dar explicações lógicas, por não sabermos se se trata de algo sobrenatural ou algo estranho, que pode ser explicado racionalmente. O teórico complementa apontando que “o fantástico ocupa o tempo dessa incerteza” (p. 15). A partir do momento em que duvidamos sobre a natureza do acontecimento, nos encontramos no terreno do fantástico.

Outro importante teórico, contemporâneo, David Roas vê o fantástico de forma semelhante, porém complementa que os acontecimentos sobrenaturais ocorrem como uma ameaça ao mundo natural: “O objetivo do fantástico é precisamente desestabilizar esses limites que nos dão segurança, problematizar essas convicções coletivas [...]. Uma transgressão que ao mesmo tempo provoca estranhamento em relação à realidade, que deixa de ser familiar e se converte em algo incompreensível e, como tal, ameaçador” (2014, p 134-135). Roas reafirma a incerteza existente no terreno do fantástico e assinala que ela proporciona instabilidade ao mundo referencial do leitor.

Para complementar, citamos a opinião do teórico italiano Remo Ceserani, para quem o fantástico se configura como um modo discursivo: “o modo fantástico é utilizado para organizar a estrutura fundamental da representação para transmitir de maneira forte e original, experiências inquietantes à mente do leitor” (CESERANI, 2006, p. 12). Por ter



esse perfil, é a forma literária perfeita para a transmissão do medo, conforme propõe a pesquisadora Santos:

O texto fantástico tem como premissa a percepção que se tem dos fatos. Se assim o concebemos, o aspecto angustiante e ambíguo das narrativas desencadeia o efeito do medo, já que em um mundo regido por padrões do conhecido e racional, uma aparição brutal ameaça o equilíbrio do mundo ordinário, cotidiano e organizado. (SANTOS, 2014, p. 167, 168)

A partir do momento que começamos a titubear na interpretação de um acontecimento, por parecer ser sobrenatural, uma vez que vivemos no mundo real – e por sua vez tudo obedece à ordem natural –, passamos a sentir que nosso equilíbrio é ameaçado e isso nos causa medo. Segundo Roas (2014, p. 139), tal sentimento é causado por uma transgressão na nossa linha de pensamento – o que era normal, agora parece ser anormal. O temor é importantíssimo para o fantástico, porém, o mesmo teórico reconhece que há discordância entre os estudiosos quanto à necessidade de sua presença no centro do texto. Alguns estudiosos apontam que, para ser fantástica, a narrativa tem que, obrigatoriamente, suscitar o medo; outros veem como Todorov: “O temor se relaciona frequentemente com o fantástico, mas não é uma de suas condições necessárias” (2006, p. 21). Podemos notar que há a presença do medo no fantástico, como diz o crítico búlgaro, porém, para ele, ela não pode ser vista como caracterizadora do gênero. Já para Lovecraft (2008), o medo é, sim, caracterizador da existência do sobrenatural, pois para um conto ser realmente da natureza fantástica, deve provocar a sensação de medo em seu leitor.

Em meio à diversidade de opiniões, nos apoiamos principalmente em Delumeau, Roas e Lovecraft para analisar a presença do medo nas narrativas maupassantianas a seguir.



O medo nos contos de Maupassant

As narrativas fantásticas, devido à dubiedade interpretativa e à iminente presença do sobrenatural, tornam-se a estrutura literária ideal para transmitir medo ou inquietação ao homem moderno, pois põe em confronto as ideias que ele tem do mundo com a possibilidade de existência do sobrenatural, desconhecido em seu dia a dia.

Nos dois contos selecionados: *O Medo* (1882) e *O Medo* (1884), são apresentadas histórias através de um narrador personagem que pode ser caracterizado, segundo Gancho (2004), como narrador testemunha, pois não será ele quem protagonizará a narrativa, mas será encarregado de apresentar o protagonista. A narração dos contos se dá em primeira pessoa, pois quando a narrativa se desenrola assim, o que é inclusive característico de alguns contos fantásticos, o leitor lhe confere mais credibilidade a seus fatos. Como diz Santos: “Esse tipo de narrador, ao mesmo tempo que dá credibilidade ao texto, traz testemunho fidedigno e fundamental para reforçar a natureza ambígua da narrativa” (2014, p. 168). Sendo assim, perfeito para contribuir com o clima de incerteza do fantástico, pois o leitor vê a cena segundo os olhos do personagem, que pode ou não estar enganado quanto ao que assiste.

O primeiro conto, *O medo* (1882), se inicia com o narrador descrevendo o lugar onde está: um navio, onde ele e um grupo de pessoas ouvem a narração do comandante, que afirmava sentir muito medo em determinada situação pela qual havia passado. Nesse momento, entra em cena um homem estranho, que se contrapõe ao oficial em sua fala. O superior havia dito que navegou durante seis horas com um rochedo preso ao ventre do barco, que sofria a fúria do oceano, até que foi resgatado por outro navio. O homem estranho, que é o protagonista da narrativa, é descrito como um homem vivido e cheio de experiências: “grande, com o rosto queimado do sol e o aspecto grave, um desses homens que a gente percebe que atravessaram vastas regiões desconhecidas em meio a perigos permanentes [...] um desses homens que a gente advinha temperados pela coragem” (MAUPASSANT, 2009, p. 138).

O personagem principal, então, argúi o comandante, dizendo que o sentimento que o superior sentira não é medo, mas agitação ou ansiedade. O medo, ele continua, “é uma coisa pavorosa, uma sensação atroz, com uma desagregação da alma, um espasmo



medonho da inteligência e do coração, cuja simples lembrança é capaz de provocar calafrios de angústia” (MAUPASSANT, 2009, p. 139). Para exemplificar o que diz, o marujo inicia uma narrativa de uma experiência ocorrida durante o inverno, numa floresta francesa. Numa noite, enquanto ele caminhava com seu guia em direção à casa de um guarda, percebe que a noite estava estranha, como se tivesse um clima de terror no ar. Seu companheiro, então, lhe conta sobre as pessoas da casa para a qual se dirigiam, dizendo que o proprietário, havia dois anos, tinha matado um caçador e desde então se tornou perturbado por essa recordação. Quando a dupla chegou ao seu destino se defrontou com uma cena perturbadora: o velho armado, seus dois filhos empunhado machados e duas mulheres orando recostadas à parede. Após se explicarem, entraram. Então, o senhor lhes contou a história de quando tinha assassinado o caçador, e acrescentou que tinha sido há exatos dois anos. Toda a guarda que montou era para aguardá-lo, pois no ano passado ele havia lhe visitado. O protagonista, então, trata de mudar o assunto paratirar um pouco da tensão que pairava. Porém, subitamente, o velho grita, instaurando novamente o terror, que “Aí está ele!” (MAUPASSANT, 2009, p. 141), o cão da casa começa a uivar lugubrememente, disseram que o animal pressentia o ser. Após alguns minutos, o guia que acompanhava o narrador pôs o cão para fora de casa, o qual imediatamente parou de uivar. Então, com o suspense que pairava na cena, eles perceberam que “um ser deslizava pela parede externa, do lado da floresta; depois passou junto à porta e pareceu tateá-la com a mão hesitante” Uma cabeça aparece ao vidro da porta com olhos brilhantes e o velho então dispara com o fuzil. O narrador complementa: “Juro que ao estrondo do tiro de fuzil, que eu não esperava, senti tal angústia no coração, na alma e no corpo, que me senti desfalecer, prestes a morrer de medo” (MAUPASSANT, 2009, p. 143).

O conto é finalizado com a conclusão do protagonista: preferia reviver todos os perigos que passou na vida em vez passar por aquele momento ao qual ouviu o tiro de fuzil na face barbada do vidro.

O segundo conto, *O medo* (1884), é iniciado com uma cena, dentro de um vagão de trem, onde os personagens iniciam um diálogo. No meio da conversa, ambos veem do lado de fora uma cena que lhes causa um certo medo:



Eu me encontrava só, à frente de um velho senhor que olhava para fora através da portinhola. [...] Foi de repente, como uma aparição fantástica. Em torno de uma grande fogueira num bosque, dois homens estavam de pé. [...] Foi de fato uma visão bastante estranha! O que faziam na floresta aqueles dois vagabundos: Por que o fogo naquela noite sufocante? (MAUPASSANT, 2009, p. 467)

Após tal cena, os personagens iniciam um diálogo sobre o medo, e seu companheiro de vagão afirma ser meia noite. No decorrer da conversa, o interlocutor narra uma história de quando estava na Bretanha, sozinho. Numa noite completamente escura, enquanto caminhava numa trilha que parecia interminável, ele começa a ouvir um barulho de carro que vai ficando cada vez mais perto e, ao chegar perto demais, tomado de medo, se jogou ao chão. Quando ergueu a cabeça e olhou bem, viu um carrinho de mão, como o que se utiliza em construções, se locomovendo sozinho. Ao observar tal cena, ele diz:

Meu coração se pôs a saltar tão violentamente que desmoronei sobre a grama. E escutava a roda girando, afastando-se em direção ao mar. Não tinha mais coragem de me erguer, nem andar ou de fazer qualquer movimento; porque se ele tivesse me perseguido, teria morrido de terror. (MAUPASSANT, 2009, p. 470)

Podemos ver, já nessa situação narrada, uma ideia de caracterização do medo, quando nos encontramos frente a um acontecimento que julgamos ser sobrenatural e desconhecido.

Os dois contos apresentam narrativas que ocorrem à noite. O cenário noturno tem sido comumente posto como propício aos piores tipos de medos:

Fantasmas, tempestades, lobos e malefícios tinham muitas vezes a noite por cúmplice. Esta, em muitos medos de outrora, entrava como componente considerável. Era o lugar onde os inimigos do homem tramavam sua perda, no físico e no moral. (DELUMEAU, 2009, p. 138)

Como esclareceu Delumeau, a noite é um cenário que pode proporcionar a ocorrência de acontecimentos sobrenaturais. Especificamente sobre a situação representada no primeiro conto, o filósofo francês assinala que “a convicção de que o morto pode voltar para casa apesar de todas as precauções que se tenham tomado foi



muito forte [...] durante séculos” (DELUMEAU, 2009, p. 138). Nessa situação, temos a primeira narrativa citada, na qual o velho senhor se previne à possível aparição do morto que vinha à sua casa. O medo, sendo trabalhado no cenário noturno, tem seu poder amplificado, na ausência de luz já ficamos alertas, e quando medos de seres sobrenaturais invadem nossa mente, começamos a projetar situações que condizem com o que vemos, começamos a experimentar o pavor.

A ideia de conceituação do medo está expressa nos dois contos e, nesse segundo, é endossada pela afirmação que o interlocutor faz antes de iniciar a narração: “Sim, só se tem medo daquilo que não se compreende. Somente se experimenta de fato a medonha convulsão da alma, que se chama pânico, quando ao medo se mistura um pouco de terror supersticioso dos séculos passados” (MAUPASSANT, 2009, p. 469). Quando unimos um receio do desconhecido à superstição temos o medo, segundo a narração. Essa ideia também se apresenta no primeiro conto, enquanto o marujo arguia com seu comandante sobre o significado do medo, contrapondo-se à afirmação deste:

O verdadeiro medo é algo como uma reminiscência dos terrores sobrenaturais de outros tempos. Um homem que acredita em assombrações e que imagina ver um espectro na noite deve experimentar o medo em todo seu abominável horror. (MAUPASSANT, 2009, p. 469)

A partir dessa breve análise, é possível afirmar que o medo tem função significativa na construção do sentido da narrativa fantástica. Observamos, assim, que o medo nos contos de Guy de Maupassant, o qual não se apresenta como medo de situações naturais, mas de situações anormais nas quais há “determinadas influências misteriosas” (MAUPASSANT, 2009, p. 139), esse sentimento age com sobrenaturalizador da narrativa.



Considerações finais

O medo nas narrativas selecionadas age como efeito causador do fantástico, pois, como os personagens apresentaram, na tentativa de conceituar tal sentimento, para que haja de fato uma sensação de medo, é necessário unir a situação corrente à memória de temores resgatados de lendas do passado, que apresentam o sobrenatural na realidade – sendo assim o ponto de entrada do fantástico. A partir do momento que começamos a nos remeter ao insólito, frente a acontecimento do mundo natural, e utilizamos o primeiro para interpretar o segundo, não há de fato a presença do extraordinário, apenas o temor de sua concretização.

Maupassant, em seus contos, procura na maioria das vezes, problematizar o sobrenatural, não com a aceitação, mas o temor que ele gera. Finalmente, podemos entender o que Guy de Maupassant deixa transparecer em seus contos quando fala sobre esse peculiar sentimento ao qual denominamos: medo.

Referências

- CESERANI, R. **O Fantástico**. Trad: N. C. Tridapalli. Lodrina: Eduel, 2006.
- DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente 1300-1800 : uma cidade sitiada**. Trad. M. Lucia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.
- GANCHÓ, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- FRANCO, F. M.; HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009
- LOVECRAFT, H. P. **O Horror e o Sobrenatural em Literatura**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- KON, N. M. **125 Contos de Guy de Maupassant**. Trad. A. Bettega. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- MAUPASSANT, G. **125 Contos de Guy de Maupassant**. In: KON, N. M. (Org.) Trad. A. Bettega. São Paulo: Cia das Letras, 2009.



ROAS, D. Rumo a uma teoria do sobre o medo e o fantástico. In: **A Ameaça do Fantástico**. São Paulo: Unesp, 2014.

SANTOS, L. A. Delírio e medo: o fio da incerteza no conto fantástico de Guy de Maupassant. **Todas as Musas**, São Paulo, n. 2, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. M.C.C.Castello. São Paulo: Perspectiva, 1992.



O CONTO EM JOAQUIM CARDOZO: ANÁLISE DE “BRASSÁVOLA”

Julia Josefa de Lima Neta (UFPB) *

julia.lima.prof@gmail.com

Elaine Cristina Cintra (UFPB) **

elcintra@yahoo.com

1 OS CONTOS DE JOAQUIM CARDOZO

Os doze contos de Joaquim Cardozo são quase ignorados em sua produção literária. Essas narrativas foram reunidas por ele para publicação em volume que receberam pelo autor a denominação geral de “água de chincho”, água humilde empoçada nos caminhos. Foi intitulado assim, pelo fato de ele mesmo estar pouco preocupado em publicá-los e tampouco os escrevia com intuito de fazer literatura, o que fez com que os contos continuassem praticamente inéditos durante mais de 25 anos.

Em tese, seus contos são relatos autobiográficos de experiências vivenciadas em suas viagens, ou seja, oscilam entre o real e o imaginário, como Fernando Py adverte:

De modo geral, indicam relatos de experiências pessoais do autor, em alguns deles, o tratamento que Cardozo lhes dá, essencialmente narrativo com trechos descritivos bem apanhados, assemelha-se a uma simples crônica sobre episódios e paisagens de uma região que o autor não desejaria ficarem esquecidos. (PY, 2007 p. 413).

Os contos, que surgem das experiências biográficas vivenciadas nas regiões da Paraíba e de Pernambuco, relatam impressões de episódios ocorridos durante suas viagens como topógrafo, ou mesmo acontecimentos entre seus amigos e familiares. A vivência de Joaquim Cardozo com a paisagem nordestina é íntima e pessoal. Proveniente de Jaboatão,

* Acadêmica do curso de Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2015). Atualmente participa do projeto de iniciação científica (PIVIC). E-mail: julia.lima.prof@gmail.com

** Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade de Franca (1988), Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (1997), Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado, na FFLCH de USP. E-mail: elcintra@yahoo.com



com a morte do pai, Joaquim Cardozo e sua família mudaram-se para o Recife em 1914. Aos dezessete anos, passou a trabalhar como caricaturista no jornal *Diário de Pernambuco*, ilustrando os versos de Jáder de Andrade, redator do jornal. Além disso Cardozo foi poeta, crítico de arte e dramaturgo. Apreciador das vanguardas europeias, era poliglota, tinha acesso a diversas literaturas em vários idiomas. Conviveu com tendências parnasianas e simbolista no Brasil, bem como o modernismo do século XX. Assim Everardo Norões descreve o poeta-contista-dramaturgo-engenheiro:

Engenheiro e matemático, poliglota conhecedor de cerca de 15 idiomas; sintonizado, desde a juventude, com todas as inovações da ciência e da literatura; humanista permanentemente preocupado com as grandes questões brasileiras; poeta que utilizou recursos de uma temática regional sem desprender-se do sentimento universal. Joaquim Cardozo foi uma espécie de homem-universo, um humanista no sentido mais clássico. (NORÕES, 2007 p.11).

Em 1915, Cardozo ainda estudante da Escola Livre de Engenharia, prestava serviços topográficos para a Comissão da Geodésica, quando teve que interromper o curso de engenharia para incorporar ao exército. Os serviços na Comissão Geodésica duraram muito tempo, apesar de várias interrupções e viagens. Em uma dessas viagens, foi à Baía da Traição, no Litoral Norte da Paraíba, onde passou cerca de quatro meses, fato que se tornará matéria de vários de seus contos.

Joaquim Cardozo relatou em prosa e poesia sua vivência e admiração por aquela região, onde pode conviver com os índios da aldeia São Francisco. Ele refere-se à Baía da Traição como a praia mais linda que já havia visto. Logo depois, visitou a cidade de Mamanguape, que, ao seu ver, demonstrava ser uma cidade tranquila e aconchegante. Voltou para o Recife em 1922, retomou suas funções anteriores na Comissão Geodésica. Foi, então, encaminhado a trabalhar no Jiquiá e no sítio Caçote, onde entrou em contato mais íntimo com a fauna do Nordeste. Esses trabalhos duraram cerca de dois anos e representaram um momento de verdadeiro encantamento, pois propiciou-lhe o contato com as mais belas paisagens de Pernambuco, fornecendo-lhe material para seus poemas, contos e dramas.

Cardozo também foi um dos diretores da *Revista do Norte*, e foi nela que ele publicou seus primeiros poemas, além do que, foi a partir da interlocução com seus



membros que conheceu Gilberto Freyre, colaborador eventual da revista, e o poeta Ascenso Ferreira, expoente da lírica regional da época.

Mesmo sem ter participado diretamente do grupo regionalista de Gilberto Freyre, Cardozo destaca, no testemunho “Encontro com a década de 20”, a enorme influência desse autor na literatura da época: “Gilberto Freyre, que colaborou na *Revista do Norte*, contribuiu para um renascimento do regionalismo, dando-lhe caráter não apenas poético ou literário, mas também vivencial e científico.” (CARDOZO, 2007, p. 646).

Como contista, o regionalismo se fez presente nos doze contos do autor, que relatam dados culturais da região do Nordeste. Por outro lado, Cardozo também se debruça sobre outra verve do conto moderno, o conto fantástico¹, construindo narrativas que trazem o elemento fantasmagórico, também presente em alguns de seus poemas.

Apesar da já reconhecida importância do autor no modernismo brasileiro, a crítica literária ainda não se debruçou devidamente sobre os contos de Joaquim Cardozo, que estão longe de terem sido devidamente discutidos. Pode-se destacar, neste sentido, dois autores que desenvolveram estudos preliminares sobre tais narrativas. Mariana Conde Moraes Arcuri (2010), em sua dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Contos de Joaquim Cardozo: uma análise interpretativa*. Discute os doze contos numa perspectiva de análises interpretativas. De maneira geral, a autora da dissertação parafraseia os contos do autor, sem sequer apontar os elementos que compõem a narrativa. Já em sua tese de doutorado *A presença da imagem nos contos de Joaquim Cardozo* (2014), a autora vem continuar esse estudo, propondo analisar a multiplicidade de imagens que compõem os doze contos de Joaquim Cardozo a partir da teoria de Bachelard (2006).

Um ponto interessante é que Mariana Arcuri considera os contos de Cardozo semelhantes à crônica, pelo fato de indicarem relatos de experiências pessoais, impregnados em um tom de veracidade. Por outro lado, o crítico literário Fernando Py (1982) estuda os aspectos da temática nordestina e também a dualidade entre referencialidade e ficcionalidade que estão presentes nas narrativas de Cardozo. Py,

¹ Para Todorov (1981), a literatura fantástica “é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV 1981, p. 16).



também ressalta que os contos desse autor relatam as suas próprias experiências e que seriam narrativas históricas, as quais o poeta não desejaria que fossem esquecidas. Além disso, as análises feitas por Py também destacam os aspectos fantasmagóricos, oníricos, e até mesmo melancólicos que aparecem em alguns nas obras de Cardozo.

Em nosso estudo, esta duplicidade também é discutida, pois, como Fernando Py, entendemos que há, nessas narrativas de Cardozo, uma dupla inscrição, na qual a literatura se mescla à realidade, aproximando-se, inclusive, da dicção da crônica. Por outro lado, esta “dupla inscrição” por si só também se desdobra, e os aspectos referenciais convivem com o sobrenatural, aproximando-se das narrativas fantásticas.

Podemos, então, dizer que Cardozo constrói uma obra que se dedica amplamente aos aspectos regionais e culturais do espaço, em uma perspectiva científica e objetiva, que pode ser notada em uma visão bastante precisa do ambiente. Mas, mais do que isto, é possível observar um contexto onírico nas narrativas trazendo para a cena literária as atmosferas de assombração, em que o local está impregnado dos fantasmas do passado, como Gilberto Freyre bem assinalou em *Assombrações do Recife velho*, quando afirma que “o folclore recifense talvez fale mais de assombrações do que de revoluções”. (FREYRE, 2008, p. 20). E é esse recurso que não somente possibilita o encadeamento entre o real e o irreal em seus contos, mas apresenta a ambas as categorias como índices da adesão de Cardozo, a seu modo, ao regionalismo.

Levando em consideração esses aspectos, pretendemos, nesse estudo, analisar a dupla inscrição realidade-ficção na narrativa “Brassávola” de Joaquim Cardozo. À hipótese que levantamos é que o elemento estrutural que consolida tanto as expressões “realistas” quanto as de cunho fantástico no conto de Cardozo vinculam-se a uma tentativa de valorização dos aspectos regionais, chamando a atenção para a descrição geográfica e o aproveitamento do material cultural do espaço.

Em “Brassávola”, conto que pretendemos analisar neste trabalho, as duas vertentes se ligam tanto à descrição mais realista, quanto ao uso de elementos oníricos. Assim, a ficção deste autor se torna significativa no sentido de fragilizar essas margens, e aproveitar do elemento local para criar uma narrativa singular e representativa.



2 REALIDADE – FICÇÃO NO CONTO “BRASSÁVOLA”

“Brassávola” é uma espécie de orquídea híbrida, conhecida por suas flores brancas e pálidas. Não sendo muito encontrada no Nordeste, mas sim no sul do Brasil, esta planta destaca-se no conto justamente por ser estranha, diferenciada, estrangeira metáfora das questões que percorrerão o conto.

O narrador detalha a casa do personagem desde a porta da frente até o último cômodo, ao mesmo tempo, o conto tem um segmento melancólico e de suspense, como também manifesta os sentimentos do personagem, que a todo momento se mostra aflito e atormentado, sempre que olha para aquele misterioso corredor, Conforme Py:

Brassávola, também excelente e muito bem desenvolvida, é um exemplo típico da arte poética de Joaquim Cardozo: conjugação harmoniosa de elementos prosaicos, de fundo científico, com a pura notação lírica extraída de efeitos sonoros, luminosos e visuais das palavras. (PY, 1989, p. 89).

Esses aspectos apresentados são características do conto fantástico, tipo de narrativa provoca no leitor a aceitação dos eventos de ficção, isto é, não divaga sobre os relatos verossímil ou inverossímil, pois o discurso permite que o texto inverossímil torne-se verossímil². Conforme Tzvetan Todorov, “Há um fenômeno estranho que pode ser explicado de duas maneiras, por tipos de causas naturais e sobrenaturais. A possibilidade de vacilar entre ambas cria o efeito fantástico” (TODOROV 1981, p. 16).

O conto apresenta de início um clima fantasmagórico e fúnebre, pois o protagonista da história mora numa rua construída no antigo cemitério do Convento das Carmelitas. A rua chamada “24 de Maio” era um lugar onde havia sido sepultadas muitas pessoas, por isso “era uma rua estreita e triste” (CARDOZO, 2007, p.466), fato este reiterado pelo autor, que faz questão de repetir três vezes no texto esta informação, como se pode constatar abaixo:

² Imbert comenta a ligação que o conto tem que este tipo de ficção: “no conto, a fantasia convida o leitor a se aventurar em uma ação possível” (IMBERT 1979, p. 34).



Era uma rua estreita e triste, indicando, pelo aspecto, a sua origem lúgubre e funérea [...]. (CARDOZO, 2007 p. 465. Grifo meu.).

Era uma rua estreita e triste que, apesar de tudo, estava impregnada de uma lembrança vaga e incerta, desconhecida ou indeterminada, impregnada de uma saudade imperceptível e mutilada; de uma nostalgia misteriosa e longínqua. **Era uma rua estreita e triste!** (CARDOZO, 2007 p. 466. Grifo meu.).

Um fato interessante é que a rua citada no conto realmente existe, não é apenas uma mera invenção do autor. Hoje essa rua é conhecida como Rua Marquês do Herval³, e também é verídico que esta rua foi conhecida como “rua dos ossos”. É notório que nos contos de Cardozo a ficção se entrelaça com elementos da realidade, como no caso da rua mencionada.

O conto vai mostrar a rotina do protagonista, o qual todos os dias, ao chegar do serviço, lia seus livros na espreguiçadeira antes do jantar. Como todos os outros dias, o personagem estava lendo um romance de Alexis Tolstoi: *Dietsvo Hikita – A infância de Nikita*, uma história em língua russa. Quando começou a escurecer o cheiro da pequena flor se espalhou por toda casa. Nesse momento, o personagem pensou que alguém estivesse ali preparando-se para sair, cogitou até que fosse uma mulher indo ao seu encontro, e pressentiu que, de alguma maneira, ainda permaneciam naquele lugar seres sobrenaturais, talvez mesmo um fantasma que ali um dia fora sepultado: “O fantasma de uma mulher formosa e perfumada talvez tivesse agora vindo me ver, me espiar [...] o fantasma de uma bela moça; de uma formosa mulher, naquele lugar enterrada há muitos anos” (CARDOZO, 2007, p.470).

Mais uma vez percebemos que o conto não só apresenta aspectos regionais do Recife, pois no decorrer do conto encontramos um pouco da cultura estrangeira e também de outras regiões, tomemos por exemplo o livro que o protagonista estava lendo, o amigo “Cox” era filho de um engenheiro que veio da Inglaterra, inclusive a brassávola, que não é típica da região do Nordeste.

³ Esses dados foram pesquisados no Blog Recife Esquecido.



Joaquim Cardozo não se prendeu apenas a uma temática regional, mas universal, como revela Everardo Norões: “poeta que utilizou recursos de uma temática regional sem desprender-se do sentimento de universalidade. Joaquim Cardozo foi uma espécie de homem-universo, um humanista no sentido mais clássico”. (NORÕES, 2007, p. 11).

Por seu lado, o protagonista aparenta ser um homem bastante solitário e tranquilo, que passava maior parte do seu dia no trabalho; por esse motivo, buscava sempre se divertir com seus amigos, pois a sua casa era o seu próprio mausoléu. Todas as noites, antes de dormir, se reunia com amigos no Café Continental, para jogar conversa fora. Essas reuniões que o narrador relata no conto se deram por volta dos anos 20, e referenciam os encontros da boêmia daquela época que Cardozo descreve no testemunho publicado no livro de Sousa Barros (2007), como podemos verificar na passagem de Joaquim Cardozo que segue:

Comecei a frequentar os cafés noturnos, onde num deles, creio que no continental ou num bar da Sete de Setembro, tornei a me avistar com o velho amigo do Ginásio Pernambucano e das conversas no trem de Jaboatão [...] conheci Ascenso Ferreira anda meio parnasiano, recitando numa mesa da calçada do Continental o seu soneto sobre o sol da primavera, conheci igualmente Souza Barros [...]. (CARDOZO, 2007, p. 640).

Como se vê, Cardozo também se aproveita deste dado biográfico para a construção do enredo. Nesse encontro de intelectuais e artistas, percebe-se o gosto pela vida, a alegria de encontrar amigos e passear pelas pensões nas noites de aventuras, que é reproduzido no conto. Voltando à narrativa, entre esses amigos que costumavam encontrar-se no Café Continental, havia um filho de um engenheiro chamado Walter Williams Cox, que cultivava orquídeas no sítio onde morava, e sempre costumava oferecê-las aos amigos. Certa noite, “o velho Cox”, como era chamado entre amigos, trouxe uma dessas orquídeas ao protagonista:

Pequena flor, sem brilho e o colorido das catleias ou das lílias ou dos oncídeos e tantas outras que eram belas, brilhantes, com suas pétalas acetinadas; era, sim, uma pequena orquídea de cor branca e medíocre, que nosso amigo designou como uma brassávola. (CARDOZO, 2007, p.468).



A pequena e exótica flor sem brilho trouxe para a casa do personagem uma espécie de “luz em sombra”, pois, a mesma exalava um perfume misterioso que anunciava a chegada da noite. Embora, o personagem não acreditasse naquele aroma, já que ao receber a flor era tarde da noite e o seu perfume não aparecera mais naquele instante.

Em mais um dia de rotina, ao voltar para casa, como de costume, deitou-se na espreguiçadeira para ler e de repente começou a sentir um cheiro muito forte que invadia toda casa. O protagonista percebe o aroma, porém, não sabia de onde viera, o que o enche de medo, tensão, alucinação e de inquietude, pois, o personagem lembra do lugar onde mora, uma rua construída sobre um cemitério: “Cheguei a ter a sensação de passos no corredor e uma certa ilusão de ouvir sorrisos abafados”. (CARDOZO, 2007, p. 470). O personagem, então, se encontra em total desespero, e, tentando voltar a realidade, se perguntava de onde viera aquele perfume fantástico. Pode-se dizer, na verdade, que o perfume que a pequena flor exala representa o cheiro dos mortos, pois, como dito, naquele lugar foram sepultados várias pessoas. Desse modo o aroma liberado pela flor tem outro significado que vai além de uma simples essência e aciona na narrativa dados do elemento sobrenatural.

Outro elemento que surpreendia o personagem era o corredor da casa, uma vez que lhe provocava uma impressão de solidão, medo, devaneios, como se toda tristeza surgisse a partir do momento que ele olhasse para aquele corredor. O medo era causado, talvez, pelo fato de o personagem viver sozinho naquela casa assombrada. Nesse espaço perturbador, o personagem tem algumas alucinações como se houvesse mais alguém naquele lugar, almas:

Dessa casa em que morei, na rua 24 de Maio, o que mais me impressionava era o corredor; não sei por que descobria, na sua escura e larga e longa penetração até a sala de jantar, qualquer coisa de esquisito e fantástico, sobretudo porque sabia que ele era uma comunicação quase mutilada para o resto da casa, sobretudo para a cozinha e o outro quarto. O que mais me impressionava era o corredor. Quando levantava os olhos da leitura que estava fazendo, era sempre do corredor que me vinha uma sensação de tristeza e isolamento. Ao longo das suas duas paredes sem abertura para os dois quartos da casa reinava sempre um silêncio dentro de uma escuridão, mais espessa quando, com as chuvas, mais cedo anoitecia, e quando procurava ir ao banheiro, à noite, era uma aflição que me vinha ao penetrar naquele túnel, pois representava, para mim, uma aventura percorrê-lo. De qualquer modo, aquele corredor era uma passagem forçada para alcançar a sala de jantar e o banheiro; habituei-me, portanto, ao seu mistério e à sua realidade. (CARDOZO 2007, p. 467).



Como podemos perceber, um dos pontos chaves do conto é o tão fantástico corredor, pois ele também causa medo e tensão no personagem. A visão do corredor é relatada no conto como algo que provocava um sentimento angustiante, ou, nas palavras do dono da Brassávola: “era uma aflição que me vinha ao penetrar naquele túnel, pois representava, para mim, uma aventura percorrê-lo” (CARDOZO 2007, p. 467). Além disso, esse corredor escuro representa um certo isolamento do personagem, e é mais uma metáfora relacionada com a passagem da vida para a morte. É como se o protagonista fosse a uma viagem assombrosa ao passar por aquele corredor.

O medo, no entanto, só ocorre pelo fato de o personagem não saber de onde vem aquele perfume, pois no momento em que isto é revelado, todo pavor, tensão e medo acabam. Sendo assim, o fantástico viria pelo medo do que não se conhece, pelo desconhecido. O medo vai-se embora quando ele entende do que se trata, ou seja, trata-se aqui da eterna tensão entre o racional e o irracional.

O personagem, mesmo angustiado com tudo que estava acontecendo, resolve passear pelo corredor, ou seja, depara-se com seu medo (o desconhecido). De repente lembra-se que a orquídea exalava um perfume intenso naquela hora da tarde, que perfumava aquele ambiente: “Era o perfume da brassávola e, ao mesmo tempo, o perfume da tarde, da luz vibrando no metal da tarde”. (CARDOZO, 2007, p. 471). Assim, ao apreciar aquele elemento estranho, ele o compreende, e as angústias se dissipam.

2.1 Elementos da narrativa no conto “Brassávola”

Segundo Cortazár (1983) o conto é uma narrativa breve, logo, este gênero de apenas uma unidade dramática, permite que o leitor fique preso a ele até o final da trama. E isto, nesta narrativa de Cardozo, pode ser notado. O suspense, o ambiente sombrio, melancólico e misterioso, confirmam esta vocação do conto para manter o leitor interessado.

Tal artifício é adensado pelo foco narrativo, pois, narrado em primeira pessoa, sob uma focalização autodiegética, o leitor vai acompanhando as angústias e medos do protagonista, na medida em que ele desenrola sua história.



Apesar deste efeito, o enredo segue a disposição tradicional do conto, conforme descrito por Henry James, e apresenta uma sequência de introdução, complicação, clímax e desfecho. Na introdução da narrativa é ressaltada a descrição do espaço e da rotina do personagem, e são apresentadas as características da rua e da casa onde o protagonista morava, assim como também suas atividades diárias.

O conflito se desenvolve naquela noite em que o amigo Cox presenteia-o com uma flor e, a partir de então, começa a tensão do enredo. O momento culminante da história, ou seja, o momento de maior aflição, o clímax do conto, dá-se quando o personagem começa a sentir o cheiro da brassávola, porém, ele não sabia de onde viera, e dessa maneira acaba entrando em devaneios imaginando coisas que não existiam ali, como se pode ver abaixo:

[...] quando comecei a sentir que escurecia e, com a escuridão, um cheiro intenso e agradável invadia a sala onde me achava. Era esquisito aquele cheiro intenso que vinha, pareceu-me, da boca do corredor já escuro; era como se alguém estivesse àquela hora vivendo, ocupando o resto da casa e talvez se preparasse para sair, usando um perfume [...] nesse ponto, senti um calafrio; um pânico me invadiu, lembrando os mortos que, no lugar daquela casa morava [...]. (CARDOZO, 2007, p. 469).

Sobre o desfecho, cabe lembrar a *Poética* de Aristóteles, que descreve dois tipos de enredo, os simples e os complexos:

Há enredos simples e complexos, pois as ações que os enredos imitam, apresentam, pela sua própria natureza, uma distinção similar. Considero ações simples aquela que, como foi definido, é coerente e una e em que a mudança de fortuna se produz sem peripécias nem reconhecimento. Será complexa quando a mudança for acompanhada de reconhecimento ou peripécias ou ambas as coisas. (ARISTOTÉLES, 1965, p.56).

O caso de “Brassávola” é de enredo complexo, pois esse reconhecimento acontece no desenlace do conto quando o personagem descobre que aquele cheiro misterioso vinha da brassávola, “de repente lembrei-me que ela emitia perfume às seis da tarde” (CARDOZO, 2007, p.471), ou seja, aqui ele passa do desconhecido para o conhecido. Isto é chamado, na *Poética* de Aristóteles de reconhecimento, que, “como o nome indica, é a passagem da ignorância para o conhecimento, para a amizade ou para



ódio entre aqueles que estão destinados felicidade ou infelicidade” (ARISTÓTELES, 1965, p. 57).

Toda aquela aflição acaba ao descobrir a origem daquele perfume, por isso podemos constatar que o desfecho se resulta de um final feliz, tendo em vista que está tudo resolvido. Neste conto, o que se infere é que o medo, o pavor, e até o sobrenatural só ocorrem pelo desconhecimento dos fatos, assim sendo afirma Todorov (1981), a literatura fantástica “é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. (TODOROV 1981, p. 16).

O tempo da narrativa obedece uma linearidade temporal, com base na ordem natural dos fatos, ou seja, o tempo é cronológico. É possível notar o tempo cronológico, por se tratar de uma história que conta os fatos dia pós dia, “na manhã seguinte, quando passava pelo banheiro [...] No dia seguinte, pela manhã, como todos os dias, passei pela sala de jantar para o banheiro”. Cabe também ressaltar que o conto apresenta anacronia do tipo analepse. Esse tipo de anacronia acontece quando a narrativa é interrompida para contar um fato que já aconteceu. Isto pode ser verificado no seguinte trecho da narrativa:

Da influência que em mim exerceram as orquídeas de Cox basta contar o seguinte episódio: uma noite o meu amigo trouxe-nos uma pequena flor, sem brilho e o colorido das catleias ou das lélías ou dos oncídios e tantas outras que eram belas, brilhantes, com suas pétalas acetinadas; era, sim, uma pequena orquídea de cor branca e medíocre [...] (CARDOZO, 2007, p. 468).

Podemos perceber que quando o personagem fala o “seguinte episódio”, faz uma retomada do passado, sendo que ao resgatar a memória do fato acontecido, o autor não volta mais ao que estava acontecendo anteriormente, e vai até o final do conto, recordando como foi que ele ganhou e pegou apreço pela aquela espécie de flor. Se pensarmos na reflexão de Auerbach, em *Mimesis*, a retomada anterior é realizada para esclarecer um dado que poderia ser importante para a concepção da narrativa, mas a ordem linear é respeitada, dando um passo a passo do ocorrido. Assim, o tempo se mantém extremamente uno, para garantir o efeito de medo, suspense e mistério na narrativa.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base a análise do conto, verificamos que a narrativa “Brassávola” de Joaquim Cardozo oscila entre o real e o fantástico, pois, ele se manifesta em um universo imaginário como real e aceitável pelas leis que conduzem a racionalidade humano.

As questões referenciais são apontadas pelos elementos históricos dispersos na narrativa, que destacam a passagem de uma época em que Recife sofria grandes mudanças tanto econômicas quanto culturais, sob o impacto da tentativa de modernização que inundava o país. É perceptível essa passagem quando o narrador descreve “Nas catacumbas demolidas, nos túmulos desmoronados, foram, em dias de muito remotos [...]” (CARDOZO, 2007, p. 465). Além de que, há também a presença de outros elementos regionais e biográficos como o Café Continental, o Diário de Pernambuco e o restaurante Gambrino que se fazem presente na rotina do protagonista no decorrer do conto.

O elemento estranho, que foge do familiar é uma flor que não é da região, como também o amigo que a deu ao protagonista também é estrangeiro. Sobretudo o elemento fantástico viria pelo medo do que não conhece, pelo desconhecido. O medo vai-se embora quando o personagem entende do que se trata, ou seja, o racional e o irracional, e é esse recurso que não somente possibilita o encadeamento entre o real e o irreal em seus contos, mas apresenta a ambas as categorias como índices da adesão de Cardozo, a seu modo, ao regionalismo.

O fantástico também está ligado ao passado (a rua era um antigo cemitério). Assim, há uma tensão entre o passado e o presente, ou seja, a modernização da região x a permanência dos elementos do passado (o fantástico). Entre uma e outra, o que permanece, é esta visão localizada, na qual uma região, tanto em seus elementos referenciais, quanto em sua mitologia onírica, é eleita como protagonista das narrativas do autor.



REFERÊNCIAS

AUERBACH, E. **Mimesis**: A representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo. Editora Perspectiva, 1971.

ALVES, Audálio. Joaquim 'Cardozo. Dínamo do Pós modernismo. In: CARDOZO, Joaquim. **Poesia Completa e prosa**, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2007.

ARCURI, Mariana Conde Moraes. **Contos de Joaquim Cardozo**: uma análise interpretativa. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2010.

_____. **A presença da imagem nos contos de Joaquim Cardozo**. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2014.

ARISTÓTELES. **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.

CARDOZO, Joaquim. **Poesia Completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2007.

CORTÁZAR, Júlio. **Alguns aspectos do conto**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife velho**. Algumas notas históricas e outras tantas folclóricas em torno do sobrenatural no passado recifense. Apresentação de Newton Moreno. Biobibliografia de Edson Nery da Fonseca. Ilustrações Poty. São Paulo: Global, 2008. 238 p.

IMBERT, Enrique Anderson. **Teoria y técnica del cuento**. Buenos Aires: Marymar, 1979.

JAMES, Henry. **A arte da ficção**. Rio de Janeiro: Globo, 2003.

NORÕES, Everardo. Joaquim Cardozo: O homem universo. In: CARDOZO, Joaquim: **Poesia Completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2007.

PY, Fernando. Os contos de Cardozo. In: CARDOZO, Joaquim. **Poesia Completa e prosa**, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2007.

_____. **Chão da Crítica**. Rio de Janeiro. 1984. p. 89.

Recife Esquecido. Disponível em: <http://recifeesquecido.blogspot.com.br> Acesso em: 26 jun. 2017.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: perspectiva 1992.



O DITO E O NÃO-DITO NAS DESCRIÇÕES DE APARÊNCIA FÍSICA DE PERSONAGENS INFANTIS EM TRÊS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

George Patrick do Nascimento (UERN) *
geo.patrick@hotmail.com

Introdução

Alguns contos infanto-juvenis claricianos trazem, como protagonistas, meninas que, de alguma forma, carregam consigo características físicas e comportamentais que, por sua vez, permitem aos leitores mais atentos um tipo de comparação descritiva com a própria Clarice Lispector quando criança, a partir do momento em que estes textos são analisados à luz de estudos biográficos da autora.

Nesse sentido, este trabalho objetiva discorrer sobre esse comparativo de reminiscências da escritora em questão, por meio das recontagens artísticas e literárias dessas experiências de vida através dos relatos contidos em três narrativas curtas infanto-juvenis dela. Desta feita, busca-se focar nas descrições de aparência física das personagens femininas e infantis que protagonizam ou antagonizam os contos “Felicidade clandestina”, “Restos de Carnaval” e “Cem anos de perdão”. Fazendo, inclusive, uma concatenação discursiva e comparatista com outros contos da referida autora.

Para tanto, metodologicamente, será utilizado dos pressupostos de Rosenbaum (1999) e Teixeira (2010) acerca das manifestações biográficas da juventude de Clarice Lispector nesses contos e em outras produções claricianas, como possibilidade de evidenciar uma engenhosidade literária/escrita desta escritora brasileira ao produzir tais textos aparentemente reminiscentes. Além disso, será feito recortes textuais das obras literárias mencionadas, a fim de exemplificar, substancialmente, as proposições levantadas durante este estudo.

*Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), linha de pesquisa: texto literário, crítica e cultura. E-mail: geo.patrick@hotmail.com



Na primeira parte desse trabalho, pretende-se evidenciar informações acerca das personagens femininas infantis criadas pela autora, como maneira de ela se autodescrever nesses contos. A segunda seção também irá valer-se desse comparativo memorialístico e artístico da escritora em questão, contudo, fazendo uma considerável menção às descrições ditas e não-ditas dos cabelos e outras aparências físicas e estéticas das personagens apresentadas nesse estudo literário. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas nesse trabalho.

1 As meninas claricianas

Clarice Lispector foi, de fato, uma escritora singular de romances em nossa literatura brasileira. Todavia, muitos dos seus contos também possuíram e ainda possuem essa mesma relevância textual que obtiveram suas narrativas mais extensas. A autora, inclusive, usava, em alguns dos seus contos, de sua própria experiência de vida para elaborar ficções ímpares. Claro que esses contos não foram réplicas totalmente fiéis aos específicos acontecimentos vivenciados por ela. Mas, é bem verdade que podemos encontrar, em algumas dessas produções, possíveis reminiscências da própria juventude da autora.

Desta feita, busca-se analisar, no decorrer desse estudo, esse aspecto da juventude, mais especificamente de uma juventude relacionada ao mundo da criança, por meio de três contos distintos de Clarice Lispector, a saber: “Felicidade Clandestina”, “Restos de Carnaval” e “Cem anos de perdão”, por justamente serem textos que aparentam evidenciar muitos aspectos biográficos da autora em questão (TEIXEIRA, 2010). Todos esses contos são provenientes da coletânea que leva o nome do primeiro conto citado aqui, ou seja, “Felicidade Clandestina”, quando publicado em 1971.

A escolha em examinar as aparências físicas das personagens femininas, nos contos supracitados, se deu em virtude de uma construção possivelmente proposital de informações que a autora tanto buscou transmitir na descrição de uma corporeidade das personagens, em sintonia com alguns dos seus aspectos autobiográficos, bem como em sintonia com algumas mensagens um tanto quanto mais veladas e subliminares sobre os acontecimentos trabalhados nessas três narrativas curtas.



Assim, pegando de início o conto “Felicidade Clandestina”, percebemos, logo no primeiro parágrafo do texto, a apresentação de algumas personagens anônimas que protagonizarão e antagonizarão o referido conto por meio de descrições estéticas ou corporais. Como apresentado no excerto a seguir:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. (LISPECTOR, 1998, p. 6).

Em um só parágrafo percebemos que a autora usa de um estereótipo um tanto quanto marginalizado pela sociedade daquela época, no quesito de estética corporal para um indivíduo, mesmo esse indivíduo sendo apenas uma criança. Tais adjetivos foram: gorda, baixa, sardenta e possuidora de cabelos crespos. Claro que Clarice Lispector não estava manifestando uma ideologia preconceituosa para descrever uma menina de conduta má (já que a referida personagem é tida como vilã). Na verdade, ela estava meio que rompendo com certos padrões de beleza estética ao descrever uma criança com características opostas ao senso comum de formosura infantil.

Na verdade, é preferível interpretar as descrições corporais da referida menina que se constitui como vilã no conto, como apresentando no trecho anterior, possivelmente como uma retratação ilustrativa de uma condição financeira que a personagem possuía e que era distinta das condições sociais das suas demais “amigas”.

Isso fica evidenciado, por exemplo, quando ela é chamada de “gorda”, mostrando, na verdade, o quanto ela era pertencente (em um sentido simbólico ou subliminar) a uma classe econômica de destaque, portanto, o quanto ela era “farta”, o quanto ela era possuidora de alguma coisa. O mesmo sentido pode ser atribuído a escolha lexical do termo “excessivamente” ou da expressão “busto enorme”, que indicam também essa noção de fartura, de riqueza, de excesso de bens materiais, etc. Até mesmo o fato de a garotinha ser sardenta dá um certo entendimento da sua condição social, pois o fato de ela ter manchas no corpo (as sardas) mostra, subliminarmente, que ela tinha algo que as demais meninas não possuíam, constituindo, assim, mais um sentido de poder aquisitivo.



Ou seja, a descrição física da menina má, no conto em questão, serve mais para indicar seu status social do que para fazer desta personagem um indivíduo maléfico em virtude de estereótipos corporais previamente negativados pela sociedade.

Essa noção de o corpo poder indicar a condição financeira das personagens desse conto também é validada justamente pelas descrições fornecidas às meninas que não eram ricas. Como no trecho: “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” (LISPECTOR, 1998, p. 6). O contraste dessas construções lexicais evidencia também um sentido econômico, só que, dessa vez, de caráter desprivilegiado.

Assim, as referidas meninas não são exatamente bonitas ou altas. Elas são “bonitinhas” e “altinhas”. Ou seja, o uso do diminutivo indica essa condição de rebaixamento ou de inferioridade em relação à outra personagem anteriormente analisada. Enquanto a filha do comerciante de livros (a garota sardenta) era farta, no sentido físico e econômico, a protagonista, bem como suas amigas anônimas, eram tanto economicamente pobres quanto desprovidas de uma corporeidade física evidente, apesar de elas serem de uma estatura maior.

É interessante comentar que tanto aqui nesse conto, como em “Restos de Carnaval” e “Cem anos de perdão”, notamos, nas três respectivas protagonistas, semelhanças físicas que, por sua vez, talvez remetam às descrições estéticas da própria Clarice Lispector quando criança.

No conto “Felicidade Clandestina”, sabe-se que o fator biográfico clariciano está no fato de a jovem gostar de livros, bem como da dificuldade de acesso a eles, em virtude de uma vida economicamente difícil, além do fato que foram os livros de Monteiro Lobato que tornaram a infância de Clarice Lispector um tanto quanto mais suportável. (TEIXEIRA, 2010).

Já no conto “Restos de Carnaval”, o fator biográfico clariciano está demonstrado pela doença da mãe da protagonista que a impede de ter uma infância plenamente normal e sadia. Esse conto, na verdade, é um texto “que possui fortes indícios memorialísticos da infância de Clarice, em Recife” (TEIXEIRA, op. cit., p. 32).

Por sua vez, o conto “Cem anos de perdão” também possui um fator biográfico da infância da autora, só que um tanto quanto mais trivial por estar relacionado ao roubo de



rosas e pitangas e no observar das casas das ruas também de Recife. Todavia, esse, na verdade, é um forte exemplo de um conto memorialístico que vai ao encontro com a própria história de vida de Clarice, uma vez que, de fato, ela residiu por muito anos em Recife e, possivelmente, tenha praticado essas ações infratoras. Sobre esse conto e sobre a biografia da jovem Lispector, Teixeira (2010) nos informa que:

Em “Cem anos de perdão” o roubo de rosas e pitangas das casas alheias deixa de ser uma transgressão para ganhar caráter de redenção diante da infância repleta de dificuldades. A posse imaginária dos casarões com os seus belos jardins nas “ruas dos ricos” de Recife alegra a menina sonhadora, mas que irá se encantar apenas com uma simples rosa, esquecendo a imponente do palacete que invade para tê-la em suas mãos. A partir daí a prática se torna frequente e lhe proporcionava uma glória que ninguém poderia tirar. A opressão que geralmente acompanha a criança, nesse caso, se afasta completamente e dura por muito tempo como um segredo que só foi revelado anos depois para nós leitores. (TEIXEIRA, 2010, p. 35-36).

Contudo, em linhas gerais, apesar desses três contos relatarem, de alguma forma, acontecimentos da infância de Clarice Lispector, é bem verdade que eles não são relatos prontos e acabados sobre algumas de suas experiências de vida. Eles foram construídos artisticamente, tornando-se ficções engenhosas. Esse ponto de vista é compartilhado por Rosenbaum (1999) quando esta, ao discorrer sobre outro conto memorialístico de Clarice, no caso “Os desastres de Sofia”, nos informa que:

Não se trata mais da narrativa mimética que “copiava” (ou acreditava copiar) a realidade empírica; trata-se, agora, de elevar ao status de tema literário a construção psíquica que cada sujeito faz de si mesmo, onde não há um tempo passado a ser fielmente descrito pelo narrador e o que está repleto de dúvidas e hesitações. (ROSENBAUM, 1999, p. 51).

Assim, a estudiosa está informando que, mesmo alguns contos claricianos serem detentores de traços de uma rememoração da infância da própria autora, eles não são simplesmente cópias exatas dos eventos ocorridos na vida da escritora brasileira. Eles ultrapassam esse entendimento e ganham também uma simbologia literária em virtude de fatores diversos, inclusive pela forma como Clarice faz para construir/escrever essas narrativas.

Enfim, compreendida essa parte de que esses contos possuem alguma recontagem de histórias da própria juventude da contista ~~em questão~~, pode-se perceber, também, que as personagens principais dessas ficções possuem descrições físicas que também fazem



alguma referência ao corpo infantil de Clarice Lispector quando criança. Essa informação pode ser constatada, por exemplo, pela descrição recorrente de uma certa “magreza” dessas protagonistas, como podemos perceber nos seguintes excertos:

Em “Felicidade clandestina”:

- “[...] nós todas éramos achatadas”. (LISPECTOR, 1998, p. 6).
- “[...] nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias [...]”. (*ibid.*).

Em “Cem anos de perdão”:

- “Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar”. (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Até mesmo no conto “Os desastres de Sofia”, já comentado aqui, também podemos encontrar essa referência a um corpo esguio de menina na protagonista do texto. Menina essa que, possivelmente, constitui mais uma construção ficcional da autora em relatar algo de sua própria experiência de vida.

Mas, as associações existentes entre as aparências físicas das personagens com um possível corpo infantil de Clarice não estão somente nessa descrição de um corpo magro de menina. Os cabelos dessas personagens também fazem uma certa alusão aos cabelos da própria autora quando criança. Como se evidencia nas seguintes passagens:

Em “Felicidade Clandestina”:

- “[...] nós éramos [...] de cabelos livres”. (LISPECTOR, 1998, p. 6).

Em “Restos de Carnaval”:

- “Mas eu pedia a uma de irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto [...]”. (LISPECTOR, 1998, p. 17).

Assim, percebemos uma descrição esteticamente corporal de personagens que, de alguma forma, exemplificam, para os leitores que conhecem um pouco da vida da autora em análise, semelhanças físicas da própria corporeidade infantil de Clarice Lispector. Todavia, além dessas inferências associativas e comparativas das personagens com a



própria escritora em si, há algumas dessas descrições físicas e estéticas que transmitem mensagens subliminares necessárias para uma efetiva interpretação das histórias dos contos aqui trabalhados, como veremos a seguir.

2 Cabelos e mais cabelos

Como mencionado, nos contos “Felicidade Clandestina” e “Restos de carnaval” há algumas descrições físicas relacionadas aos cabelos das protagonistas ou antagonistas. As formas como esses cabelos são relatados nos informam não apenas uma característica corporal das personagens. Essas descrições nos dão também informações subentendidas para uma adequada compreensão literária do texto.

Por exemplo, em “Felicidade Clandestina”, a personagem que se configura como vilã é tida como possuidora de “cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” (LISPECTOR, 1998, p. 6). Como já explicitado, o termo “excessivamente crespos” pode indicar, analogicamente, a condição de posses que essa menina detinha em total oposição as suas amigas. Só que, além disso, o adjetivo “arruivados” pode indicar, na verdade, uma possibilidade de transgressão que essa personagem desempenhava.

Transgressão no sentido de que ela não se comportava em sintonia com o perfil social e infantil esperado para as meninas em geral, já que ela agia de forma um tanto quanto “sadista” ao torturar psicologicamente sua colega de escola no não empréstimo de um livro infanto-juvenil. Talvez esse “arruivado” que, por sua vez, lembra a cor “vermelha”, de alguma forma ilustrasse uma maneira incomum de comportamento, uma transgressão. Uma vez que pessoas ruivas são, de certa maneira, “raras” entre os indivíduos humanos e, assim, analogicamente, um comportamento de aspecto de tortura também não é exatamente esperado de ser encontrado em uma criança.

Esse sentido da transgressão comportamental em pessoas de cabelos ruivos também é evidenciado em outro conto de Clarice Lispector, de nome “Miss Algrave”. Nesse conto, a protagonista, que é uma mulher adulta, acaba transgredindo seus próprios pontos de vista sobre a conduta humana que ela tanto criticava no início da narrativa. No fim, essa personagem acaba agindo de uma maneira que, possivelmente, nem ela mesmo supunha imaginar e, muito menos, algum leitor menos atencioso.



A associação do ruivo com a cor vermelha e, conseqüentemente, com a transgressão, ou seja, com um certo valor de pecaminosidade, também está presente no conto “Tentação”, no qual Clarice nos apresenta uma menina que se sente admirada por um cachorro que não lhe pertence, de modo que ambos são ruivos, tanto a criança quanto o cachorrinho, além de ambos se sentirem seduzidos um pelo outro. Todavia, a relação momentânea deles é desfeita em virtude da impossibilidade de se pertencerem. Nesse sentido, “a ruividão também é usada para uni-los em suas características físicas, bem como para remeter ao significado simbólico da cor, aludindo à relação afetiva entre o animal e a menina” (LIBANORI; JARDIM, 2013, p. 7).

Voltando ao conto inicial dessa discussão, vemos que a protagonista de “Felicidade Clandestina” é tida como possuidora de “cabelos livres”. Essa descrição tanto indica que ela tinha cabelos lisos, como mostra também, subliminarmente, que ela era mais livre do que a personagem arruivada e rica. Essa liberdade é confirmada pelo fato daquela personagem poder andar, correr ou pular entre as ruas, enquanto que essa informação não nos é transmitida acerca da outra personagem. Pelo contrário, é sempre a jovem pobre e cheia de vontade de ler livros que vai ao encontro da filha do dono da livraria. Talvez essa menina rica tivesse inveja dessa liberdade de vida de sua “amiga”. Talvez ela fosse uma moça reclusa ao ambiente doméstico do seu próprio lar, por isso o comportamento vingativo ou de judiação psicológica que ela ousa desempenhar na outra criança.

Já no conto “Restos de Carnaval”, encontramos uma personagem que não gosta dos próprios cabelos lisos dela. Para ela, os cabelos enrolados eram tentativas de escape daquele mundo infantil que ela forçosamente vivia. Por isso que ela pedia a irmã para frisá-los durante um curto período de tempo, correspondendo aos três dias de carnaval:

Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça - eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável - e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice. (LISPECTOR, 1998, p. 17).



Aqui, além dos cabelos que deixam de ser lisos para uma ilusória passagem da infantilidade para a mocidade, também percebemos a questão estética de se maquiar, de passar batom, de passar ruge, enfim, de maquiar o rosto.

Esse rosto é uma descrição corporal da personagem que denuncia ora sua infantilidade ora sua “maturidade”. Quando o rosto está maquiado, ele corresponde a um tipo de porta de saída do mundo infantil. Mas quando ele está limpo, ele evidencia a real condição daquela personagem, ou seja, que ela ainda é uma criança, que ela ainda não está pronta para uma maturidade precoce. Maturidade precoce essa imposta pela doença da mãe, enfermidade que impede a protagonista, dentre outras alegrias, de brincar adequadamente o carnaval. Como nos é apresentado no trecho:

Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge - minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa - mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil - fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava. (LISPECTOR, 1998, p. 18).

A frase “o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil” evidencia o que já foi mencionado aqui, ou seja, que mesmo tentando a personagem fugir da sua condição de criança, ela ainda era uma criança e, assim, não estava preparada para lidar adequadamente com aquela situação difícil, que era ter uma mãe enferma em casa. Claro que o fato dela estar fantasiada, mas não estar com a cara pintada, indica também uma oscilação entre esse mundo da maturidade e o mundo da infantilidade que ela vivia.

Essa oscilação também é vista na simbologia dos cabelos, justamente quando essa personagem acaba conhecendo um “rapaz” no fim da festa de carnaval e que, assim, conseguiu dar um pouco de paz espiritual a ela:

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa. (LISPECTOR, 1998, p. 19).



Na verdade, toda essa passagem é uma descrição de um tipo de embate entre o mundo infantil e o mundo adulto. O menino de 12 anos é tido como um rapaz, já a personagem de 8 anos é tida como uma mulher. Enfim, essas descrições são figurativas e nos ajudam a entender esse processo de oscilação que a personagem principal estava vivendo. Tanto que, nesse recorte, é dito que o garoto cobriu os cabelos dela já lisos com confete. Ou seja, o fato de os cabelos da jovem, até então enrolados, voltarem ao normal é uma maneira de a narradora dizer que aquela comemoração de carnaval estava se acabando, de modo que, com isso, a protagonista estava prestes a voltar para a sua vida de infantilidade perturbada.

Considerações Finais

Buscou-se, aqui nesse trabalho, exemplificar algumas manifestações de informações, ora explícitas ora subentendidas, em alguns contos de Clarice Lispector, cujas protagonistas foram construídas como sendo crianças. Essas informações, inclusive, foram fortemente trabalhadas em descrições físicas, corporais ou estéticas de personagens femininas infantis.

Aparentemente, esses contos costumam estar associados a uma possível rememoração de algum evento vivido pela própria autora em questão. Esse entendimento também é facilitado em virtude de que esses contos são portadores de uma narradora em primeira pessoa para contar a história (NUNES, 1995).

As descrições físicas ou corporais das personagens tanto nos remetem para interpretações que se fazem importantes para o acompanhamento do enredo do texto literário, como nos permite enxergar um tipo de reminiscência autobiográfica de Clarice Lispector em momentos distintos de sua difícil vida na juventude, antes de se tornar a escritora famosa que ela se tornou.



Referências

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: **A legião estrangeira**. (1964). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Felicidade clandestina. In: **Felicidade Clandestina**. (1971). Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Restos de carnaval. In: **Felicidade Clandestina**. (1971). Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Cem anos de perdão. In: **Felicidade Clandestina**. (1971). Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Tentação. In: **Felicidade Clandestina**. (1971). Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Miss Algrave. In: **A via crucis do corpo**. (1974). Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIBANORI, Evely Vânia; JARDIM, Maiara Usai. A representação animal em Clarice Lispector. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 4, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2013.

NUNES, Benedito. A forma do conto. In: **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1995.

ROSENBAUM, Yudith. Diabólica inocência. In: **Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1999.

TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. **Imagens da infância na obra de Clarice Lispector**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.



O ROMANCE PROLETÁRIO NO SÉCULO XX: UM ESTUDO SOBRE PARQUE INDUSTRIAL, DE PATRÍCIA GALVÃO

Eduardo Fernandes da Silva Alves (UFPB) *
eduardofernandes433@gmail.com

Milena Veríssimo Barbosa (UFPB) **
milahverissimo@gmail.com

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES) (Orientador) ***
direito.letras@gmail.com

Introdução

O século XX foi marcado por inúmeras mudanças no campo artístico. Pintura, música e literatura sofreram alterações resultantes da influência de várias correntes artísticas europeias. Esses movimentos iniciaram-se com as Vanguardas Europeias e deram à luz ao que mais tarde tornou-se conhecido como movimento artístico e literário Modernista. Com o esgotamento das escolas anteriores, as vanguardas representaram mais do que uma mera mudança de crenças experimentadas no pensamento e na arte do mundo ocidental naquele período. Ela se “caracterizou pela sua agressividade, manifestada no antilogismo, no culto a valores estranhos, aos poderes mágicos, a beleza caótica da anarquia, ao instantaneísmo, o dinamismo, a imaginação sem fio [...]” (TELES, 2012, p. 106) que estão presentes nos manifestos que marcaram o movimento.

* Graduando do Curso de Letras Portuguesas (UFPB - Campus IV - Mamanguape). Email: eduardofernandes433@gmail.com.

** Graduanda do Curso de Letras Portuguesas (UFPB - Campus IV - Mamanguape). Email: milahverissimo@gmail.com.

*** Professor Substituto no Departamento de Letras (UFPB - Campus IV - Mamanguape). Advogado inscrito na OAB/PB. Doutorando em Letras (PPGL - UFPB). Bolsista CAPES. Mestre em Letras (PPGL - UFPB). Especialista em Direito Civil-Constitucional (UFPB). Especialista em Direitos Humanos (UFCEG). Pós-graduando do curso de especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (UFPB). Pós-graduando do curso de especialização em Prática Judicante (UEPB). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura (ESMA/PB). Licenciado em Letras Portuguesas (UFPB). Bacharel em Direito (UNJPÊ). Email: direito.letras@gmail.com.



Como em todos os outros períodos literários, o modernismo no Brasil foi fortemente influenciado por tudo que estava em voga na Europa. Os autores buscaram, por influência de outros países, romper com o que não condizia com a realidade nacional. Assim, deixaram para trás o Parnasianismo e o Simbolismo (BOSI, 2006) e os conflitos que há muito tempo o país testemunhava passaram a figurar um sem-número de obras. A exemplo da Guerra de Canudos, objeto de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha,

Após a Semana de 22, dois manifestos, marcaram a primeira fase da geração modernista, chamada também de fase heroica, a qual era liderada por Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Foram os manifestos Pau Brasil e Manifesto Antropofágico. Estes trouxeram à tona a necessidade de se falar, antes de qualquer coisa, livre do engessamento acadêmico, que por muitas vezes privava o escritor de se posicionar acerca de assuntos censurados pela sociedade e em segundo lugar, tratar do Brasil e de sua pluralidade sem desconsiderar os diferentes conflitos sociais em diversas regiões. Foi no final desse período que entrou em cena a jovem Patrícia Galvão associando-se ao grupo pertencente a primeira fase modernista. A jovem de personalidade marcante passou então a frequentar as reuniões e eventos dos antropofágicos e em pouco tempo tornou-se o “bibelô” do grupo.

Mas por que as produções de Patrícia Galvão não recebem destaque como objetos de estudo e são pouco reconhecidas no meio literário em comparação com outras obras do mesmo período? Descobrir sua existência como uma das raras autoras femininas da época e conhecer suas obras, instiga curiosidade em entender as razões que levaram a sua exclusão do cânone literário modernista. Para destacar o valor de sua contribuição para a literatura modernista, abordaremos a sua principal produção, *Parque Industrial*, publicada em 1933. Escrito em plena Revolução de 30, o romance que trata da industrialização na cidade de São Paulo, revela de forma transparente a ideologia seguida pela autora, através de personagens femininos e negros que dão forma ao proletariado paulista e que refletem alguns posicionamentos críticos advindos de suas lutas pessoais. Uma vez que muitas das experiências retratadas na obra, foram vividas por Pagú, como é também chamada a autora, esta, sem dúvida, “aproveita a experiência de sua própria proletarianização: na literatura brasileira nada há de similar em seu ativismo feminista e comunista.” (Galvão, 2010, p. 57).



Desse modo, a partir do destaque para a autoria feminina no movimento modernista, objetivamos discutir as marcas modernistas europeias e seus reflexos nacionais, na produção de Patrícia Galvão e as relações de trabalho degradantes, que minimizavam direitos e a condição humana daqueles que estavam subordinados aos desmandos da indústria paulistana. Dentre os estudiosos que darão suporte as nossas considerações estarão Bosi (2006), Alós (2011) e Teles (2012).

Patrícia Galvão: vida e obra

Em poucos autores é possível notar o entrelace fortemente presente entre vida e obra como em Patrícia Galvão. Quando lemos suas obras percebemos a influência constante de seu envolvimento em questões políticas e sociais. De modo que entender os acontecimentos que cercaram a vida da autora e a encheram de vivacidade e emoção nos ajuda a ter uma visão aguçada quanto a qualidade de seus trabalhos. Abordaremos a seguir alguns aspectos de sua vida.

Patrícia nasceu em 14 de junho de 1910, na cidade de São João da Boa Vista, SP. Seus pais se chamavam Thiers Galvão de França e Adélia Rehder Galvão. Quando jovem estudou nas Escolas Normais do Brás e da Praça da República, onde formou-se em 1928. Nesse período estava em ascensão um fenômeno social que dava oportunidade as jovens de conquistarem espaço social a partir da educação. Esse movimento ficou conhecido como “normalista” e desafiava os padrões sociais estabelecidos para as mulheres da época.

Em 1929 a jovem dá o ar de sua graça no meio literário. É apresentada ao grupo Antropofágico por Raul Bopp que havia produzido em 1928 um poema que lhe daria o pseudônimo que mais ganharia destaque entre os muitos assinados por ela. Raul Bopp publica na revista *Para Todos* do Rio, com ilustração de Di Cavalcanti, a primeira versão do poema “Coco de Pagú”. Por confundir seu sobrenome com Goulart, ele refere-se a ela como Pagú, dirigindo seu poema a este pseudônimo. No mesmo ano publicou alguns de seus desenhos na segunda edição da Revista de Antropofagia. Esses desenhos de linhas leves faziam parte do *Álbum de Pagú – nascimento, vida, paixão e morte*, dedicado a Tarsila do Amaral, e eram acompanhados de poemas que explicitavam a libertária vida



social e sexual que tinha aos seus 19 anos. Não por acaso, essa personalidade rebelde, de beleza chocante, iria encantar a famosa artista plástica e Oswald de Andrade, que a convidariam a frequentar os salões de sua residência na alameda Barão de Piracicaba e a adotariam como boneca símbolo da irreverência do Movimento Antropofágico, criando-se assim o mito da musa antropofágica.

Desse mesmo período data-se o polêmico envolvimento de Patrícia com Oswald Andrade. Juntos publicam *O romance da época anarquista ou Livro das horas de Pagú que são minhas*. Nesse material, os desenhos, poemas e frases soltas revelam o cotidiano do casal que havia se formado antes mesmo da definitiva separação de Oswald e Tarsila. Da mesma época é o *Caderno de Croquis*, que reúne 22 desenhos que a autora fez da paisagem observada durante o trajeto de uma viagem à Bahia, sugerida possivelmente por seu pai, que queria afastar a filha do comprometido Oswald. Em 1930 eles se casam e tem um filho chamado Rudá de Andrade que nasceu em 25 de setembro do mesmo ano.

A fase que se segue na vida da artista, terá grande influência sobre suas obras posteriores em especial *Parque Industrial*. Em 1931, ela filia-se ao Partido Comunista e torna-se ativista. É dessa mesma época a publicação do jornal “*O Homem do Povo*”, produzido por Patrícia e Oswald. Ela edita a coluna A mulher do povo. Por meio das poucas edições desse jornal ela militava intelectualmente, denunciando o estilo de vida fútil e burguês das mulheres da época. Nesse ano se dá sua primeira prisão. Em 23 de agosto de 1931, foi presa como agitadora, em Santos, na greve dos estivadores, ao participar de um comício na praça da República, em homenagem a Sacco e Vanzetti, quando o estivador negro Herculano de Souza, ferido no local, agoniza em seus braços e morre em seus braços. Ao recuperar a liberdade, o PC a faz assinar um documento em que exime o Partido de toda a responsabilidade e se reconhece como uma “agitadora individual, sensacionalista e inexperiente”.

Adaptada aos moldes comunistas Patrícia inicia uma vida no proletariado. No entanto, continua colaborando para jornais. Em 1933 publica *Parque Industrial*. Sobre a obra, o estudioso literário Augusto de Campos comenta:

Descontados os sestros panfletários, é uma última pérola modernista engastada na pedreira do nascente romance social de 1930, do qual é um excêntrico e atrevido precursor. Há muito de positivo em seu estilo



fragmentário, direto e conciso, influenciado pela “prosa telegráfica” de Oswald (CAMPOS, 1982, p. 118)

Parque Industrial descreve a dura realidade vivida pelo proletariado paulistano dos anos 30. Era na verdade uma denúncia as muitas injustiças sofridas pelos trabalhadores de grandes centros de produção em massa. O romance traz à tona as muitas desigualdades trabalhistas, sociais e de gênero que a sociedade paulistana.

No mesmo ano inicia uma viagem pelo mundo, enviando correspondências para o *Correio da Manhã* e o *Diário de Notícias*, do Rio, e para o *Diário da Noite*, de São Paulo. Depois de passar por vários países como Rússia, Alemanha, China. Sobre a viagem da China conta Raul Bopp:

A escritora Patrícia Galvão, [...], numa viagem ao Oriente, fez relações de amizade com Mme. Takahashi, [...], casada com o Diretor da South Manchurian Railway [...]. Com a influência de sua amiga, Pagu tinha fácil acesso ao Palácio em Hsingking. Conversava informalmente com o jovem imperador Puhy. Ambos pedalavam as bicicletas, dentro do parque amuralhado da residência imperial. Quando, numa de suas viagens a Cobe, Pagu me narrou o ambiente de familiaridade que existia em Hsingking, pedi que ela procurasse arranjar com Puhy algumas sementes selecionadas de feijão-soja (BOPP *apud* RISÉRIO, 1982 p.104).

Mora ainda em Paris trabalhando como tradutora, para os estúdios da *Billancourt*. Era redatora do *L'Avant-Garde*, de Paris. Ali foi presa como militante comunista estrangeira, durante o governo de Laval. Na iminência de ser submetida a Conselho de Guerra ou deportada para a fronteira da Itália ou da Alemanha, é identificada pelo embaixador Souza Dantas, que consegue a sua repatriação. De volta ao Brasil separa-se definitivamente de Oswald de Andrade. Foi novamente presa em resultado do movimento de 1935. Passou os anos seguintes presa, até que em 1940 pesando apenas 44 quilos, ela foi liberta. Inicia então um relacionamento com Geraldo Ferraz, que seria seu companheiro até o fim da vida. Desse casamento nasce-lhes Geraldo Galvão Ferraz, em 1941. Continua trabalhando como redatora para jornais do Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1945 publica seu segundo romance: *A Famosa Revista* junto com Geraldo Ferraz.

Pagu transfere-se com seus ideais utópicos para o pequeno Partido Socialista, pelo qual foi candidata à deputada estadual em 1950. Nos anos seguintes passa a dedicar-se ao jornalismo contribuindo para vários jornais em colunas sobre arte e cultura. Dedicar-se



então as artes cênicas. Seu apego ao teatro aumenta quando começa a frequentar a Escola de Arte Dramática de São Paulo, na qual apresenta tradução e estudo de *A Cantora Careca*, de Ionesco. Durante os anos que antecederiam sua morte Patrícia Galvão deu inúmeras contribuições para a arte, especialmente para o teatro. Em 1962, depois de uma vida inteira dedicada a luta social e arte, ela morreu em Santos, São Paulo.

A SOCIEDADE PAULISTANA DE 30

Por longos anos perpetuou-se no Brasil a hegemonia dos proprietários rurais de São Paulo e Minas Gerais, por meio da política do “café com leite” na chamada República Velha, que foi de 1894 a aproximadamente 1930. Este poder político dependia diretamente da estabilidade econômica no processo de exportação de café e assim que percebido pelos grandes fazendeiros, “delegaram ao estado o papel de comprador dos excedentes para garantia de preços em face das oscilações do mercado” (BOSI, 2006, p. 324).

Segundo Bosi (2006), havia no Brasil três camadas de destaque, ainda que algumas mais relevantes que outras. A de maior proeminência é a chamada “nobreza” fundiária, a burguesa que não cessava os comandos do que se entende por “classe dominante”. Em segundo plano a burguesia industrial, em São Paulo e Rio de Janeiro, com os profissionais liberais e o Exército que já demonstrava sinais de influência na política desde a proclamação da república.

Somente no final do século o quadro começa a se transformar por advento do processo de urbanização e pela vinda de imigrantes para o centro sul do Brasil. Isso resultou no aumento considerável do número de fileiras da classe média, da classe operária e do sub-proletariado. Nessa conjuntura, é cada vez mais claro o distanciamento entre os arranjos políticos organizados pelas oligarquias e os novos estratos socioeconômicos que o poder oficial não representava.

Segundo Bosi, é nesse quadro que surgem de maneira cada vez mais fortes as ideologias de conflito:



A situação comportava: a) uma visão do mundo estática, quando não saudosista; b) uma ideologia liberal com traços anarcoides; c) um complexo mental pequeno burguês, de classe média, oscilante entre o puro ressentimento e o reformismo; d) uma atitude revolucionária (BOSI 2006, p. 324).

É nesse contexto que emergem as produções artísticas e literárias modernistas, com conflitos sociais existentes em praticamente todo o Brasil. Os movimentos operários em São Paulo, durante a primeira guerra de 1914-18, eram sinais de uma nova classe que sofria com os problemas de sobrevivência numa cidade em fase de industrialização. Houve, nesse período, reações militares em 22, 24 e 25. Movimentos de grupos liberais reformistas que ansiava golpear o *status quo* político, que só ocorreria em 1930, liderado por Getúlio Vargas. De acordo com Bosi:

Esses movimentos tem uma história de todo independente: mas, no conjunto, testemunham o estado geral de uma nação que se desenvolvia à custa de graves desequilíbrios. [...] o intelectual brasileiro dos anos 20 teve que definir-se em face desse quadro: as suas opções vão colorir ideologicamente a literatura modernista (BOSI, 2006, p. 325).

Tais acontecimentos influenciaram o posicionamento ideológico de Patrícia Galvão em sua vida e em suas obras, que notadamente são marcadas pelos conflitos sociais que a sociedade enfrentava. Os demais autores seguem um padrão similar de produção literária. Nesse período começam a serem lidos os futuristas italianos, os dadaístas e os surrealistas franceses. Há renovo na música e no teatro, com Chaplin. Passa a ser conhecido o cubismo de Picasso, o primitivismo da Escola de Paris, o expressionismo alemão. Se fala de Freud, Eisntem, Bergson. Dá-se os primeiros passos da revolução russa, do anarquismo espanhol, do sindicalismo e do fascismo italiano.

Parque Industrial: o retrato de conflitos sociais

A obra de Pagú, especificamente Parque industrial, não representa esteticamente com alto grau o movimento modernista. Obviamente a obra possui traços contundentes relacionados à ideologia seguida pelo movimento, mas não pode ser tomada como uma produção que representa esteticamente os valores pregados pelos modernistas. Partindo desses pressupostos apresentaremos a obra que teve como maior fio condutor os conflitos



antagônicos entre classes, destacando o lugar de minorias numa sociedade extremamente marcada pelo colonialismo.

O romance *Parque Industrial* (1933) da autora Patrícia Galvão é construído como um bloco panfletário, a base de flashes e flagrantes de extrema síntese, possuindo uma linguagem coloquial que possibilita um fácil entendimento ao seu leitor. A rapidez remete a velocidade exaltada pelo futurismo, pois conforme Teles (2012), “o futurismo procurou exaltar a vida moderna, procurou estabelecer o culto a máquina e a velocidade”. Assim a narrativa vem expor diretamente a camada “humana” da sociedade paulistana e todos os conflitos que permeiam a classe proletarizada da época. Tal obra trata a vivência de um grupo que sofre com todas as dificuldades impostas pelo capitalismo avassalador que escraviza o trabalhador, para então alimentar os bens de uma burguesia que não se satisfaz com a fortuna que retém.

Pagú constrói toda a trama a partir de sua experiência como proletária, assim vendo de perto todas as injustiças que aconteciam com aqueles que estavam marginalizados, ou seja, a margem. A autora expõe todo o seu lado militante do Partido Comunista para poder influenciar e ensinar ao leitor toda face obscura que permeia o capitalismo. Desse modo Patrícia Galvão dá visibilidade ao olhar feminino a esse mundo exploratório capitalista, principalmente enfatizando a relação empregador (opressor) e funcionário (oprimido). A militância é apresentada aos leitores como forma de ensinamento e assim a autora expõe todo o pensamento comunista de forma didática. Como exemplo, a Exploração Feudal e a Ditadura Bancária. Deste modo o leitor consegue visualizar como o capitalismo se nutre diretamente da pobreza.

Por inúmeras vezes, a narrativa de *Parque Industrial* oscila entre explicação à maneira do realismo socialista, no intuito de convencer ideologicamente o leitor, desse modo, conquistando um novo aprendiz para lutar pelas causas dos mais necessitados. Tal exemplo pode ser notado: “O Largo da Sé é uma gritaria. Voltavam cansadas para os seus tugúrios as multidões **que manipulam o conforto dos ricos**”. A autora deixa de forma bem explícita que todos aqueles funcionários que sofrem trabalhando horas e horas, sem nenhum direito trabalhista são os que dão as regalias aos ricos. Outro recurso bem evidente na obra é a forma da exposição crua dos episódios, sempre voltados para a deformidade e a degradação dos fatos. Como no trecho em que a autora narra um episódio



do cotidiano “O bonde se abarrota. De empregadinhos das magazines. Telefonistas. Caixeirinhos. **Toda população de mais explorados, de menos explorados.** Para os seus cortiços na imensa cidade proletária, o Brás”. Sempre voltada para os trabalhadores, a autora expõe de forma explícita tudo aquilo que aconteciam com a classe proletária.

O capitalismo, ao surgir na cidade de São Paulo em sua forma industrial, encontra toda uma “superpopulação” formada por: negros, pobres, ou seja, aqueles que estão à margem da sociedade, esses indivíduos não têm a quem se submeter, como o estado não os amparou, acabaram servindo de mão de obra para a inúmeras indústrias, as quais não ofereciam condições de trabalho com qualidade de vida ideal. Todo esse panorama contribui para a continuação da escravidão modernizada.

O embate entre a categoria patronal e os empregados é desencadeada muitas vezes no local de trabalho, porém, antes mesmo de haver um atrito verbal, os trabalhadores se encontram em estado de opressão pelo ambiente da fábrica que é vista como uma “penitenciária social”. Esse tipo de tratamento imposto pela modernização é visível no diálogo a seguir:

- Puxa! Que esse domingo não durou... os ricos podem dormir à vontade.
- Bruna, você se machuca. Olha as tranças!
E seu companheiro, perto.
- O chefe da oficina se aproxima, vagaroso, carrancudo.
- Eu já falei que não quero prosa aqui!
- Ela podia se machucar...
- Malandros! É por isso que o trabalho não rende. Sua vagabunda!
- Bruna desperta. A moça abaixa a cabeça revoltada. É preciso calar a boca! (GALVÃO, 1933 p. 19)

Parece que tanto funcionário como empregador falam a mesma língua, porém o tratamento é totalmente diferenciado. Pois o chefe utiliza um termo pejorativo e degradante como “vagabunda” para se referir aos empregados. Assim podemos perceber como ainda é existente o regime binômio entre colonizador/colonizado do que capitalista/assalariado. O trabalhador é tratado como um escravo que precisa exercer sua função sem parar, sem conversar, para assim suprir todas as exigências impostas pelo patrão. Quando as proletárias vão ao banheiro, “passam o minuto alegre roubado do



trabalho escravo” e ainda há o desabafo de uma trabalhadora sobre o serão que é obrigada a fazer “depois dizem que não somos escravas”.

Além dos maus tratos impostos na área de trabalho, as mulheres continuam a ser exploradas da mesma forma no ambiente exterior à fábrica. É o que ocorre com a personagem Corina uma negra iludida por Arnaldo um burguês que lhe prometeu uma vida melhor, sem aqueles sofrimentos do cotidiano proletário. No entanto Arnaldo abusa sexualmente de Corina e após deixa-la grávida o foge, sem deixar nenhuma explicação. Esse é o retrato da manipulação existencial entre homem, burguês (opressor) e uma mulher, negra (oprimida). O lugar destinado à população que comete algum delito para poder sobreviver é a cadeia, o primeiro contato que temos com tal local é através da personagem Corina, acusada injustamente de assassinar o próprio filho, é encarcerada:

- Não chegue perto. Te pego doença. Se você visse! Minha boceta é um buraco!
- Ora boba! Eu também estou podre! Vem comer comigo!
Xii! Caraio de bóia!
Tenho vontade de meter essa porcaria no queixo do carcereiro. Todo dia esse macarrão fedido. Filho-da-puta! (LOBO, 2006 p. 67)

A mulher encarcerada está revoltada com sua situação, mas como a mesma não possui uma visão politizada mais ampla, não percebe que está direcionando sua revolta à pessoa errada. Sua indignação deveria ser encaminhada para aqueles que possuem o poder.

O diálogo seguinte ocorre no cortiço do Brás, onde as mínimas condições de vivência, mesclam-se e intensificam a precariedade da vida dessas mulheres que vivem ao redor desses “tanques comuns”. São várias as pessoas, não nomeadas, que se envolvem em debate sobre a questão da impossibilidade das mulheres pobres trabalhadoras poder ter seus filhos, já que elas não possuem a possibilidade financeira de mantê-los:

- Larga pestinha! Tenho que ensaboar tudo isso! Estes filhos só nascem para tentar...
- Praga! Eu te meto a mão até o diabo dizer chega!
- Gente pobre não devia ter filho.
- Aí vem a Didi. Você viu a criança dela, que mirrada!
Uma preta deformada aparece com o filho cinzentinho.
Uma teta escorrega da boquinha fraca, murcha, sem leite. O avental encarvado enxuga os olhinhos remelentos.



- Gente pobre não pode nem ser mãe. Tenho que dar ele pra alguém pro coitado não morrer de fome. Se eu ficar tratando ele, como é que arranjo emprego? Tenho que largar dele pra tomar conta dos filhos dos outro. Vou nanar os filhos dos rico e o meu fica aí num sei como (LOBO, 2006 p. 81-82)

Com tal fragmento pode-se perceber o quanto a mulher pobre sofre com o sistema capitalista, que exige dela ter que deixar o filho de lado a fim de conseguir um emprego para poder sobreviver. As mulheres do cortiço cuidam dos filhos dos ricos enquanto os seus passam fome, sendo pobres crianças “mirradas”.

Enquanto isso tudo ocorre, Rosinha está na fábrica, tornando-se uma grande líder operária e é na hora do almoço que ela dissemina todo o seu conhecimento sobre “o mecanismo exploratório do capitalismo” para as suas colegas.

- O Dono da fábrica rouba de cada operário o maior pedaço do dia de trabalho. É assim que enriquece à nossa custa!
- Quem foi que te disse isso?
- Você não enxerga? Não vê os automóveis dos que trabalham e a nossa miséria?
- Você quer que eu arrebente o automóvel dele?
- Se você fizer isso sozinho irá para a cadeia e o patrão continuará passeando num outro automóvel. Mas felizmente existe um partido, o partido dos trabalhadores, que é quem dirige a luta para fazer a revolução social.
- Os tenentes?
- Não. Os tenentes são fascistas.
- Então o quê?
- O Partido Comunista... (LOBO, 2006 p. 21-22)

Rosinha sabe que as pessoas vivem as dificuldades impostas pelo sistema capitalista, e é por esse fator que ela tenta esclarecer todas as contradições vivenciadas por todos que estão no meio proletário, tentando assim instigar nos colegas uma visão mais crítica de mundo. A opressão da classe e os abusos sexuais atinge seu ápice quando burgueses invadem uma casa e estropam uma garota proletária. Vejamos nesse fragmento:

- Pois olhe, eu tive umaaventurazinha essa semana. Umas garotas que nós acompanhamos, sábado de tarde. Lembra? A diaba não queria saber. Nem automóvel, nem dinheiro. De noite chamei o Zezé e fomos assaltar a casa aí na rua do Aurouche. Ela mora com a dona do atelier. As duas sozinhas...foi um susto dos diabos! Pensaram que era gatuno. Também o Zezé fez uma cena de faroeste, revólver, lenço preto. Eu agarrei a pequena na cama...Virgenzinha em folha.



- E a polícia?
- Quando é que a polícia perseguiu um filho de político?
- Os jornais não deram...
- Decerto, os jornais são camaradas.
- Deste dinheiro a ela?
- Dei dentadas. (LOBO, 2006 p. 74)

Como é perceptível, o posicionamento da polícia e da imprensa sobre o ocorrido demonstra que essas organizações serviam ao estado burguês e atuavam contra a classe trabalhadora.

Considerações Finais

A forma como Patrícia Galvão abordou temas como o machismo, a sexualidade e o moralismo, utilizando linguagem realista, com traços da língua coloquial e repleta de vocábulos impactantes referentes ao estilo militante, certamente foi além da proposta inicial da autora de exaltação do Partido Comunista. O Futurismo influenciou a produção de *Parque Industrial*. Isso é nítido na velocidade retratada no enredo e na estrutura da obra, vista na dinâmica dos diálogos. Há no livro uma representação literária do processo de modernização brasileiro e os conflitos sociais vividos pelas personagens remetem às dificuldades dos desfavorecidos economicamente naquele momento histórico. Tal representação permite uma leitura significativa da realidade histórico-social daquele período. E esse parece ser um dos grandes temas que sustentam ideologicamente *Parque Industrial*. A exposição das contradições inerentes a esse processo e das violências vividas pela grande maioria da população brasileira, e pelas mulheres em especial, fazem dessa obra um marco nesse tipo de produção no Brasil. Está pesquisa tornou possível o reconhecimento de obras importantes desse período literário, obras estas muitas vezes desprivilegiadas e esquecidas. Analisa-las contribuiu para o enriquecimento de nosso conhecimento literário e para motivar-nos a difundir tais obras.



Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. "Parque Industrial": influxos feministas no romance proletário de Patrícia Galvão. In: **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 157-182, out. 2011. ISSN 2238-3824. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/158/114>. Acesso em: 20 fev. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2238-3824.15.1.157-182>.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo, SP: Editora Cultrix. 2006.
- CAMPOS, Augusto. **Pagu: vida-obra**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HIGA, Larissa Satiko Ribeiro. Estética e Política: leituras de Parque Industrial e A Famosa Revista. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2011.
- LOBO, Mara. **Parque Industrial**. São Paulo: José Olympio, 2006.
- RISÉRIO, Antônio. Pagu: Vida-obra, obravida, vida. In: CAMPOS, Augusto (org.). **Pagu: vida-obra**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- <http://www.pagu.com.br/blog/obras-e-textos/>



O SUJEITO LÍRICO DRUMMONDIANO E SEU TEMPO EM “ELEGIA 1938”

Maria Vanessa Monteiro das Chagas (UFPB) *
vanessachagasm@gmail.com

Yago Viegas da Silva (UFPB) **
yagoviegas.ufpb1@gmail.com

Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB) ***
moamalorena@hotmail.com

Introdução

"Elegia 1938" é um poema de Carlos Drummond de Andrade presente na obra *Sentimento do Mundo*, publicada em 1940. Embora a fortuna crítica sobre a literatura engajada de Drummond aponte prioritariamente para *A Rosa do povo* (1945), é notável como o tempo histórico e as relações humanas moldam o eu lírico deste poema. Com isto, buscamos analisar as relações do sujeito lírico com o seu tempo e espaço, bem como os sentidos e as referências sócio-históricas presentes no poema daquele que é considerado um dos maiores poetas brasileiros de todos os tempos.

Inicialmente, deve-se atentar para o fato de que, apesar do foco dos estudiosos voltar-se de forma tão intensa para *A rosa do Povo* como ápice do engajamento drummondiano, percebe-se um prelúdio de tal literatura engajada no livro que o antecede e que contém o poema em análise. Além de “Elegia 1938”, *Sentimento do Mundo* traz poemas como “Operário no Mar”, “Poema da Necessidade” e “Morro da Babilônia”, os

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: vanessachagasm@gmail.com

** Graduando em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: yagoviegas.ufpb1@gmail.com

*** Doutora em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (PPGL). Professora de Literaturas em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: moamalorena@hotmail.com



quais exibem um teor de criticidade e evidenciam alguns posicionamentos de Drummond sobre as condutas sociais.

O social é um tema caro ao autor, assim como a máquina, símbolo do capitalismo. São esses os dois grandes temas abordados em “Elegia 1938”; é sobre o modo como o sujeito lírico se porta em um mundo caduco, no qual não há mais prazer, as atitudes são mecanizadas, a vida tem preço e a guerra se aproxima que o poeta se debruça e poetiza as mazelas da época.

É sabido que levar em consideração o contexto em uma análise é uma tarefa bastante complexa e, pode-se dizer, perigosa. Porém, o poema solicita-nos arriscar, buscar a medida da influência do contexto em que foi escrito, de modo que chega-se a acreditar que o tempo histórico exerce acentuada influência no tempo do poema. Como afirma Adorno (2003), a referência ao social não deve levar para fora da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela, e é justamente isso que se busca, enriquecer a análise com as referências sócio-históricas que o texto permite.

Ginzburg (2002) apresenta algo bastante pertinente quanto ao contexto social de recepção dos escritos de Drummond ao afirmar que “quando o poeta mineiro escreve, seus textos vão circular em um ambiente intelectual fortemente marcado pela circulação de ideologias autoritárias.” Tem-se expresso algo crucial na orientação da escrita do autor, seu público, que, como visto, é apontado como adverso ao que o poeta pretende expressar no livro em questão.

Para melhor aprofundamento e aproveitamento das discussões, optou-se por analisar cada estrofe de modo específico. Em termos de fundamentação teórica, buscamos suporte nos seguintes autores e autoras: Ginzburg (2002), no estudo intitulado “Drummond e o pensamento autoritário no Brasil” e em seu trabalho “Drummond e a banalidade do mal”, Camilo (1999), na tese “Da rosa do povo à rosa das trevas: classicismo, melancolia e cosmovisão trágica na lírica de Drummond (1948-1951)”, Adorno (2003), em “Palestra sobre lírica e sociedade”, Silva (2011), em seu artigo “Drummond: a crítica *gauche*”, Jutgla (2007), em seu estudo “O problema da história na fortuna crítica de *A Rosa do Povo*”, e Simon (1978), em seu capítulo “Da ‘rosa do povo’ à orquídea antieuclediana”.



Este trabalho está estruturado em duas seções, na primeira apresenta-se as discussões teóricas que dão suporte à análise, de modo que são feitas algumas assertivas pertinentes à comprovação da veracidade e solidez dos objetivos traçados. Em seguida, na segunda seção, tem-se a análise integral do poema.

1 Referencial teórico

Em vista do fato muito difundido pelos estudiosos de que *A Rosa do Povo* é considerada o ápice do engajamento drummondiano, encontra-se a escassez de atenção dada à obra anterior a essa, na qual está contido o poema objeto de nossa análise. Defende-se aqui que *Sentimento do Mundo* constitui um prelúdio do forte engajamento que marca e consagra aquela obra. Como expresso por Jutgla (2007 apud SIMON, 1978, p. 52-53), tem-se que:

Em **A Rosa do Povo**, publicada em 1945, contendo poemas escritos entre 1943 e 1945, o poeta atinge o clímax da prática participante – já esboçada em *Sentimento do mundo* (1935-1940) quando o “tempo presente se instaura como matéria do poema – ao mesmo tempo que atinge a consciência mais profunda da “crise da poesia”.

Isso não quer dizer que em outras fases de sua obra não se verifique essa tensão. Porém é neste livro que o conflito adquire sua dimensão mais angustiada: da consciência dividida entra a fidelidade à poesia e a necessidade de torná-la instrumento de luta e de participação nos acontecimentos de seu tempo.

Jutgla (2007) aponta ainda para um fato crucial na comparação entre as obras e evidenciador da possível motivação da poesia da obra de 1940 ser mais velada que a presente na obra de 1945. Trata-se do autoritarismo enfrentado nas décadas de 30 e 40, que constitui o cenário brasileiro e molda as expressões da população, principalmente daqueles cujas palavras têm grande repercussão e influência, como é o caso de Drummond.

Ainda sobre esse tema, Camilo (1999, p. 193) aponta que *Sentimento do Mundo* é o “primeiro livro participante de Drummond”. E ao tratar especificamente do primeiro poema do livro, que leva seu título, o autor afirma que: “O eu lírico parece [...] querer demonstrar que ele possui mais uma *disposição* para luta do que uma contribuição efetiva



a oferecer.” (p. 194-195). É justamente isso que percebe-se, também, em “Elegia 1938”: o eu-lírico absolutamente insatisfeito, mas que busca; no entanto, é incapaz de atuar, o que o leva à passividade das ações. O alienamento imposto pelo sistema não é, portanto, integral, pois o sujeito está ciente do que o circunda, porém apenas a disposição para luta não basta para a mudança necessária.

Em seu trabalho intitulado “Drummond e a banalidade do mal”, Ginzburg (2002) aponta que a sociedade não estava preparada para formular a crítica das tensões ideológicas do seu tempo com um olhar amadurecido, o que poderia justificar o não tão expressivo engajamento do autor neste momento.

Tendo em vista que o eu-lírico do poema em questão está presente no livro que, defende-se, dá início e abre caminho ao ápice do engajamento em *A Rosa do Povo* e ciente de que não se deve confundir eu-lírico com autor, faz-se necessário uma observação sobre a verdadeira ânsia que a sociedade possui de conhecimento. Seja por meio de jornais ou na leitura de livros de poemas, que, à controvérsia ao pensamento popular, pode ter como tema assuntos políticos e outros estritamente caros ao indivíduo social e ativo. Afirma Camilo:

Obviamente, Drummond sabe que a poesia nunca poderá interceder de forma direta na realidade. Se ele busca contrastá-la aqui com ações efetivas é justamente para assinalar a consciência do “caráter de culpabilidade” irremediavelmente ligado a toda atividade artística, nos termos em que a define Adorno, “como luxo e privilégio de classe”. (CAMILO, 1999, p. 205)

Na “Palestra sobre lírica e sociedade”, Adorno (2003), em meio à discussão sobre o caráter individual ou universal do poema, e em defesa da universalidade, afirma que:

O teor [...] de um poema não é mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal. (ADORNO, 2003, p. 66)

Complementarmente, tem-se, em seguida, que:

Essa universalidade do teor lírico, contudo, é essencialmente social. Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade: mais ainda, a própria solidão da palavra lírica é pré-traçada pela sociedade



individualista, sua capacidade de criar vínculos universais [...] vive da densidade de sua individuação. (ADORNO, 2003, p. 67)

Acerca da relação entre lírica e antagonismos sociais, bastante trabalhada pelo Drummond engajado, Silva (2011, p. 128, apud SIMON 1978) afirma que: “Simon traz o decalque da experiência moderna como núcleo da narrativa assumida no engajamento do poeta, pela atuação da palavra poética como libelo das injunções historicamente determinadas pelo mundo capitalista.” Como defende-se na análise, a relação entre o sujeito e o mundo é constantemente conflitante, especialmente quando se trata da influência do capitalismo sobre o homem/máquina, o condicionamento da vida humana e a tendência à ação mecanizada.

Faz-se pertinente, nesse momento, complementar o supracitado com o expresso por Ginzburg (2002) acerca das características da escrita e do sujeito retratado por Drummond em *A rosa do povo* e que comungam com o eu-lírico do poema em análise. A saber:

Drummond [...] situa o leitor, descontinuamente, nas dimensões do espaço e do tempo, mapeando questões ideológicas que se movem à sua volta, atingindo diretamente as condições de existência social. Ao mesmo tempo, propõe uma representação do sujeito, herdeira de Machado de Assis e Graciliano Ramos, calcada na fragilidade, na incerteza e na finitude, em que as possibilidades de compreensão e domínio da experiência são ameaçadas pela reificação capitalista, pelo horror implantado na política pela percepção das ruínas deixadas no passado. (GINZBURG, 2002, p. 58)

2 Análise

Para a construção do presente estudo, caracterizado por uma abordagem qualitativa, optou-se por realizar-se, inicialmente, uma análise ainda desvinculada das teorias e dos estudos desenvolvidos, fato baseado tanto na escassez de análises encontradas quanto na crença de que o poema emana algo por si próprio, e esse “algo” é percebido de maneira diferente por cada leitor/estudioso. No decorrer da leitura e análise, percebeu-se que o poema fez referência e suscitou a necessidade de que se buscasse o contexto em que foi escrito; desse modo, foi utilizada, a partir desse momento, a pesquisa bibliográfica.



De modo expositivo, para que se faça a leitura inicial, segue, abaixo, o poema na íntegra:

Elegia 1938

1. Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
2. onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.
3. Praticas laboriosamente os gestos universais,
4. sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

5. Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
6. e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.
7. À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
8. ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

9. Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
10. e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
11. Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
12. e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

13. Caminhas entre mortos e com eles conversas
14. sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.
15. A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
16. Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

17. Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
18. e adiar para outro século a felicidade coletiva.
19. Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição
20. porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.



O poema mostra, de maneira bastante clara, o olhar negativo do eu lírico sobre o capitalismo e suas consequências, fato reforçado pelo gênero escolhido para trabalhar tal tema. O próprio título indica tratar-se de uma elegia, que, segundo Bandeira (2002), consiste justamente, de acordo com a tradição literária, em configurar a dor da ausência, acompanhada dos sentimentos de tristeza. A ausência da esperança e, às vezes, até mesmo de si, a tristeza do olhar ao redor e o sentimento de incapacidade são características marcantes do eu lírico. Para início das discussões verso a verso, leia-se a primeira estrofe:

1. Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
2. onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.
3. Praticas laboriosamente os gestos universais,
4. sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

Além da escolha lexical de adjetivos e advérbios como “caduco” e “laboriosamente”, os verbos “trabalhas” e “praticas”, na segunda pessoa do singular, merecem atenção por, aparentemente, constituírem uma tentativa de fuga do “eu”. De modo que o eu lírico ou projeta sua situação em outro indivíduo que, assim como ele, vive como engrenagem da Grande Máquina, sendo subserviente ao terrível monstro do capitalismo; ou apenas coloca-se em situação reflexiva. Esta estrofe nos aponta para uma situação de desânimo, desconforto. O trabalho (Capitalismo) e o homem robotizado num mundo de natureza caduca, sem emoções. As ações humanas (inclusive as inconscientes, como o ‘sentir’) encontram-se enlaçadas aos parâmetros apresentados nos versos do poema, sugerindo uma vida mecanizada. Nesse contexto pode-se fazer uso da expressão “material humano”, utilizada por Ginzburg (2002), que aponta para a desumanização do homem, refletindo o valor estratégico e impessoal pelo qual a política fascista vê os seres humanos. O teórico afirma ainda que “o país se moderniza, mas conserva uma lógica de opressão e desigualdade”.

Esta primeira estrofe já introduz a situação de limitação, medo, indecisão, ruína e morte (enfrentados pelo eu-lírico) e apontados por Jutgla (2007, p. 6-7)) quanto ao visto, também, em *A Rosa do Povo*. O autor afirma ainda que: “Estas e outras imagens,



marcadas pela incompletude, pela fragmentação, formatam um empasse do sujeito frente a um mundo ameaçador que não o acolhe, deixando-o em uma sensação de abandono.”

Tais sentimentos e posturas encontram-se também nos versos subsequentes, veja-se a segunda estrofe:

5. Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
6. e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.
7. À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
8. ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Há, nessa estrofe, a passagem do individual para o coletivo. Dessa forma, o eu lírico descreve os heróis do seu tempo e suas ações. Heróis de sangue frio, mas que se mantêm de pé enquanto os demais se “arrastam” pelos parques. Os heróis são produtos condicionados pelo tempo e pelo espaço. Há uma descaracterização do espaço do parque, geralmente associado a um local de lazer. As concepções, as percepções, as funções são deturpadas, os heróis não se portam de modo ético; os guarda-chuvas têm sua função de proteção acentuada, caracterizando-se como verdadeiros escudos; as bibliotecas perdem a sensibilidade, a leveza, o poder positivo da luz do conhecimento.

Existe relação entre as ações humanas e o espaço proporcionado pelas realidades conflituosas. O Parque perde sua função social, que é de divertir.

O tempo de fuga vem acompanhado também de um espaço de fuga: a noite e a biblioteca. A noite ainda é caracterizada por mais dois fatores: a neblina e a proteção dos guarda-chuvas de bronze. A questão do metal é muito presente na poesia de Drummond. Nesse caso, como uma referência ao capitalismo, à dureza do sistema, à mecanização das atividades humanas etc (a exemplo do “rio de aço do tráfego” que representa o ritmo a “A Flor e a Náusea”, contida na obra *A Rosa do Povo*).

A biblioteca aparece como uma contraposição à proteção dos guarda-chuvas de bronze. O espaço do contato com a leitura é, portanto, a única possibilidade de distanciamento da realidade. É importante citar que o espaço da biblioteca é elitizado no poema, de forma que os que o frequentam são os “heróis dessa sociedade”.



Acerca das contradições observadas, Brayner (1978) aponta o seguinte:

As condições deste mundo se refletem na própria guerra em que ele se estorce e em que, sob o sacrifício de milhões de pessoas, não é difícil enxergar o cálculo e a ambição de alguns. [...] De todos os lados se reconhece que estão anulados muitos dos valores ao sobre os quais se apoiava a nossa concepção geral da vida, e que atingimos um período de crise. (BRAYNER, 1978, p. 32)

Dando continuidade à expressão do desejo e impossibilidade de fuga, tem-se a terceira estrofe:

9. Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
10. e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
11. Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
12. e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

O tempo noturno apresenta aqui uma fuga ao horror da morte. É, portanto, o tempo no qual o eu lírico se desvincula do mundo, de forma que a morte na noite pode ser considerada um privilégio.

A Grande Máquina, com iniciais maiúsculas, acredita-se fazer referência ao mundo capitalista, representado pelo centro comercial Manhattan, o coração do monstro, que seria a maior representação do capitalismo e da força industrial dos EUA no período de guerra. O eu lírico personifica o monstro, transformando-o na causa de todas as situações nas quais sua sociedade e vida estão inseridas.

A morte segue a permear o poema na quarta estrofe, veja-se:

13. Caminhas entre mortos e com eles conversas
14. sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.
15. A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
16. Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Tem-se, no verso 13, uma ação aparentemente inconsciente: caminhar e conversar com mortos. O verso 14 conclui o sentido caracterizando o eu lírico como um vivo



caminhando entre mortos e que conversam sobre o tempo que ainda virá, como se o único tempo interessante fosse o futuro, haja vista que o passado e o presente estão afogados em horror. A palavra “negócios” referindo-se às ações do espírito tem ligação com a atmosfera capitalista do poema: o poder do sistema ultrapassa o limite do corpo físico, atingindo até mesmo o espírito, sugerindo um condicionamento completo, sem possibilidade de salvação.

Os versos 15 e 16 tratam da fugacidade da vida, do distanciamento das relações humanas (telefone). A literatura é tratada como um desperdício de tempo, de forma que numa época na qual as coisas constroem-se e destroem-se tão rapidamente, prender-se a um mundo que não seja o da realidade física e imoral é um desperdício de possibilidades, inclusive para o amor.

A quinta e última estrofe é bastante forte e crucial para a interpretação do poema. Leia-se:

17. Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
18. e adiar para outro século a felicidade coletiva.
19. Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição
20. porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

Assim como na primeira estrofe, conta-se aqui com o recurso da enumeração que, por sinal, relaciona-se inteiramente com os elementos da primeira estrofe. O eu lírico usa deste recurso para relacionar a estrofe inicial com a final, de forma que existem condicionamentos naturais, sociais e humanos relacionados. Vejamos:
Verso 04: Sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

Verso 19: Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição.

A última estrofe aponta para a necessidade de libertação do tempo em questão. O eu-lírico busca confessar sua derrota diante do mundo na expectativa da felicidade, no entanto, estabelece um prazo secular para a felicidade coletiva, como o tempo necessário para a reconstrução da vida depois da guerra. A guerra que é tanto contra o monstro (capitalismo) quanto contra seus semelhantes Como em *A rosa do povo*, conforme expresso por Ginzburg (2002), encontra-se aqui marcas melancólicas da perda de



qualquer possibilidade de experiência de plenitude. Finalmente, diz que é impossível **sozinho** dinamitar o coração do monstro em questão. O tempo que o poema enfatiza aponta para o principal centro industrial dos EUA na época. A especificidade em relação ao espaço é objetiva ao ponto do eu lírico reconhecer sua pequenez em relação à ilha e ao seu poder.

Considerações Finais

As relações do sujeito lírico com seu tempo perpassam as estruturas do poema e nos levam até o tempo sugerido no título. Além disso, tratando-se de uma análise mais contextual, a elegia de Drummond é absolutamente atual. O sistema repressor, as relações cada vez mais distantes, a impossibilidade de fuga e os conflitos sociais, humanos e econômicos estão muito bem representados pelos versos do poema. As referências à natureza, ao espaço e ao tempo são condicionamentos da realidade na qual o sujeito lírico está inserido. A literatura ainda é tida como perda de tempo para muitos e espaço de fuga para os que se diferem dos demais. A produção poética de Drummond no período de 1940 a 1951 vai além da estrutura do poema. O poeta se desprende do egocentrismo do eu lírico e o poema vai além das palavras, entrando nos contextos humanos, sociais e econômicos da época, sem perder a atualidade. “Elegia 1938” é um poema absolutamente contemporâneo, permeado de referências históricas e sociais que são presentes até hoje.

Segundo Silva (2011), ao citar o dito por Santiago (1976): “Em Drummond, nos ensina Santiago, tem-se a poesia da individuação de “luta mais vã” com recalque, com fantasma, confronto (in)consciente com o intrincado mecanismo social que organiza esse mundo vasto e pedregoso.” (p. 126)

Ao final da análise percebe-se que o fragmento supracitado dialoga com o rumo que a interpretação tomou e ainda, que este contém elementos claramente presentes na análise dos versos. Desse modo, conclui-se que este poema, contido em um livro mantido à sombra de *A Rosa do Povo*, representa, de fato, o prelúdio ao engajamento, vê-se que em *Sentimento do Mundo* a faísca acendeu-se para que a lírica drummondiana aquecesse a sociedade com o furor que leva a luta pela mudança da situação social vigente.



Em vista das discussões aqui realizadas e da escassez de análises sobre o poema trabalhado, estima-se que esta análise tende a despertar a devida atenção à obra de 1940, já anunciada por alguns estudiosos, acarretando na realização de novos trabalhos e enriquecimento da fortuna crítica.

Referências

- ADORNO, T. W. "Palestra sobre lírica e sociedade". In: _____. **Notas de Literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003, p. 65-90.
- CAMILO, Vagner. **Drummond**: Da rosa do povo à rosa das trevas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- GINZBURG, Jaime. Drummond e o pensamento autoritário no Brasil. In: **Drummond: poesia e experiência**. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- GINZBURG, Jaime. Drummond e a banalidade do mal. **Terra roxa e outras terras**. Universidade do Espírito Santo, n. 1. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol1/V1a_JG.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017
- JUTGLA, Cristiano Augusto da Silva. O problema da história na fortuna crítica de A Rosa do povo. **Literatura e Autoritarismo**. Santa Maria, n. 10, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num10/art_03.php>. Acesso em: 9 mar. 2017.
- SILVA, Sandro Adriano da. Drummond: Crítica gauche. **Missilânea**, Assis, v. 10, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/8-sandro.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017
- SIMON, Iuma Maria. Da 'rosa do povo' à orquídea antieuclediana. In: Drummond: uma poética do risco. São Paulo: Ática, 1978.



POESIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AUGUSTO DOS ANJOS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO NA SALA DE AULA

Verônica Lucena do Nascimento (UFCG) *

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) **

Introdução

O ensino de literatura, ao longo dos anos, tem despertado reflexões de professores e pesquisadores preocupados com a qualidade da educação no país, ao mesmo tempo em que motivado discussões em torno de alternativas metodológicas para o trabalho com a literatura na sala de aula.

Concordamos com Zilberman (2009) quando ela afirma que a alusão “à crise da leitura” no Brasil traduz problemas que abrangem todo um sistema político administrativo da educação, que afeta desde as condições físicas das escolas aos membros que as constitui.

Como as soluções ainda tardam chegar às raízes do problema, acreditamos que alguns professores e pesquisadores estão fazendo sua parte, pois são vários os trabalhos que apontam resultados e caminhos significativos para o ensino de literatura na escola.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a discutir possíveis contribuições da poesia de Augusto dos Anjos na formação de leitores, a partir da análise de dois poemas: “Solitário” e “Versos de Amor”.

O modo criativo e singular como o autor elaborou seus versos chamam a atenção pelas imagens pouco comuns na poesia brasileira, pela musicalidade característica de uma linguagem intercalada de termos científicos, filosóficos e prosaicos, em que percebemos

* Mestranda em Literatura e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: veronicalucenna@gmail.com

** Pós- Doutor em Letras. Professor Titular em Literatura Brasileira da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: helder.pinalves@gmail.com



o traço original de estilo e inovação, como força expressiva de uma poesia que tende a aproximar o leitor de sua obra.

As características dessa poesia chocaram a sociedade da época cujo livro foi publicado, por ser uma poética que se distanciava do modelo vigente. Nesse sentido, várias foram as críticas, mas, junto a elas, também o reconhecimento da obra.

Ultrapassando os limites do tempo, os versos do poeta permaneceram vivos na memória de variados tipos de leitores, desde os intelectuais das letras, ao leitor comum de poesia, e principalmente pelo povo, que ficou fascinado por inúmeros poemas de semântica áspera, forte e dissonante.

Partindo da problemática de que “a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula”, (PINHEIRO, 2007) e que isso tem contribuído para seus baixos índices nas preferências de leitura dos alunos do ensino médio, consideramos que os poemas de Augusto dos Anjos possuem aspectos singulares, no que se refere à linguagem, poetização de elementos comuns da realidade, que são tratados a partir de uma perspectiva existencial e filosófica (ROSENFELD, 1976), que diferencia essa poesia das outras produções poéticas da nossa literatura, e, dessa maneira, pode se mostrar atrativa a esse público.

Pinheiro (2007) ressalta que para aproximar os alunos da poesia existe a necessidade de trabalhos planejados, nos quais sejam consideradas “condições reais” para seu desenvolvimento, como também que o professor conheça os textos que pretende abordar, que seja um leitor, pois isso permitirá experiências que favoreçam a aproximação dos alunos com o gênero. Além disso, que ele considere os interesses dos alunos, visto que isso dará condições para pensar caminhos possíveis para aproximá-los da poesia aguçando a curiosidade e o desejo de ler, como também procurar outros textos literários.

A partir das reflexões de Aguiar e Bordini (1988), Rouxel (2014), Colomer (2007), Zilbermam (2009), Bosi (1972), Gullar (1976), Rosenfeld (1976) e Valéry (1991) dentre outros autores, desenvolvemos nossas discussões e propomos uma possibilidade de trabalho com a poesia augustiana com jovens do ensino médio.

Na primeira seção do trabalho, discorreremos sobre a importância da literatura para formação de leitor e discutimos brevemente sobre o texto poético. Na segunda apresentamos a análise de dois poemas de Augusto e por fim, expomos nossas



considerações nas quais sugerimos uma proposta de trabalho com os poemas analisados.

1 Literatura para formação de leitores: a poesia e o leitor

Conforme afirma Candido (2013), a literatura constitui um dos direitos indispensáveis ao homem, porque favorece sua integridade espiritual e pode contribuir para o “equilíbrio social”, assim como o sonho ajuda no “equilíbrio psíquico”. Nesse contexto destaca-se sua importância para formação humana, visto que enquanto “manifestação universal” expressa valores e sentimentos do âmbito individual ao coletivo, sejam eles bons ou ruins, possibilitando que o leitor vivencie-os através da leitura. Para o autor:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, apoia e combate, fortalecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2013, p. 177).

Através da experiência da leitura, o leitor pode tomar consciência de outras realidades, experimentá-las e ser sensibilizado pela força expressiva da linguagem literária. Nesse universo de descobertas existe a possibilidade de encontros e desencontros, uma vez que esse leitor possui um horizonte de expectativa, que pode ser satisfeito ou questionado pela obra lida. Para tanto, a leitura do texto é imprescindível, pois só por ela e através dela, que ele pode adentrar no mundo de possibilidades que a literatura oferece.

De acordo com Rouxel (2014), a experiência estética, única a cada leitura, é fundamental na formação do leitor, pois a partir da interação com a obra, que “o texto toma vida e significação”, visto que ocorrem reações do sujeito, de forma mais consciente sobre a leitura. Esse leitor ativo e participativo passou a ser alvo das discussões no âmbito de uma “didática da literatura”, no Brasil, sobretudo a partir da publicação da obra *Literatura: a formação do leitor*, de Bordini e Aguiar (1988).



Passado um tempo considerável de lá para cá, temos verificado que o ensino de literatura na escola ainda tem deixado de dar a importância merecida à experiência de leitura, enfatizando atividades que priorizam análises formais, estudo de obras e autores, numa perspectiva histórica e cronológica, que pouco tem contribuído na construção dos gostos leitura de crianças e jovens.

A falta de aproximação dos alunos com as obras, ou seja, a ausência da leitura real dos textos impossibilita que eles entrem em contato com as artimanhas da linguagem literária, tão essencial nessa formação. Para Aguiar e Bordini:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (AGUIAR e BORDINI, 1988. p. 16).

O diálogo entre texto e leitor o coloca como sujeito ativo na leitura, coautor na produção dos sentidos da obra, envolvendo e despertando sua criatividade, aguçando a imaginação pela própria natureza da literatura, ou seja, pela autonomia de significação que ela possui, capaz de sensibilizar e envolver as pessoas, visto que tende a tratar das experiências humanas, de modo que as permite reconhecer-se em tais experiências, despertar e fortalecer o desejo por outros textos.

Nesse universo de possibilidades múltiplas chamamos a atenção mais especificamente para a linguagem da poesia, pela liberdade que as palavras adquirem no poema, mesmo com o tratamento minucioso do poeta, na construção de sua arte para atingir os efeitos estéticos objetivados. As palavras ganham vida, o poeta tende a falar sobre os sentimentos humanos que ressoam no leitor provocando reações diversas. Segundo Candido (2013):

quando elaboram uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de



organizar a matéria, e que enquanto organização ele exerce um papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2013, p.179).

Nesse sentido, observamos a importância da poesia na formação humana das pessoas, já que ela pode em certos momentos ordenar “a vida” do homem, orientá-lo, ou seja, oferecer sentido a seus próprios sentimentos.

Pensando no contexto escolar Silva (2014), afirma que as pesquisas que analisam os hábitos de leitura no país têm demonstrado que a poesia está entre os gêneros literários menos lido pelos alunos do ensino médio, pois exige um esforço maior do leitor, que muitas vezes é conduzido a releitura do texto. Isso se deve a própria natureza da linguagem poética, que ao contrário da prosa, foge do caráter informativo que conduz a apreensão das ideias de maneira mais imediata.

Valéry (1991), ao refletir sobre a linguagem da poesia, faz uma comparação com a dança, pois em ambas as possibilidades de criação são mais amplas e voltadas para si mesmas, e a diferencia da prosa, que assim com o andar tende a apontar para um “objeto preciso”. Para o autor, as diferenças de linguagem desses gêneros exigem do leitor comportamentos diferentes:

Prosa e poesia servem-se das mesmas palavras, das mesmas formas e dos mesmos sons, timbres, mas diferentemente coordenados e excitados. A prosa e a poesia distinguem-se, portanto, através da diferença de certas ligações e associações feitas e desfeitas em nosso organismo psíquico e nervoso, enquanto os elementos desse modo de funcionamento são idênticos. É por isso que devemos nos precaver de raciocinar sobre a poesia como se faz com a prosa. O que é verdadeiro para uma não tem mais sentido, em muitos casos, quando se quer encontrá-lo na outra. (VALÉRY, 1991, p. 212).

Nesse sentido, em contexto de sala de aula, percebemos a necessidade de uma metodologia que favoreça o encontro do aluno com o texto poético, já que por apresentar pouca preferência entre os gostos de leitura, as abordagens de alguns professores ainda deixam a desejar requerendo ainda atenção, para melhorar a questão. Para Pinheiro:



Muitas das condições apontadas como essenciais para leitura de poesia são também indispensáveis para o ato de leitura literária em geral. Acreditamos que a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa. Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero literário. Trata-se de estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convêm a cada gênero. (PINHEIRO, 2007, p. 25).

Dentre as teorias literárias, a estética da recepção tem ajudado a pensarmos alternativas metodológicas para o trabalho com a literatura na sala de aula, visto que valoriza a experiência estética do leitor e permite pensarmos abordagens que considere os repertórios de leituras dos alunos.

Segundo Jauss (1994), a natureza artística da literatura demanda da experiência de leitura pela qual o leitor habilita-se a construir o julgamento acerca das obras, que pode ser modificado, ou seja, atualizado pela releitura do texto lido, uma vez que a obra literária é “como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura”, (p. 25). A leitura do texto é o que produz o acontecimento literário, pelo qual o leitor pode acionar seu repertório de leituras, confrontar com o texto lido e estabelecer a comunicação com a obra e renovar seus critérios de valor.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de literatura precisa priorizar a leitura do texto literário na sala de aula, haja vista que ele é capaz de conduzir o aluno- leitor ao prazer de ler. Para tanto, o professor pode lançar mão de estratégias de leitura que permitam que os alunos compartilhem suas experiências individuais das obras com as dos colegas, para que juntos, pelas trocas comunicativas possam: se posicionar, mudar opiniões e colocar-se na posição de sujeito. Para Rouxel (2014):

é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2014, p. 21).

A partir dessa troca dialógica, o professor precisa se colocar na posição de mediador da leitura, dar espaço para as crianças e jovens enunciarem suas experiências, se disponibilizar a escuta, orientar as discussões entre os alunos, sugerir outras leituras



que possam surgir no calor dos comentários. Essa simples possibilidade de mediação cria um ambiente propício à partilha de leituras e, por conseguinte, o aluno ganha voz, democraticamente e convidativamente pode contribuir na formação de leitores.

Zilberman (2009) explica que a escola por conceder a “democratização do saber” e o “acesso aos bens culturais” tem um papel importante de “transformação”, que se associa aos benéficos da leitura, que capacita os sujeitos à ação, abrindo o mundo ao leitor, visto que ela instrui ao caminho da liberdade, ou seja, o conduz a emancipação.

A relação dialógica de compartilhamento da leitura, além de ajudar o aluno-leitor a expor aos outros as impressões que obtiveram das obras, colabora na interpretação do texto, e, no caso da poesia, que é observada por esse público como um gênero mais difícil, a leitura compartilhada na sala de aula pode quebrar barreiras interpretativas e ajudar a aproximá-los da leitura do gênero.

Segundo Colomer (2007), o compartilhamento da leitura tem importância significativa na “permanência de hábitos de leitura”, pois fornece a possibilidade do sujeito de sair da “atitude turista” sobre os textos, para a condição legítima de conhecimento, pela vivência com a obra. Nesse sentido, as atividades que socializam a leitura têm efeitos benéficos na formação de leitores, pois o compartilhamento das experiências constrói “o itinerário entre recepção individual das obras e sua valorização social”, (p. 144).

Para Pinheiro (2009) é importante que o professor se coloque também na condição de leitor fazendo a leitura real das obras que vai trabalhar na sala de aula, pois assim ele pode desenvolver uma abordagem mais vertical dos textos, que lhe assegure contribuir para o encontro dos alunos com a leitura, sem se prender na busca de resultados precisos que elas oferecem, mas promover e desenvolver o gosto pela mesma. Percebemos que nesse percurso as resistências podem ser quebradas, para chegarmos ao encantamento e fascínio das palavras, tão rica na literatura, sobretudo na poesia.



2 Augusto dos Anjos na sala de aula: “Solitário” e “Versos de amor” como possibilidade de trabalho

Desde a publicação da obra *Eu*, em 1912, a poesia de Augusto dos Anjos tem levantado inúmeras discussões entre os críticos da literatura. Os mais antigos estranharam sua qualidade estética mesmo as reconhecendo, enquanto os mais recentes defenderam e evidenciaram sua propriedade singular e valorativa.

Mesmo assim, temos observado que entre os leitores comuns, a poesia augustiana ainda tem provocado estranhamento nesta época, por atribuições de valor distanciadas da obra e das suas reedições, as quais possuem poemas de grande qualidade estética ou por discursos que tendem a caracterizar e restringir essa poesia à: pessimista, melancólica, cientificista, até mesmo pelas apresentações expostas em livros didáticos. Como afirma Almeida (2012):

Nos livros didáticos encontramos diversas características da poesia de Augusto dos Anjos, sendo algumas mais recorrentes do que outras. As características apontadas são referentes principalmente à linguagem e aos temas, tais como: linguagem elaborada, agressiva, —antipoética, —antilírica, prosaica, cientificista, pessimista, melancólica e de —mau gosto; poesia que versa sobre temas inquietantes tais como: a podridão, a morte, a decomposição de forma grotesca. É realçada ainda a solidão e a angústia do poeta; animalidade, aspecto vil e sórdido de sua poesia; conflitos pessoais apresentados, entre outros. (ALMEIDA, 2012, p. 77).

Reconhecemos que a poesia de Augusto apresenta tais características, mais também outras. Podemos encontrar na obra do autor e nas reedições - poemas que abordam o amor por diferentes perspectivas, que falam da natureza de forma afetuosa, como por exemplo, o poema “Debaixo do Tamarindo”, e ainda que possuem esperança e crença, etc.

A forma como isso é colocada para o aluno, pode repercutir de forma negativa, principalmente, quando pensamos em formar leitores. Dessa forma, sugerimos que o ponto de partida para a abordagem da poesia augustiana na sala de aula, seja a leitura real dos textos, na qual os alunos juntos com o professor possam compartilhar suas experiências de leitura e discutir estabelecendo relações com a realidade social e individual.



Ao lermos o soneto “Solitário”, percebemos que apesar do poema apresentar um tom aparentemente fúnebre e melancólico pelo jogo de palavras e imagens usado pelo poeta, no texto perpassa a temática amorosa. Vejamos:

Como um fantasma que se refugia
Na solidão da natureza morta,
Por traz dos ermos túmulos, um dia,
Eu fui refugiar-me à tua porta!

Fazia frio e o frio que fazia
Não era esse que a carne nos conforta...
Cortava assim como em carniçaria
O aço das facas incisivas corta!

Mas tu não viesse ver minha Desgraça!
E eu saí, como quem tudo repele,
-Velho caixão a carregar destroços-

Levando apenas a tumbal carcaça
O pergaminho singular da pele
E o chocalho fatídico dos ossos!
(ANJOS, 1994, p. 226)

Como observamos o eu lírico sofre por um amor não correspondido, causa da sua tristeza e sofrimento. Ao se comparar a um fantasma e se refugiar na natureza morta, notamos uma falta de perspectiva aparente, fruto da ausência da mulher amada. Nessa solidão funéria e destrutiva ele é convertido em “fantasma” e em “caixão a carregar destroços”, a que tudo rejeita, pois as coisas externas perdem o valor pela desilusão amorosa.

O homem transfigurado em caixão, responsável por levar a matéria desprovida de vida encontra-se numa condição aflitiva, por ele denominada como “Desgraçada”. Destacamos a ênfase dado ao termo, pelo uso da letra maiúscula, em que percebemos que o poeta expõe ao leitor explicitamente o sofrimento que pode atingir o indivíduo.

Segundo Gullar (1976), na poesia de Augusto dos Anjos, podemos entrar em contato com uma abordagem do homem nessa vertente real e “escandalosa”, em que os dramas e “aspirações” humanas são colocados para o leitor de forma declarada e desmistificada. Talvez não reconheçamos em outro poeta brasileiro tal retratação, cujos sofrimentos e ânsias humanas sejam expostos “escancaradamente”.



Percebemos que a transformação do homem coloca-o numa condição material e, portanto finita, ou seja, fadado à morte. Essa visão de homem na poesia augustiana é decorrente das influências filosóficas, sobretudo das concepções materialistas, que acometeram o poeta, ainda quando estudante da Faculdade de Direito do Recife.

Notamos ainda, uma analogia entre “destroços” e coração, visto que o amor não correspondido desintegrou o órgão do eu lírico, assim como todo o corpo, fazendo chacoalhar os ossos nesse caixão humano.

A sonoridade dos versos decorrente da aliteração das consoantes “f” e “c” sugerem ao leitor, a ideia de vento e a sensação de “frio” mortífero, que pode instigar a imaginação do aluno-leitor, possibilitando que ele se identifique com a experiência humana trazida no texto. Como afirma Valéry (1999), “A poesia reconhece-se por essa propriedade: ela tende a se fazer reproduzir em sua forma, ela nos excita a reconstruí-la identicamente”, (p. 213).

Segundo Rosenfeld (1976) existia semelhanças consideráveis na linguagem usada por Augusto dos Anjos e a “linguagem alemã moderna”, mas precisamente com dos expressionistas: Trakl, Heym e Benn, pela “terminologia clínico-científica”, as “temáticas” e a “visão de mundo e do homem”. Semelhanças essas, mais evidentes entre Augusto dos Anjos e Benn, por tratarem de uma “poesia de necrotério”, quebrarem o convencionalismo burguês e a linguagem literária tradicional. Para o aluno do ensino médio é uma boa oportunidade de entrar nesse universo poético, no qual a palavra adquire vida e estimula a fantasia.

No poema “Versos de Amor”, percebemos um viés filosófico pelo qual o eu lírico procura formular uma teoria, para explicar o amor a “um poeta erótico”, ao qual é dedicado o poema de Augusto dos Anjos. Para tanto, existe uma comparação de dois tipos de amor, o carnal e o espiritual, ponto de partida para a filosofia do eu lírico:

Parece muito doce aquela cana.
Descasco-a, provo-a, chupo-a ... ilusão treda!
O amor, poeta, é como a cana azeda,
A toda a boca que o não prova engana.

Quis saber que era o amor, por experiência,
E hoje que, enfim, conheço o seu conteúdo,



Pudera eu ter, eu que idolatro o estudo,
Todas as ciências menos esta ciência!
Certo, este o amor não é que, em ânsias, amo
Mas certo, o egoísta amor este é que acinte
Amas, oposto a mim. Por conseguinte
Chamas amor aquilo que eu não chamo

Oposto ideal ao meu ideal conservas.
Diverso é, pois, o ponto outro de vista
Consoante o qual, observo o amor, do egoísta
Modo de ver, consoante o qual, o observas.

Porque o amor, tal como eu o estou amando,
E Espírito, é éter, é substância fluida,
É assim como o ar que a gente pega e cuida,
Cuida, entretanto, não o estar pegando!

É a transubstanciação de instintos rudes,
Imponderabilíssima, e impalpável,
Que anda acima da carne miserável
Como anda a garça acima dos açudes!

Para reproduzir tal sentimento
Daqui por diante, atenta a orelha cauta,
Como Marsias — o inventor da flauta —
Vou inventar também outro instrumento!

Mas de tal arte e espécie tal fazê-lo
Ambiciono, que o idioma em que te eu falo
Possam todas as línguas decliná-lo
Possam todos os homens compreendê-lo!

Para que, enfim, chegando à última calma
Meu podre coração roto não role,
Integralmente desfibrado e mole,
Como um saco vazio dentro d'alma!
(ANJOS, 1994, p. 268)

Através da linguagem figurada, mais especificamente aqui, a metafórica, o eu lírico faz uma aproximação entre o amor e a cana expondo como tese, para trazer sua ciência. Para tanto, existe uma necessidade de um saber baseado na experiência concreta, de onde emana todo esse conhecimento e possibilita sua teorização e esclarecimento.

Porém, ao vivenciar a experiência e adquirir esse saber, tão aspirado e “idolatrado”, percebemos que o eu lírico sofre, ao se deparar com uma concepção amorosa que acredita e defende.



A partir do tom reflexivo e crítico ele procura apresentar o amor, por uma perspectiva espiritual e sagrada que se distancia da concepção carnal, egoísta e materialista do poeta erótico, comum na sociedade da época, como também na contemporânea. Nesse sentido, existe uma visão idealista do eu lírico sobre o amor, mas que o obriga a “inventar outro instrumento” para “reproduzir” no poema, o sentimento amoroso.

Evidenciamos com isso, que na construção do texto o autor se vale de outro discurso, sobretudo na sétima estrofe, para dar continuidade à abordagem do tema, que passa a ser tratado, de forma mais ocultada pelo uso de outro “idioma”, apesar dele ansiar que “todos os homens” o compreendam.

O uso desse outro “idioma” surge como processo criativo desse eu lírico filósofo, para explicar sua concepção de amor e ainda preservar e mantê-lo vivo, uma vez que sua visão de mundo não corresponde ao que é corrente na realidade.

Segundo Bosi (1972), Augusto dos Anjos mostra-se como um verdadeiro romântico pelo espírito naturalista, dramático, idealista e insatisfeito, apesar de não ter “nenhuma convicção amadurecida”. Notamos isso na concepção amorosa trazida no poema, que se caracteriza como: divina, “impalpável”, abstrata e de difícil explicação, que está acima dos homens. Por isso, surge à necessidade de inventar outro instrumento, que seja capaz de explicar o sentimento, para todas as línguas, para todos os homens.

Nessa arbitrariedade poética, cujo amor passa a ser teorizado, percebemos um olhar consciente de Augusto sobre os sentimentos humanos, manifestado por uma vertente histórica e existencial, que pode levar o aluno a pensar sua condição sentimental numa sociedade moderna, em que os valores emotivos são deixados à margem, em decorrência das ambições humanas mais imediatas.

Considerações Finais

A partir da problemática que “a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula”, (PINHEIRO, 2007) e que isso tem contribuído para seus baixos índices nas preferências de leitura dos alunos do ensino médio, nos propomos a analisar dois poemas



de Augusto dos Anjos: “Solitário” e “Versos de Amor”, para discutir possíveis contribuições dessa poesia na formação de leitores.

Para tanto, discorreremos brevemente sobre a literatura, destacando sua força estética potencial como elemento favorável, para despertar o gosto pela leitura. Apresentamos algumas características da linguagem poética, pontos desfavoráveis, na abordagem do texto literário na sala de aula e analisamos dois poemas do autor em questão.

Acreditamos que um modo possível de trabalhar os dois poemas, numa perspectiva dialógica, conforme discutimos acima, primeiramente poderia ser distribuí-los na sala de aula para leitura. A seguir, o professor poderia passar áudios ou vídeos, nos quais a expressividade da linguagem usada por Augusto fosse explorada, para que os alunos observassem formas de realizar a leitura em voz alta dos poemas.

Depois, o professor poderia propor que dois ou três alunos fizessem a leitura oral dos textos, no caso do segundo poema, a leitura poderia ser dividida entre duas pessoas, já que o texto é um pouco mais extenso e na escola, normalmente, existe uma reclamação dos alunos sobre isso. Seria uma maneira de deixar a leitura “menos cansativa”.

Após esse momento texto- leitor, o professor poderia convidá-los a explorem as impressões que tiveram dos poemas e provocar uma discussão na qual os alunos apresentassem suas interpretações aos colegas, para que juntos, pela partilha de leituras, eles pudessem construir às interpretações do texto. Seria uma forma de facilitar a leitura da poesia e aproximá-los mais do gênero.

Além disso, essa possibilidade de trabalho ainda valorizaria a leitura dos alunos, dando-lhes voz e espaço para eles se pronunciem, troquem experiências, uns com os outros e com o professor, que poderia instigá-los na formação leitora.

Com base nos experimentos que desenvolvemos desde nossa graduação, temos observado que a poesia de Augusto dos Anjos surte efeitos significativos com alunos do ensino médio, e por isso, acreditamos que as abordagens que privilegiem a leitura real dos textos e a leitura compartilhada dos poemas podem aproximar os alunos da poesia e incentivar a ler outros textos literários, uma vez que os poemas do autor apresentam aspectos singulares de linguagem, de percepção e poetização de elementos comuns da realidade, a partir de um caráter existencial e filosófico que os diferencia dos demais



autores da literatura brasileira, mostrando-se como possibilidade na busca de novos leitores.

Referências

- ANJOS, Augusto dos. **Obra completa**: volume único. Organização, fixação do texto e notas, Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ALMEIDA, Verucci Domingos de. **A face otimista de Augusto dos Anjos**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, 2012.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo de. Augusto dos Anjos. In. **A literatura brasileira**: o pré- modernismo. São Paulo: cultrix. 3ª ed. 1972, v 5. 1972.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Corrigido pelo autor. 5ª ed. editora: Ouro sobre azul, 2013.
- COLOMER, Teresa. Ler com os outros. In. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [Tradução: Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.
- GULLAR, J. R. Ferreira. Augusto dos Anjos ou vida e morte nordestina. In: **Toda poesia de Augusto dos Anjos**. Coleção literatura e teoria literária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. Série temas. Vol. 36. Estudos literários. ed. Ática. S. A. São Paulo, 1994.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- _____. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. In. ARANHA, Simone Dália de Gusmão. PEREIRA, Tânia Maria Augusto. ALMEIDA, Maria de Lurdes Leandro (orgs.). **Gêneros e linguagem**: diálogos abertos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. In: **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). Campina Grande: Abralic, 2014.
- ROSENFELD, Anatol. A costela de prata de Augusto dos Anjos. In. **Texto/ contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SILVA, Antônio Rodrigues da. **Referencialidade e poesia**: Uma análise das práticas de leitura no ensino médio, Tese. UFRS, 2014. 190 p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102213>>. Acesso em 24 de maio de 2017.
- ZILBERMAN, Regina. ROSINE, Tânia. M. K (org.). A escola e a leitura de literatura. In. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo, Global, ALB, 2009.



SÓROR MARIANA ALCOFORADO E A TRANSGRESSÃO DO ESPAÇO FEMININO NO BARROCO PORTUGUÊS

Edlane Silva de Souza (UFPB) *
19lanne.souza@gmail.com

Sanúbia de Santana Silva (UFPB) **
sanubiasant.silva@gmail.com

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (Orientador) (UFPB/PPGL/CAPES) ***
direito.letas@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho contempla uma proposta de leitura referente às cartas portuguesas de Mariana Alcoforado, seu enquadramento literário e características destacadas para o estilo de época ao qual estão marcas historicamente. Cinco são as cartas de amor que, “publicadas pela primeira vez em 1669, em Paris, por Claude Barbin [...]” (SANTOS, 2010, p.109), apresentam no seu conteúdo as inquietações do Eu, sempre marcado na relação entre amor carnal e amor espiritual. Para a contemporaneidade pode até ser um assunto aparentemente desinteressante relacionar essas duas esferas do sentimento humano, visto que restam plenamente discutidos na nossa sociedade que busca minimizar os tabus e dar visibilidade para os sentimentos humanos mais íntimos. Todavia, o que faz sobressaltar, para a realidade social ao qual estava inserida, o relevo das confissões realizadas por Sórora Mariana Alcoforado é a sua condição de mulher e, o mais importante, de religiosa. A freira portuguesa, ao traduzir todo o seu amor em forma

* Graduanda do Curso de Letras Portuguesas (UFPB - Campus IV - Mamanguape).
E-mail: 19lanne.souza@gmail.com

** Graduanda do Curso de Letras Portuguesas (UFPB - Campus IV - Mamanguape).
E-mail: sanubiasant.silva@gmail.com

*** Doutorando em Letras (UFPB). Bolsista CAPES. Mestre em Letras (UFPB, 2015). Especialista em Direitos Humanos (UFCEG, 2015), em Direito Civil Constitucional (UFPB, 2016), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (UFPB, 2017) e em Prática Judicante (UEPB, 2017). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras Português (UFPB, 2013). Bacharel em Direito (UNJPÊ, 2012).
E-mail: direito.letas@gmail.com



de cartas, revela o destinatário: Noel Bouton de Chamilly, um oficial francês que realizava expedição, em decorrência da Guerra da Restauração, em Portugal.

É notório que “a publicação dessas cartas marca o primeiro gesto de rebelião feminina na Literatura Portuguesa[...]” (SILVESTRINI, 2008, p.48), por isso, partimos da hipótese de que esta obra possui características da estética barroca e que traz para o centro das discussões a figura feminina do século XVII, problematizamos como e por qual motivo uma importante mulher, teria a ousadia de revelar seus sentimentos mais íntimos, dentre eles, o amor na sua vertente erótica. É justamente, por essa ousadia ao revelar sentimentos que esta obra foi escolhida para estudo, já que evidencia uma nova ação relativa ao sujeito feminino: a mulher de voz ativa, uma mulher que foge da passividade e busca a realização dos seus desejos. De imediato, podemos já afirmar que a publicação das cartas íntimas da Mariana Alcoforado põe em cheque aquele espaço destinado à mulher, e compreendido historicamente, de subordinação e apagamento social. A autora demonstra um descompasso com esse imaginário de mulher socialmente abaixo do homem, basta notar que a mesma, até pela sua hierarquia na Igreja Católica, demonstra um lugar privilegiado e de poder. A questão do poder da escrita também é outro ponto que deve ser levado em análise, basta recordarmos que boa parte dos estudiosos que discute o papel e o espaço feminino ao longo dos séculos enfatiza a condição da escritura ser privilégio para os núcleos do poder e do clero, quase sempre associados aos grupos masculinos.

Assim, delimitamos como objetivo da pesquisa centrar discussões na segunda carta, especialmente atribuindo ênfase para a condição da mulher barroca, de natureza religiosa, que transgride os espaços que a ela estavam destinados, além de bem evidenciar como os sentimentos são expostos diante da ebulição do viver perante o claustro. Dessa forma, as leituras que dão suportes ao presente estudo, além de textos oriundos da teoria de base feminista - como Perrot (2003) e Matos & Soihet (2003), são os textos críticos como o de Amora (1974), Hatheriy (1989), Silvestrini (2008) e Santos (2010). Buscamos ainda, organizar estruturalmente, alguns temas referentes ao estudo da obra em questão, como: as cartas de Mariana para Chamilly; as características do barroco; a figura feminina perante a sociedade do século XVII e as inquietações do Eu, aduzindo os conflitos entre o amor carnal e o amor espiritual.



2. SÓROR MARIANA ALCOFORADO E AS SUAS CARTAS PARA O OFICIAL FRANCÊS

Focalizando na autora, podemos sintetizar Sórora Mariana Alcoforado como sendo filha de uma importante família portuguesa do século XVII destinada a vida religiosa quando tinha doze anos por decisão de seu pai. Em 1640, nasceu na cidade de Beja. Por volta dos 83 anos de vida, faleceu, em 1723, no convento de Nossa Senhora da Conceição. O fato que rege toda a escritura das cartas ocorre quando a freira portuguesa alcançava os seus 20 anos de idade. Precisamente está marcado na janela do convento em sua cidade quando, ao observar o exército francês que chegara, conhece o Marques Chamilly. A partir desse evento, passa a viver um amor proibido. Silvestrini (2008, p.56), ao tratar do episódio, evoca as palavras de Guimarães (1960, p.107), este que revela Mariana torna a encontrar o seu amado durante uma missa. O oficial francês é retratado como um típico homem experiente, galanteador, exímio articulador que não ousaria deixar de ser encantado por uma jovem moça tão bela e encantadora como assim era Mariana. Por ter sido atração mútua, a conquista nada demorou e assim Chamilly despertou o carinho, a paixão, os desejos e a exposição dos sentimentos de Alcoforado em ações e cartas. O cortejar por parte do oficial francês era intenso e, com poder na articulação do discurso, seduzia aquela que amava. Comparava a sua beleza com aquelas jovens moças que adentravam os salões aos quais frequentava junto a realeza portuguesa, mas admitia que nunca encontrara tamanha formosura perante esses recintos. Tudo era motivo de contemplação, a jovem freira era compreendida como uma verdadeira musa que promovia o encantamento junto ao seu amante: olhos, mãos, pele, gestos, tudo dela correspondia a motivações para expressar o seu encantamento.

Diante do acima narrado, as Cartas Portuguesas retratam o amor profundo que a jovem sentia pelo oficial, trazendo uma linguagem bem elaborada com fortes tons de exagero movido pelo engano, melancolia, medo e esperança. Além disso, mostra um perfil feminino que ultrapassa as regras de conduta moral impostas pela sociedade do século XVII.

Conforme relata Silvestrini,



[...] mesmo sendo religiosa e mulher, conheceu as limitações que lhe eram impostas pela Igreja e pela sociedade patriarcal. Escreveu as Cartas que bem expressam sua ousadia, paixão e coragem de uma mulher questionadora. Mariana foi além dos limites da liberdade, entregando-se à paixão de um homem. (SILVESTRINI 2008, p.48)

Dessa forma, fica evidente que a Mariana, mesmo sendo freira e reconhecendo as barreiras sociais e religiosas que estavam a sua frente, por meio da escritura de suas cartas, consegue transcender alcançando um espaço que não era compreendido como feminino e como pertencente a uma figura religiosa: os prazeres do amor carnal com seu amado.

3. CARACTERÍSTICAS MARCANTES DO BARROCO NA OBRA

O século XVI é marcado por acontecimentos religiosos que acabaram por modificar a percepção humana em relação aos fatos sociais que os sucederam. Reforma Protestante e Contrarreforma foram esses tais movimentos. O ano é 1545, Contrarreforma é o sintetizar do desabrochar de uma visão de mundo que adota o tradicionalismo como regra. A partir do teocentrismo, tudo passa a ser respondido com a perspectiva teológica, de situações simplórias até as mais complexas. Deus é colocado no centro de tudo. Agora a fé explica os fatos. Com o Renascimento, ocorre uma renovação literária e o homem é posto nesse local divino, de centro do mundo, e o embate entre fé e ciência ganha corpo.

O Classicismo surge e, com ele, a busca em equalizar sentimento e razão, fé e ciência. O século XVI chega a seu fim ainda contemplando uma nova corrente de pensamento: o Barroco e suas tendências, em 1580. Segundo Silvestrini (2008 p.39), “O Barroco, num sentido amplo, pode ser visto como uma tendência constante do espírito humano [...] Representa o apelo ao emocional, ou dramático, em posição à tendência do intelecto [...]”. Contradizendo os períodos citados anteriormente, como o Renascimento que pregava a ideia de razão acima das emoções, o Barroco traz uma exaltação dos sentimentos no seu estilo e na sua composição, com as inquietações do Eu, ou seja, as dualidades do ser humano, o ser que oscila pelos desejos, prazeres carnavais e, ao mesmo tempo, pela renúncia de tais prazeres por meio da Fé. Todos esses conflitos do Eu é evidência nas cartas de Mariana Alcoforado.



Para exemplificar a presença dessa característica nas *Cartas Portuguesas*, vejamos esse fragmento da segunda:

Só à cegueira com que me abandonei a ti posso atribuir tanta desgraça: não tinha obrigação de prever que as minhas alegrias acabariam antes do meu amor? Como poderia esperar que ficasses para sempre em Portugal, renunciasses à tua carreira e ao teu país para não pensares senão em mim? Nenhum alívio há para o meu mal, e se me lembro das minhas alegrias maior é ainda o meu desespero. (ALCOFORADO, p.15)

As palavras de Mariana direcionada ao Marques Chamilly, demonstra um sentimentalismo, quando revela o sofrimento profundo de uma freira, por causa da ausência ou abandono de seu amado. Essa exaltação de sentimentos dramáticos é tipicamente barroca.

Ainda na segunda carta, temos:

Desde que partiste nunca mais tive saúde, e todo o meu prazer consiste em repetir o teu nome mil vezes ao dia [...]. Saio o menos possível deste quarto onde vieste tanta vez, e passo o tempo a olhar o teu retrato, que amo mil vezes mais que à minha vida. (ALCOFORADO, p.18)

É ainda visível, além da linguagem bem estruturada, o exagero nas palavras com um profundo drama íntimo, de uma mulher que clama pela saudade, por não vivenciar novamente os momentos de intensa paixão durante seus encantos proibidos com o jovem oficial. A saudade e a impossibilidade de reencontrar esse amor pode ser plenamente lida como um escape a sua realidade, como um amor impossível de ser realizado e que resta ser vivenciado nas memórias íntimas daquela que permanece marcada pelo sentimento despojado pelo amante e por si mesma. A jovem freira, ao transpor às linhas o seu sentimento pelo oficial francês, não apresenta apenas uma inquietação de uma pessoa que ama, mas demonstra que a mulher também pode tomar as rédeas da relação e gritar que ama, que sente e que anseia por concretizar aquilo que a faz feliz.

Diante disso, a marca do estilo barroco, bem como de suas características, mesmo que focando apenas na segunda carta, é visível. Apesar de ressaltada aqui apenas a segunda carta de Mariana Alcoforado, as quatro outras trazem nos seus conteúdos essas particularidades de passionalidade amorosa, chantagem emocional que buscava consumir



de culpas o ser amado e palavras repletas de hipérboles, paradoxos e sentimentalismos dos mais diversos.

4. A FIGURA FEMININA PERANTE A SOCIEDADE DO XVII

O século XVII, sendo tratada a realidade portuguesa, seguia, em muitos pontos, a compreensão de sociedade marcada ainda na Idade Média, principalmente se tratarmos de enquadramentos e princípios morais e religiosos, apesar da existência do Iluminismo, antes do Barroco. Todavia, as luzes do movimento não encadearam por demais a realidade lusitana, não alterando em substância os costumes rigorosos, tradicionais e marcados na religião. Seguiam ainda a marca do medievo.

De acordo com Santos,

No século XVII, a sociedade portuguesa mantinha valores bastante conservadores e com rígidas regras de conduta, especialmente no que diz respeito ao comportamento ideal que se esperava das mulheres. Historicamente, a mulher exerceu um papel secundário na sociedade, ficando relegada de sua condição como constituinte da sociedade na qual se inseria. (SANTOS, 2010 p.110)

É notório que neste período a postura da mulher é marcada pela submissão às regras estabelecidas pela sociedade. A escolha do seu próprio destino não era direito daquelas moças que tinham as suas vidas negociadas por suas famílias, seja devido a questões políticas, financeiras pelas quais passavam suas famílias ou até mesmo por desejo de emplacar suas filhas na religião e buscar algum privilégio junto a Igreja, apesar que muitas moças apenas eram encaminhadas aos conventos devido à contraposição dos anseios das famílias por desejarem sacramentar amores proibidos ou indesejáveis por parte daqueles que queriam dirigir suas vidas e assim serem compreendidas como rebeldes, como necessitadas de disciplina e de isolamento.

Para Hatherly,



Neste quadro social tão nitidamente estratificado, qual era a situação da mulher? [...] dependendo dos interesses da sua família e da sua capacidade intelectual. [...] A vida religiosa era realmente [...] por necessidade ou por imposição da família ou de circunstâncias várias de natureza adversa. (HATHERLY, 1989 p. 270-271)

A partir da reflexão apresentada pela autora aqui em tela, podemos afirmar que a vida das mulheres nesse período compreendia duas situações: casar e procriar ou viver enclausurada nos conventos, como vimos, muito mais por conveniência de suas famílias, o que resulta em imposição, que por vocação. A mulher estava marcada a ser minorada, independentemente do espaço social no qual estivesse inserida. A marca do patriarcado regia a sociedade. O silêncio da mulher era o desejado. A sua fala motivava desconforto perante o espaço feminino. Restava apenas a mulher as periferias da sociedade, aqueles que os homens não desejavam adentrar. O espaço privado, o seio das famílias, correspondia como o seu lugar de excelência, por isso o primeiro destino da mulher, qual seja, casar. O claustro corresponde a outro espaço que também traz consigo marcas do privado, pois lá a mulher encontra-se reclusa e a parte do convívio com o ambiente público, com a sociedade em geral. O privado corresponde ao feminino, pois nele é possível exercer um controle específico, podendo anseios, desejos, vontades e enquadrando aos modelos preestabelecidos e moldados para aquele outro que não detinha voz nesse modelo de sociedade.

A nossa autora, apesar de mantida sob o domínio do patriarcado, pois fora destinada ao claustro por sua família, saindo de um ambiente privado e caindo noutro ambiente privado, demonstra a transgressão necessária para as nossas devidas observações no presente estudo. Em momentos iniciais, destacamos a hierarquia no convento e a condição de escrita como diferenciais e marcas de poder dessa jovem freira. Agora, a partir do evidenciar da sua produção, podemos enfatizar o conteúdo, as expressões, os desejos como novas marcas de transgressão de espaços, pois agora não só transgride o espaço social, mas também o religioso. Como podemos ver na história da Igreja, numerosas são as religiosas que detém poder religioso interno e externo, bem como domínio de escrita, para a simples constatação, basta destacarmos algumas das compreendidas como doutoras da Igreja (Hildegarda von Bingen, Catarina de Sena, Teresa D'Ávila), todavia, nem todas atingem o desnudar do eu e promovem uma



exposição de sentimentos íntimos e de paixões como Mariana Alcoforado.

Conforme expressa a segunda carta:

Terá sido então inútil todo o meu desejo, e não voltarei a ver-te no meu quarto com o ardor e arrebatamento que me mostravas? Ai, que ilusão a minha! Demasiado sei eu que todas as emoções, que em mim se apoderavam da cabeça e do coração, eram em ti despertadas unicamente por certos prazeres e, como eles, depressa se extinguíam. (ALCOFORADO, p.1-2)

Temos aqui o relato da transgressão cometida por Mariana ao evidenciar os seus encontros proibidos com o oficial. Nessa carta, brotam os lamentos de ter ao menos acreditado na ilusão de viver, muito mais que simples prazeres, mas sim uma vida ao lado do seu amado, pois idealizava permanecer ao seu lado, compartilhar experiências e projetos com aquele por quem tanto suspirava. Entretanto, apesar de buscar a concretização do seu amor, nesse momento apenas deleitava uma plena e dolorosa solidão, visto que não estava nos braços de Chamilly, devido a sua ausência e sua indiferença.

Mais a frente, Mariana ainda retrata “Quero que toda a gente o saiba, não faço disso nenhum segredo; estou encantada por ter feito tudo quanto fiz por ti, contra toda a espécie de conveniências. (ALCOFORADO, p.17)”. Vimos que a mulher era um ser destinado à procriação, ao lar, para agradar o outro, aqui sujeito masculino. Mariana Alcoforado contudo desconstrói um padrão imposto pela sociedade da época, em relação a sua conduta moral, quebrando barreiras históricas e expondo a voz feminina. Segundo Amora (1974, p.111), resgatando Gonçalo Fernandes Trancoso em “*Mulher Honrada Deve Ser Calada*”, evidência ainda aquela visão tradicional de silenciamento, já que, a mulher para ser honrada, virtuosa era crucial ser calada, ou seja, bastava-lhe apenas na sua vida insignificante ter honra/virtude, sem voz ativa dentro da sociedade.

Assim, “há muito que as mulheres são as esquecidas, as sem-voz da História. O silêncio que as envolve é impressionante” (Perrot, 2003 p.13). Mas, a partir do momento que as mulheres assumem uma postura autônoma do seu corpo e dos seus desejos íntimos, ousando expor sua vida através do intelecto literário, param de exercer função subalterna na sociedade e, passam a assumir uma função de voz vigorosa perante o masculino. “O prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostitutas” (Perrot, 2003,



p.16), porém Mariana demonstra no conteúdo das suas cartas, não está preocupada com a visão da sociedade diante da sua conduta, revelando ter vivido os desejos canais com seu amado.

O seu único arrependimento surge por se entregar de corpo e coração, sem receber com a mesma intensidade o amor do oficial, que demonstra apenas indiferença. É notório que, diante disso, inicia “a possibilidade histórica de uma *identidade feminina*, [...] para além dos tempos e lugares, e, contraditoriamente, para além da própria história” (Matos & Soihet, 2003, p.8), uma mudança transformadora trazendo um novo perfil de mulher, como sujeito ativo dentro da sociedade.

5. AS INQUIETAÇÕES DO EU

As *Cartas Portuguesas* trazem inúmeros relatos de amor, apelo emocional e o desejo profundo de um reencontro com seu amado. Os conflitos do Eu, na freira Mariana, originam-se quando o Conde de Schomberg, governador de Alentejo, sabendo do romance de Chamilly com Mariana, deu ordens a ele para que voltasse à França e que arrumasse uma desculpa que abrandasse o sofrimento da jovem. Dessa forma, visto que, seu amado tinha partido, a jovem envia-lhe cartas relatando todos os seus conflitos íntimos.

Ainda na segunda carta, podemos visualizar essas questões:

E, contudo, lembro-me de te haver dito algumas vezes que farias de mim uma desgraçada; mas tais temores depressa se desvaneciam, e com alegria vos sacrificava para me entregar ao encanto, e à falsidade!, dos teus juramentos. Sei bem qual é o remédio para o meu mal, e depressa me livraria dele se deixasse de te amar. Ai, mas que remédio... Não; prefiro sofrer ainda mais do que esquecer-te. E depende isso de mim? Não posso censurar-me ter desejado um só instante deixar de te querer. [...] (ALCOFORADO, p.16)

Palavras que confessa o ápice do sofrimento, lamentos de uma mulher que sente, no seu Eu, o abandono, a indiferença do seu amado, e que correspondem a conflitos perturbadores que levam Mariana a pensar na possibilidade de eliminar sua vida, pois assim todo seu sofrimento chegaria ao fim, todavia, ao mesmo tempo, a própria autora



refaz suas palavras relatando preferir sofrer por esse amor intenso, arrebatador, para não esquecer os momentos de paixão que vivenciou com o francês Chamilly.

Finalizando esse derramamento de sentimento pelo amado, aduz que “A crueldade da tua ausência, talvez eterna, em nada diminuiu a exaltação do meu amor [...] E já que comecei, a minha honra e a minha religião hão de consistir só em amar-te perdidamente toda a vida” (ALCOFORADO, p.17). A sua religiosidade é expressada de forma dramática, daí temos, o Eu que oscila entre os prazeres carnavais, logo ao mesmo tempo procura um refúgio na fé, no entanto, o desejo de desfrutar dessa paixão é tão forte, que fica notório as contradições do seu Eu, ao relatar não ter forças suficientes para esquecer o Ser amado. Diante disso, as cartas trazem todas as dualidades do ser humano, entre a razão é a fé, a matéria e o espírito, ou seja, entre o amor carnal ao amor espiritual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório, depois de tudo que foi exposto nesse trabalho, que a sociedade portuguesa barroca estava marcada ainda no medievo, principalmente no que diz respeito a organização social e religiosa, com a marca do teocentrismo. O contraste com Renascimento e Classicismo foi ventilado, apesar de termos mais atenção ao Barroco, momento estético que se encontra o corpus de análise e a autora que detemos discussão.

O relevo do presente estudo está em evidenciar uma figura feminina que rompe com os padrões de sua época, que não encontra temor em expor seus sentimentos mais íntimos, apesar de ser reprovados nessa sociedade patriarcal em se tratando de mulher e de religiosa. O mais importante é compreender em Mariana Alcoforado um interessante material literário, capaz de provocar uma releitura da condição do feminino nesse Portugal Barroco que, apesar de ser minoria e exceção, apresenta vozes femininas que se contrapunham ao regime de castração de desejos e de vozes.

Se a dualidade é marca do barroco português, ela também é marca de *Cartas Portuguesas*, de Sórora Mariana Alcoforado. Assim, marcada nessa dualidade, mas não deixada silenciar, expõem as contradições e dicotomias que marcam também a vida de uma religiosa, afinal não é pelo fato de viveres no claustro que essas mulheres estão destituídas de seus sentimentos e sensibilidades humanas. Amar, sentir, entristecer, sonhar



e novamente amar, são expressões do humano, e isso Mariana Alcoforado, apesar das restrições, soube ser: humana. Desconstruiu padrões impostos pela sociedade da época, em relação a sua conduta moral, quebrando barreiras históricas, expondo sua voz feminina.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, M. **Cartas de Amor: de uma freira portuguesa**. Domínio Público/Luso livros. <<https://www.luso-livros.net/Livro/cartas-de-amor-de-uma-freira-portuguesa/>>. Acesso em: 10/março/2017.
- AMORA, A. **Teoria da Literatura**. 9-10 ed., São Paulo: Clássico-científica, 1974.
- HATHERLY, A. **Tomar a palavra aspectos de vida da mulher na sociedade**. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, nº 9, Lisboa, Edições Colibri, 1996.
- MATOS, M. I. S; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- PERROT, Michelle. **Os silêncios do corpo da mulher**. In MATOS, M. I. S; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- SANTOS, M. L. dos. **Escrever e inscrever-se na história por meio da escrita: as Cartas Portuguesas, de Sórora Mariana Alcoforado**. Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM, p.109-117, 2010.
- SILVESTRINI, R. L. G. P. **Da paixão ao abandono: uma leitura das Cartas Portuguesas e das litografias de Henri Matisse**. - Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.



UM OLHAR ACERCA DA REALIDADE HISTÓRICA DE ANGOLA A PARTIR D'O VENDEDOR DE PASSADOS, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Sayonara Souza da Costa (UFPB/PPGL/CAPES) *
sayonara.costa@hotmail.com

Adaylson Wagner Sousa Vasconcelos (UFPB/PPGL/CAPES) **
direito.letras@gmail.com

1. Introdução

Atualmente, no Brasil, ocorre uma maior busca pelas literaturas africanas de língua portuguesa, e a isso podemos atribuir dois fatores de extrema relevância: a) a globalização que, mediante a internet e a facilitação do contato entre povos, diminuiu as distâncias outrora existentes, fazendo com que passasse a existir uma interação mais frequente e intensificada e b) a Lei nº 10.639/03, a mesma que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”, que podemos concebê-la como incentivadora na promoção e divulgação da literatura, já que literatura é cultura, não só afro-brasileira, mas também africana como um todo e principalmente a de língua portuguesa por ser esse o nosso idioma.

A literatura africana de língua portuguesa corresponde a uma das grandes literaturas hoje produzidas mundo a fora. Nomes como Mia Couto, Ondjaki, José Craveirinha, Pepetela e Paulina Chiziane correspondem a ícones da respectiva literatura, com projeções internacionais, além de inúmeras premiações.

* Mestranda em Letras (UFPB). Especialista em Língua, Linguagem e Literatura (CINTEP, 2015) e em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (UFPB, 2017). Licenciada em Letras Português (UFPB, 2014). E-mail: sayonara.costa@gmail.com

** Doutorando em Letras (UFPB). Bolsista CAPES. Mestre em Letras (UFPB, 2015). Especialista em Direitos Humanos (UFCG, 2015), em Direito Civil Constitucional (UFPB, 2016), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (UFPB, 2017) e em Prática Judicante (UEPB, 2017). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras Português (UFPB, 2013). Bacharel em Direito (UNJPÊ, 2012). E-mail: direito.letras@gmail.com



Para o presente estudo que se inicia abordaremos como a realidade angolana vivenciada no pré e pós-independência lusitana se faz presente na obra *O Vendedor de Passados*, de José Eduardo Agualusa. Veremos como o personagem principal da obra, o Félix Ventura, através do seu ofício de construtor de passados, pode ser visto como um feitor de passados – e porque não de futuros – para aquela sociedade que amargava os efeitos da colonização exploradora portuguesa. Desse modo, ao longo de nossa discussão atravessaremos alguns pontos que vão desde uma sucinta apresentação do autor do enredo aqui destacado, da história recente e problemática vivida por Angola, uma síntese da narrativa e posteriormente uma análise a partir de teóricos identificados com a teoria do pós-colonial e, por fim, buscar demonstrar como a realidade externa angolana se faz marcada na história de Félix Ventura.

2. NOTAS SOBRE O AUTOR

O autor do livro utilizado como corpus nos estudos deste artigo nasceu em Huambo, Angola, em treze de dezembro de mil novecentos e sessenta. José Eduardo Agualusa estudou Agronomia e Silvicultura na cidade de Lisboa, no Instituto Superior de Agronomia, Portugal.

Possuidor de um forte vínculo com o Brasil, tendo em vista que sua família é de origem portuguesa do lado paterno e brasileira pelo lado materno, Agualusa já viveu nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco e, atualmente, continua frequentando, sempre que possível, o nosso país.

Além de escrever contos e romances, ele também escreveu várias peças de teatro, dentre elas: *Geração W* (2004), *Aquela Mulher* (2008-2009), *Chovem amores na Rua do Matador* (2007) e *A Caixa Preta* (2010), sendo estas duas últimas em parceria com o escritor moçambicano Mia Couto. Além dessa vertente como escritor, ele também tem veia jornalística, possui publicação quinzenal de crônicas na revista dominical do jornal *Público* e também participa do programa *A hora das cigarras*, que traz ao público música e poesia africana. O programa acontece aos domingos e é distribuído pelas rádios Antena 1 e RDP África.



José Eduardo Agualusa tem obtido bastante êxito em sua trajetória como escritor e teve suas obras traduzidas para vários idiomas. A *Conjura* (1989) foi seu primeiro romance, o enredo é situado em Angola no período 1880-1991. Um período turbulento e com inúmeras mudanças, quando nas ruas de Luanda os nobres senhores africanos cruzavam-se com as "quibucas" de escravos que vinham do Reino e se embrenhavam pelos matos em busca de fortuna, este livro recebeu o Prêmio de Revelação Sonangol. A obra *Nação Crioula* (1997) ganhou o Grande Prêmio de Literatura da RTP. *Fronteiras Perdidas* (1999) o Grande Prêmio de Conto Camilo Castelo Branco da Associação Portuguesa de Escritores. *Estranhões e Bizarrocos* (2000) recebeu o Grande Prêmio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens. Já em 2007 Agualusa recebeu o Prêmio Independente de Ficção Estrangeira, que é promovido pelo diário britânico *The Independent* em colaboração com o Conselho das Artes do Reino Unido, pelo livro *O Vendedor de Passados* (2004), livro este utilizado em nosso escrito, tornando-se o primeiro escritor africano a receber tal premiação.

Sobre o cidadão angolano e escritor Agualusa, Pinheiro (2014) aduz:

Por se manifestar de maneira tão contundente, o escritor é *persona non grata* em seu país. Apesar dos vínculos afetivos que ele tem ali, como seus dois filhos, Angola não é um território livre para ele. Somado a este sentimento contraditório de pertencimento cultural, Agualusa carrega consigo a fragmentação do sujeito pós-moderno, traço que evidencia em suas obras. Seus personagens, não raro, são pessoas em trânsito, que ora estão de passagem, ora estão vivendo em um lugar onde não nasceram ou querem ir embora. (PINHEIRO, 2014, p. 173)

Desse modo, vemos um sujeito que por meio de sua literatura imprime a sua condição de errante, errante aqui no sentido de desprendido de qualquer territorialidade ou nacionalidade, que não está acomodado com a sua situação. Assim, apresenta-se engajado politicamente, mesmo que essa sua articulação política venha a reder frutos indesejáveis.



3. A REALIDADE VIVENCIADA POR ANGOLA NO SÉCULO XX

Angola corresponde a um dos poucos países africanos de língua portuguesa. Juntamente com Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe têm o português como sua língua oficial. Constituem-se todos esses estados, portanto, nos PALOP's.

O território angolano fora ocupado pelo governo português desde o século XV, assim como o Brasil, mas a sua independência foi um tanto que tardia, tendo ocorrido apenas em 1975. Diferentemente do Brasil, onde a independência foi um tanto que pacífica, em Angola a libertação só ocorreu após intensa e longa guerra de libertação, ocorrida entre os anos de 1961 a 1974 e que teve vários grupos políticos que lutaram a favor da libertação angolana, dentre eles podemos destacar: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC). Todos esses movimentos lutaram em oposição às tropas portuguesas e, em certo momento, também contra todas sul-africanas, estas que estavam a favor das portuguesas.

Finalizada a ocupação portuguesa e declarada a independência de Angola, o mencionado país mergulha numa nova guerra, agora uma guerra civil que abrangeria os anos de 1975 até 2002, que representou um embate entre o MPLA e a UNITA. Em 1979, o MPLA alcança a Presidência da República através de José Eduardo dos Santos e lá permanece até os dias atuais.

4. O VENDEDOR DE PASSADOS: O ENREDO

O Vendedor de Passados (2004) tem um enredo no mínimo curioso, a estória se passa em Luanda, capital da Angola, no período pós-colonial. É narrada a partir da ótica de uma osga, espécie de lagartixa, que não é apenas um simples animal, ele tem memórias de uma vida humana. Esse animal chamado de Eulálio conta a história de Félix Ventura, um albino, que tem um ofício nada convencional: fabricar/criar passados.



Certa noite Félix Ventura recebe uma visita um quanto tanto singular, um fotógrafo estrangeiro chamado de José Buchmann que pede a criação de um novo passado, uma árvore genealógica sem máculas. Esse estrangeiro fica tão impressionado com esse novo passado que resolve conhecê-lo, ele se envolve de tal maneira que começa a busca por evidências daquilo que foi criado por Félix.

Outros dois personagens são essenciais para a narrativa, Ângela Lúcia que também é fotografa, acaba por despertar em Félix Ventura um sentimento inesperado: a paixão. Já o mendigo Edmundo Barata dos Reis, que se intitula comunista e ex-agente é também responsável pelo novo rumo e reviravolta que acontece nesse enredo.

No final dessa estória todos estão de alguma maneira envolvidos entre si, Edmundo Barata dos Reis foi responsável pela tragédia acontecida na vida de Ângela Lúcia ainda quando criança, José Buchmann é na verdade Pedro Gouveia, inimigo mortal de Edmundo Barata dos Reis. Mediante todo esse enredo enigmático, *O Vendedor de Passados* (2004) é um livro que nos faz refletir sobre a questão da identidade e a construção das memórias do povo angolano.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

O pós-colonialismo corresponde a teoria por nós escolhida para unir a realidade histórica vivida por Angola a narrativa impressa por Agualusa em *O Vendedor de Passados* (2004), pois é nela que visualizamos uma melhor compreensão acerca do que se passava no continente africano após os momentos variados de independência. Nesse sentido, Hamilton (1999) resgata o pensamento de Russell Jacoby, presente no estudo intitulado *The Trouble with Post-Colonial Theory* (Um rendimento duvidoso: o mal da teoria pós-colonial) a partir da seguinte consideração:

(...) o pós-colonialismo refere-se àquelas sociedades que surgiram depois da chegada dos colonialistas. Para a maioria esmagadora dos estudiosos, porém, a independência política de determinada colônia dá início ao período pós-colonial. (HAMILTON, 2009, p. 14)



A partir dessa reflexão de Hamilton podemos de fácil percepção verificar e indicar que o processo histórico no qual Angola está inserido corrobora com os estudos pós-colonialistas, pois o referido país vivenciou um longo período de subalternação ao europeu português e a duras penas conseguiu a sua libertação, a condição de se autodeterminar como país, como nação, sem a necessidade de um tutor que por ela falasse ou expressasse os seus anseios. Noutro ponto da mesma discussão, Hamilton destaca a divergência entre a terminologia pós-modernismo e pós-colonial:

Mesmo o prefixo “pós-“ tem provocado debates sobre o sentido intrínseco e à maneira como modifica “colonial”. Um dos estudos mais aprofundados sobre o assunto é do já referido Kwame Anthony Appiah e tem como título a pergunta: “Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial?” (Será que o pós- do pós-modernismo é o pós- do pós-colonial?). Appiah chega à conclusão que há diferenças fundamentais entre um e o outro. Não obstante estas diferenças, segundo Appiah o pós- dos dois termos significa um ‘gesto de abrir novos espaços’. Além do mais, o pós- do pós-colonialismo, igual ao do pós-modernismo, desafia as narrativas legitimadoras anteriores. (HAMILTON, 2009, p. 14)

Assim percebemos que o modificar que interessa em relação às terminologias é “desafia(r) as narrativas legitimadoras anteriores”. O “abrir espaços” destacado por Appiah, podemos conceber como sendo a possibilidade de dar voz, visualizar como sujeito, àquele que outrora era rejeitado ou escanteado pelos regimes que sempre privilegiavam uns em detrimento de outros.

Agora, buscando complementação em Tutikian (2005), observamos alguns elementos que são interessantes ressaltar. Os dois primeiros encontram-se interligados, sendo eles o emergir da teoria pós-colonial e a crise de identidade e estrutura social.

A identidade de uma nação passa a relacionar-se a uma série de elementos que vão da língua à tradição, passando pelos mitos, folclore, sistema de governo, sistema econômico, crença, arte, literatura, etc., passado e presente, *mesmo* e *outro*, não sendo, portanto, um fenômeno fixo e isolado. É a crise de identidade que termina colocando em risco as estruturas e os processos centrais das sociedades, abalando a velha estabilidade no mundo social. (TUTIKIAN, 2005, p. 12)



A vivência em meio à crise é o que fomenta o descrédito das instituições governamentais, o que leva ao conflito social, que pode desencadear em guerras, como a civil em Angola. A fuga da crise só é possível a partir de uma reconstrução social e o restabelecimento do pacto social, o mesmo defendido por Rousseau, que se dá a partir de convergentes interesses, podendo esses ser oriundos e explicitados por meio da cultural e sus marcos representativos como: literatura, arte, folclore e história. Tratando de história, o olhar crítico da África para ela mesma e para a sua história corresponde ao segundo elemento salutar.

Ora, a história da África reconhece o passado colonial e um presente pós-colonial e, nesse sentido, embasada nos conceitos de identidade e de comunidade e embasada nos relatos ditados pela tradição, ela se olha criticamente – e aí estão os textos de Pepetela ou de Mia Couto ou outros – e se mostra através de sua literatura e de seus escritores. (TUTIKIAN, 2005, p. 24)

Como nações agora independentes, os países africanos não buscam mais o resgate de sua história a partir dos recortes e narrativas do colonizador. Cabe resgatar a sua história com os seus nacionais, com a sua tradição e com a sua literatura. A oralidade é um espaço de bastante retrato da vida de um povo. É dela que vemos derivar boa parcela dos contos e histórias de Mia Couto, um literato que sabe resgatar a história do seu povo e, com maestria, expor o seu traço estilístico. Como último elemento, destacamos a nacionalismo.

O nacionalismo está presente e de forma pulsante, pela própria condição histórica, nas literaturas emergentes, com abordagens estéticas absolutamente criativas, voltadas para a desalienação e a conscientização da necessidade de resistência de certos valores nacionais. Assim, a questão da identidade torna-se profícuo campo de estudo dos processos de relação entre textos, literaturas e culturas, tanto mais quando o contexto é tomado como categoria essencial e determinante da existência do texto. (TUTIKIAN, 2005, p. 26)

E nessa questão, acrescenta Mata (2000) com a seguinte colocação:

(...) obras que buscam na História a sua própria existência simbólica, funcionam com uma lógica antiépica que acaba por referenciar os ideais



agônicos da revolução e do nacionalismo, através do despertar de vozes e memórias que na utopia político-social não tinham lugar. Estamos, assim, perante um *contra-discurso* que intenta a mudança no contexto do discurso dominante (e no âmbito do que tenho vindo a considerar o discurso dominante é a “literatura consagrada” com nomes emblemáticos que todos conhecemos nas quatro literaturas) – gerindo as suas potencialidades e as suas limitações quanto a uma “renovação discursiva”. (MATA, 2000, p. 3)

O nacionalismo é a forma primeira de um povo apresentar seu traço distintivo em relação a outro povo. É pelo nacionalismo que se ressalta a identidade de grupos. Foi o nacionalismo angolano que apresentou uma barreira à continuidade da opressão portuguesa, a armar o seu povo e buscar a independência à custa de sangue. Esse nacionalismo também é visualizado na literatura africana de língua portuguesa, e aqui destacamos a angolana, como bem exposto no nosso *corpus*. Em *O Vendedor de Passados* (2004), mediante o seu enredo, vimos que o ofício de Félix Ventura era fabricar passados gloriosos. Esse fabricar compreendemos como marca de nacionalismo, visto que nenhum passado fabricado era modesto, mas sempre de relevância social.

6. A REALIDADE ANGOLANA N’O VENDEDOR DE PASSADOS

Continuando o destacado na seção anterior, a atribuição de Félix Ventura no enredo da obra é o de feitor de passados gloriosos. Como fazedor de histórias, Félix cobrava bem. Assim, os seus clientes sempre eram homens de posses, sejam eles políticos, generais ou empresários, em suma, a burguesia angolana. Pessoas que têm um presente próspero e cobiçado por muitos, mas que o passado não impactava tanto.

Destarte, o autor apresenta um enredo que pode ser compreendido como uma descrição para a vivência da sociedade angolana pós-colonial, que necessita(va) de um passado, de um passado grandioso, para assim renascer, devido às sequelas ainda abertas provenientes da luta pela independência e da guerra civil. Podemos aferir assim que o romance *O Vendedor de Passados* (2004) representa um alegoria para o próprio país Angola que busca refazer a sua história, uma história de glória produzida pelos seus nacionais e retardada, diminuída ou prejudicada pela interferência de outros povos.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do acima exposto, podemos compreender que a literatura africana de língua portuguesa compreendeu-se inicialmente como um meio de denuncia / protestos para os demandas que ocorriam nos solos africanos por parte das autoridades portuguesas. Entretanto, essa marca ainda continuou presente por algum tempo devido aos casos de ditaduras que se instalaram em países como Angola. Então, a literatura constitui-se como condição de resistência, de narrar os malfeitos e conclamar a população para a luta por dias melhores.

Devido aos seus posicionamentos políticos, Agualusa acaba por ser um exilado de sua pátria. Ferrenho opositor ao regime liderado por José Eduardo dos Santos, Agualusa utiliza na sua literatura forte crítica a situação angolana. A realidade de Angola apresenta-se como uma falsa democracia, onde um único partido político e um único governante se perpetua no poder desde o fim da guerra civil angolana, atestada em 1979.

Buscamos assim uma análise, por meio da teoria pós-colonial, que ressaltasse a obra em estudo, *O Vendedor de Passados* (2004), como um alegoria para os últimos anos vividos por Angola, como uma necessidade de reconstrução de seu passado e uma projeção de futuro com dias melhores.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**. Disponível eletronicamente em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 24 de abril de 2017, às 21:45.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. Entre intenções e gestos. São Paulo: Coleção Vila Atlântica, nº 1, 1998.

_____. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.



HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HAMILTON, Russell G. **A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial**. In: IV Encontro Nacional de Estudos Comparados de Literaturas de Línguas Portuguesas. São Paulo: Centro de Estudos Portugueses da USP, 1999.

LARANJEIRA, Pires. **A inovação da literatura angolana**. In: _____. *Literatura Calibanesca*. Porto: Afrontamento, 1985.

MAESTRI, Mário. **História da África Negra Pré-Colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa. Ensaio**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

MATA, Inocência. O pós-colonialismo nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: **X Congresso Internacional da ALADAA (Associação Latino- Americana de Estudos de Ásia e África) sobre Cultura, Poder e Tecnologia: África e Ásia face à Globalização**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2000.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letras**. O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.

PINHEIRO, Vanessa Riambau. A literatura angolana no cenário ficcional: tendências e perspectivas. **Revista Graphos**. Vol. 16. Nº 01. Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB), 2014.

TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.



UM TESOURO EM DESCOBERTA: AMÂNDIO SOBRAL

Mirielen da Silva Oliveira (UFPB) *

mirielensilva2@gmail.com

Luciane Alves Santos (UFPB) **

luciane45@gmail.com

Introdução

Este trabalho de pesquisa intitulado “Um tesouro em descoberta: Amândio Sobral” apresenta uma proposta de investigação acerca da literatura fantástica no cenário brasileiro. Nosso objetivo é resgatar o papel do escritor paulista Amândio Sobral (1902-?) como autêntico representante do gênero fantástico em nosso país.

Para empreender esse estudo, utilizamos como base teórica os preceitos do crítico franco-búlgaro Tzvetan Todorov (1981), além de outros nomes na linha de estudo do fantástico, tais como Remo Ceserani (2006) e Selma Calasans (1988). Em nossa investigação, levamos em conta vários aspectos, entre eles históricos e temáticos que fundamentaram essa categoria narrativa. Além disso, buscamos compreender as várias abordagens teóricas que impulsionaram o fantástico e todos os seus desdobramentos. Assim, procuramos também considerar importância que se deve dar à literatura fantástica, considerando-a como elemento gerador de um dos maiores bens da humanidade: a imaginação.

O trabalho abordará, primeiramente, a definição de literatura fantástica, bem como os indícios de seu surgimento no Brasil. Buscamos trazer também uma breve biografia sobre o autor Amândio Sobral e, para mostrar seu desempenho na literatura fantástica, apresentaremos as ocorrências do insólito presentes no conto intitulado “Do fundo do oceano”, que integra a obra *Contos exóticos*, publicada pela editora Moderna, em 1934.

* Graduanda em Letras (Língua portuguesa) pela Universidade federal da Paraíba. Pesquisadora do PIBIC/CNPQ.

** Professora Adjunta III, Departamento de Letras do CCAE. Líder do grupo de pesquisas: Variações do Insólito: do mito clássico à modernidade. Docente dos programas de Pós-Graduação – Profletras e PPGL/UFPB.



1. Breve histórico sobre a Literatura fantástica

Apesar de tendências já terem sido reveladas por meio de lendas e histórias orais em que predominavam o insólito, ou até mesmo através dos primeiros instintos e emoções do homem quanto ao lugar a que pertencem, o interesse pela literatura fantástica firmou-se, de fato, em meados do século XVIII.

O crescimento desse gênero narrativo foi gradativo e teve maior influência por intermédio dos contos e novelas de terror que engrandeceram uma geração, tendo muitos autores sido conhecidos mundialmente por seu trabalho e que serviram de inspiração para escritores fantásticos de anos à frente. Na Europa, não poderia passar em branco o papel de Friedrich Heinrich Karl¹, cujas obras repercutiram em diversos continentes e foram reescritas e divulgadas por outros milhões que seguiram a linha do sobrenatural e do gótico. Assim, como explica o crítico estadunidense H.P. Lovecraft (2008), a Europa Continental trouxe outros grandes nomes do fantástico, entre eles Ernst Theodor Wilhelm Hoffman, que ficou conhecido entre 1776 e 1822 e trouxe consigo a extravagância, ao mesmo tempo suavidade para a ficção. Apesar dessas tendências literárias (gótico e horror) serem próximas ao fantástico, é importante ressaltar que cada uma deve ser analisada e considerada individualmente, cada qual com seus aspectos específicos.

Uma das questões relevantes ao estudo do fantástico é que ele não pode ser compreendido como um gênero puro, a ele pertencem outras nomenclaturas e/ou diversos significados do que se acreditava (e ainda especulam) ser fantástico. A pesquisadora brasileira Maria Cristina Batalha diz que “em grego, *phantasia* significa imaginário. (...) O fantástico surge com um sentido que lhe fora atribuído na época clássica, ou seja, com o sentido de fantasia” (2011, p. 11). Sendo assim, o fantástico refere-se a uma narrativa gerada a partir do imaginário, por uma dimensão supostamente inexistente na realidade convencional.

H.P. Lovecraft considera que a literatura do sobrenatural tem como uma das principais características explorar os medos dos homens, uma vez que para ele “a emoção

¹ Escritor alemão que viveu entre 1777 e 1849. Tinha forte marca romântica e ficou conhecido na Europa por seus trabalhos com o romance de cavalaria e com fantasia.



mais antiga e forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido” (2008, p.11). No fantástico, é o desconhecido que provoca o temor, e o temor é um dos elementos que provocam a incerteza, essa, por sua vez, vem da dúvida de um acontecimento que ultrapassa os padrões da realidade, e/ou o desconhecido, para meros homens mortais.

Para Tzvetan Todorov "a expressão ‘literatura fantástica’ refere-se a uma variedade da literatura ou, como se diz comumente, a um gênero literário” (1975, p. 31). Esse gênero tem a capacidade de despertar os sentimentos mais temidos e mais fortes dos homens, a curiosidade, a dúvida e o medo do desconhecido. Todorov (1981) explica que o fantástico está fortemente ligado a vacilação constante do leitor e do narrador em questionar a presença de seres irreais ou situações incomuns em uma obra:

Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos.

O fantástico ocupa o tempo desta incerteza [...]. O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 1981, p. 30).

Todorov ainda destaca que o fantástico não se resume à existência de um simples acontecimento irreal que cause hesitação na personagem e no leitor, pois, para ele, há algumas características próprias do texto fantástico. Em primeiro lugar, devemos considerar que esse tipo de texto deve interagir com o leitor e deve ajudá-lo a inserir-se no texto, compreendendo os fatos, sejam eles naturais ou sobrenaturais. A hesitação, segundo o crítico, deve estar presente a partir da identificação do leitor com o personagem.

2. A literatura fantástica no Brasil

Durante o século XIX - época em que a literatura fantástica já estava consagrada na Europa - poucos foram os escritores brasileiros que enveredaram pelo sobrenatural, o mais próximo da literatura fantástica nessa época foi chamado de “o realismo mítico”,



referindo-se a narrativas de estrutura mitológica, aproximando-se ao folclore e encarnando um modelo típico brasileiro.

A partir do século XX, como destaca Nilton Maciel², em 1959, surge Jerônimo Monteiro para impulsionar a literatura fantástica brasileira, tomando como ponto de partida nossa cultura, para ele a literatura inglesa e norte-americana não eram compatíveis com nossa realidade. O imaginário humano se apodera de elementos sobrenaturais, polêmicos e destrutivos e transforma-os em ferramentas que desmantelam estes mesmos elementos, provocando instabilidade e incerteza quanto às realidades que o cercam. Segundo Monteiro, uma cultura como a brasileira obedece a esses padrões citados e é capaz de se apoderar de elementos sobrenaturais, tais como lendas, superstições, crendices. Assim, deveríamos ter abraçado o fantástico com mais atitude e não de forma improfícua como fora anos atrás.

Nos anos que se seguiram, cada vez mais o fantástico ganhou tímida presença no Brasil. Em 2009, Bráulio Tavares reuniu um exemplar com dezesseis contos fantásticos que exploravam o mítico, a fantasmagoria, o eixo do mal, o inconsciente e a existência de uma ordem oculta. Segundo o organizador, tais narrativas fantásticas, apesar de integrarem um gesto imaginativo universal, não foram suficientes para que o fantástico florescesse no Brasil:

Nossa literatura, vista em conjunto, pretende enxergar o Brasil, imaginar o Brasil, extrair das nossas experiências contraditórias uma imagem plausível do Brasil. Não creio que o realismo seja a única estratégia narrativa capaz de desincumbir desta tarefa (TAVARES, 2009, p.18).

O fantástico brasileiro, ou o que se acreditava ser fantástico em meados dos séculos XIX e XX, fora bastante associado ao realismo, apesar de serem hemisférios distantes, o fantástico problematiza o real.

² Disponível em: http://www.bestiario.com.br/14_arquivos/lit%20fantastica.html



3. Amândio Sobral

Amândio Sobral nasceu em 1902 em Piracicaba (São Paulo), foi advogado, professor e autor de obras de diferentes naturezas, entre a literatura e a sociologia, além de ter sido destacado como escritor, Sobral também foi historiador. Existem poucas informações sobre a vida e a obra do autor. O escritor se fez presente na coletânea de contos organizada por Bráulio Tavares, *Páginas de Sombra: Contos Fantásticos Brasileiros* (2009), que reúne alguns dos legítimos representantes do sobrenatural na literatura brasileira.

Segundo as informações de Tavares, em 1934, Sobral lançou o livro *Contos exóticos* pela editora Moderna-RJ. A obra completa contém 22 contos, alguns deles são puramente fantásticos, destacam com primazia a representação do medo e do sobrenatural. Acredita-se que Sobral tenha sido um dos pioneiros no ingresso direto ou indireto da literatura fantástica no Brasil.

Os contos fantásticos de Amândio Sobral não fogem da linearidade observada em autores fantásticos de outras partes do mundo, como no caso do americano Howard Phillips Lovecraft. Ressalta-se que a partir da leitura dos contos de ambos, observa-se a semelhança tanto na ambientação, quanto nos detalhes usados para instigar o medo. Provavelmente tendo se inspirado em Lovecraft, visto que este já era bastante conhecido em meados de 1930, Sobral soube ousar quando o assunto era monstros. Na maioria de seus contos fantásticos, há a presença de criaturas nada convencionais, descritas e imaginadas de modo que vai além de nossa compreensão, Sobral abusa do grotesco e do irreal para provocar o que é próprio desse gênero: a dúvida.

4. Do fundo para a superfície: uma análise do conto “Do fundo do Oceano”

O conto “Do fundo do oceano” foi escolhido como objeto de análise deste trabalho pelo fato de conter muito elementos necessários para ser considerada uma obra fantástica tradicional, seguindo os conceitos todorovianos.



O conto narra uma investigação policial, como foi bastante recorrente na revista *Pulp fiction*³ americana. O suspeito, ao qual é dirigido o interrogatório, é um legítimo fanático pela velha civilização bramânica, de deuses ancestrais e das relíquias esquecidas da Índia. O ambiente no qual os fatos se desenvolvem são os mares do Sri Lanka, na região insular que, segundo a tradição hindu, havia sido habitada pelos Vedas, povo que deu origem ao hinduísmo. É conhecido como um ambiente remoto e repleto de templos e mistérios, cenário perfeito para a construção do conto “Do fundo do oceano”.

De acordo com Remo Ceserani (2006, p. 69), “é frequente no fantástico a utilização daqueles procedimentos narrativos da enunciação, em particular a narração em primeira pessoa”. O primeiro narrador apresenta o local em que está o suspeito do desaparecimento de um pescador pertencente ao povo Kuará. O local foi considerado um “autêntico museu de antiguidades indianas (SOBRAL, 1934, p. 223), repleto de ídolos de diferentes tamanhos e formas, incluindo deuses típicos de histórias de horror, por exemplo, Kali, conhecida como deusa da destruição e da morte.

O primeiro elemento de dúvida no texto é observado com o início da investigação, uma vez que o narrador inicial, um dos agentes policiais, se pergunta se “seria verdade que o amor à arqueologia peninsular fosse capaz de lavar um homem quasi⁴ valetudinário até cometer crimes para se apossar de objetos e estátuas da Índia Antiga?”. Os agentes do governo relataram que o homem estava sendo alvo da investigação e teria de explicar os acontecimentos “diante das lendas que corriam a costa sobre o desaparecimento misterioso de seus criados de confiança” (SOBRAL, 1934, p.224). Compreende-se, assim, que há um período de tempo entre o que ocorrera com o pescador Kuará e o início da investigação sobre seu desaparecimento, essa lacuna temporal não é relatada na narração.

Ao dar início a sua explicação sobre o que ocorrera no dia em que o velho pescador desapareceu, o investigado declara ser totalmente verdade o que estava disposto a relatar, ele instiga o narratário a creditar em seu argumento:

³ As *pulp fictions* (Ficção populesca) eram um tipo de entretenimento rápido, de fácil acesso, sem grandes pretensões artísticas. Essas revistas circularam entre 1896 a 1955, geralmente eram dedicadas a histórias *noir* (negro – histórias de investigação policial ou de terror) mas também de fantasia e ficção científica.

⁴ Preservamos a grafia original do texto de 1934.



[...] eu conto, garantindo ser inteira verdade o que lhes vou narrar, porque, afinal, sempre é melhor saberem a realidade do que acreditar nessas lendas que os pescadores de pérolas e esponjas fazem correr a meu respeito (SOBRAL, 1934, p. 224).

Para dar destaque a essa declaração, detalhadamente e de maneira caprichosa, ele relata os acontecimentos, destacando as condições climáticas, o estado do barco que o pescador conduzia e o oceano, onde se passam todos os fatos. Juntos dirigiram-se ao mar, a única companhia que se mostrava presente no local eram as aves alcatrazes que atacaram a nuvem de pombos marinhos a ponto de escurecer o céu. Prosseguindo a narração, o personagem descreve que já em alto mar na companhia de albatrozes quando se depararam com as ruínas que acreditavam ser da antiga civilização Bramânica:

As colunas monstruosas, alinhadas em estreitos corredores, lembravam um cemitério de titãs afogados nessas águas que mugiam tristemente, desertas sob o céu embaciado e floco.

Com voz medrosa o velho pescador de esponjas gaguejou no seu cingalês tartamudo; - "Foi... aqui... a cidade... maldita..." (SOBRAL, 1934, p. 225)

Ao mesmo tempo que o arqueólogo apresenta uma narrativa de encanto ao ver as lendas sobre a cidade antiga serem reais, observa-se uma forte relação de poder que é destinado ao homem branco como espécie civilizada. O pescador considera-se inferior ao arqueólogo, a ponto de arriscar sua vida para satisfazer a que chama "Saib" (senhor). Em alguns momentos do conto, ora o pescador é visto como uma ajuda em um ambiente desconhecido para um mero homem branco que considerava tolice as superstições ditas pelo pescador sobre os antigos povos Bramanês; ora o Kuará não passa de um sujo pescador cingaleses. O sentimento de superioridade por parte do narrador leva-nos a crer que seus relatos não poderiam ser falsos, já que se trata de tão ilustre figura.

Esses momentos antecedem o clímax do conto, no entanto, através da construção da narrativa, o leitor consegue envolver-se diretamente com a situação em busca de uma possível resposta lógica para a questão levantada no início da investigação. Outro aspecto que prende o leitor é o suspense, observado através da fala do segundo narrador ao relatar o espaço e as condições em que se encontravam em alto mar. Esse elemento é descrito por Remo Ceserani como mais uma característica do conto fantástico:



O conto fantástico envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo: possivelmente um medo percebido fisicamente como ocorre em textos pertencentes a outros gêneros e modalidades, que são exclusivamente programados para suscitar no leitor longos arrepios na espinha, contrações, suores (CESERANI, 2006, p. 71).

Conforme o próprio autor destaca, o envolvimento natural ao texto fantástico que causa surpresa e levanta o interesse do leitor ocorre como uma antecipação a um sentimento de espanto. O elemento êxtase ocorre quando o segundo narrador relata o que ocorrera de fato com o velho pescador Kaurá:

Então, com esse pavor sereno das fatalidades inevitáveis, contra as quais nada adianta lutar, o velho, todo trêmulo, murmurou numa resignação de fazer pena antes de atirar-se às águas:

- "Kaurá é teu servo, ó Saib! Kaurá é velho e fraco, mas cai, ó Saib! Kaurá sente medo!" e mergulhou, sumindo-se lá em baixo.

De súbito, **não sei explicar bem o que se passou**. Os faetotes visivelmente perturbados ganharam o vôo, grasnando aflitos. O bote jogou com fúria como se todo o oceano raivoso e revoltado se remexesse no seu profundo leito. Caído de joelhos no bojo da embarcação, de olhos esbugalhados, abraçado ao pequeno mastro, num desvairamento, **como um acesso de loucura**, preso de um pavor horrendo, eu vi as águas espumajarem cobrindo-se de lodo roxo e negro do abismo, e surgir medonha uma cabeçorra pavorosa. Os olhos pareciam faróis verdes, desprendendo um estranho luar de fósforo. Abaixo deles, de dois buracos negros enormes, escorria um muco amarelado (SOBRAL, 1934, p. 228, grifos nossos).

Os dois primeiros componentes textuais destacados acima apontam um possível delírio da parte do narrador, esse aspecto vai trazer uma certa ambiguidade na ocorrência dos fatos. Após o mergulho do pescador o relato destaca de maneira privilegiada a aparição de uma criatura marinha, sem forma específica, que provoca e instiga o leitor. Os detalhes, a construção feita através das características da fera, o levantamento de clima e a relação dos animais quando a veem, são aspectos suficientes para levar o leitor a crer que o episódio, de fato, se fez presente na vida do narrador. O protagonista sente-se chocado ao ver a criatura, chegando a ficar “paralisado” de pavor, uma vez que se trata de um ser que viola as leis naturais. Destacamos que a aparição de seres monstruosos em contos, quer fantásticos quer não, “coloca em crise o equilíbrio da razão” (CESERANI, p.84, 2006).

O relato sobre a instigante criatura toma um lugar importante na narrativa, sucede o desaparecimento do pescador Kuará, que não retornara do mergulho, e antecede



acontecimentos que vão desde as possíveis (in)conclusões do que aconteceu com o velho pescador, ao julgamento de verdades e mentiras do relato narrado.

Há no conto o que Ceserani (2006, p.74) classifica como elipse, ou um espaço no tempo que não é explicado. Essas elipses, frequentes em textos fantásticos, são estrategicamente colocadas no texto para seduzir o leitor, fazendo-o passar por fortes momentos de “surpresas” e “incertezas”.

Ele mexeu-se e o barco jogou como num temporal, fazendo-me cair **e perder a consciência**.

Quatro dias após o cargueiro japonês de carreira entre Yokohama, Sidney e Cape Town, da "Marú Casha", encontrou-me estonteado, vogando em pleno âmago do Oceano Índico, a muitas e muitas léguas para o sul de Ceilão. (SOBRAL, 1934, p. 229, grifos nossos)

Selma Calasans destaca essa característica como algo próprio do fantástico:

O enunciado fantástico, especificamente, apresenta uma zona de interrupção, um escamoteio de dados que construiriam o sentido total da ação (...) apresentando em mais alto grau que qualquer outro tipo de narrativa, certos vazios, certas *indeterminações* (1988, p.48, grifo da autora).

Existe, portanto, uma lacuna a ser preenchida conforme observamos na segunda expressão destacada “quatro dias”; diante dessa colocação o leitor pode questionar detalhes não esclarecidos. Essa característica deixa o leitor sedento de informações – uma vez que ocorre em um momento máximo do conto - e o atrai para o texto despertando a curiosidade de saber o que acontecera com os personagens.

Ao terminar o relato, algo chama a atenção, o narrador não consegue explicar todos os detalhes do que ocorrera, mostrando-nos mais uma lacuna a ser preenchida em virtude da elipse antes observada:

Como pude escapar às tempestades furiosas, que durante aqueles dias encapelaram os mares, afundando dezenas de navios, **não o sei**. Creio que Deus teve pena de mim, que afinal sou **um pobre velho maníaco, pacífico rebuscador de antiguidades**, bom cristão que **nunca fez mal a ninguém**, nem mesmo a esses **sujos pescadores chingalêses**, cujo único ato louvável é, talvez, pescarem esponjas e pérolas lindas, lindas de encantar a vista, de apaixonar os olhos (SOBRAL, 1934, pp. 229-230, grifos nossos).

Para cancelar uma possível desconfiança que já tenha sido levantada a seu respeito, o narrador se declara incapaz de um crime como o de eliminar ou matar um pobre pescador. No entanto, podemos notar características que talvez nos levem a pensar o



contrário. A declaração inicial como sendo um “velho maníaco”, um “rebuscador de antiguidades”, não poderia nos conduzir a reflexão de que o protagonista mantém um amor excessivo para com artefatos antigos, ter feito algo para se desfazer do pescador Kuará e ficado com a fama de encontrar objetos antigos? Ou pérolas, classificadas por ele como “pérolas lindas, lindas de encantar a vista (a admiração pelas pérolas é evidente)”? Não poderia esse amante da arqueologia, que ora diz jamais ser capaz de fazer algo a alguém, ora é pego referindo-se pejorativamente aos pescadores Kuará como “sujos pescadores chingalêses” lembrando-nos que, conforme já comentado, por algumas vezes no conto, é observado de forma evidente o ar de superioridade da parte do homem branco? Esses questionamentos comprovam as palavras de Calasans (1988. P.31) “a narrativa (fantástica) introduz a dúvida”, que reafirma a ideia de Todorov de que o fantástico se alimenta da incerteza.

Para Todorov o elemento que é essencial em um texto fantástico é a vacilação ou hesitação, conforme ele nos esclarece:

O fantástico se apoia essencialmente em uma vacilação do leitor — de um leitor que se identifica com o personagem principal— referida à natureza de um acontecimento estranho. Esta vacilação pode resolver já seja admitindo que o acontecimento pertence à realidade, já seja decidindo que este é produto da imaginação ou o resultado de uma ilusão; em outras palavras, pode-se decidir que o acontecimento é ou não é. (1981, p. 82).

Essa característica fundamental no fantástico é levantada através dos elementos de dúvida presentes no texto. Em “Do fundo do oceano”, esse aspecto é evidente quando o narrador relata que é lançado pelo monstro a ponto de cair e “perder a consciência”, esse é um elemento importante, uma vez que desencadeia a incerteza em relação à veracidade do relato.

Há uma interação do leitor com o mundo dos personagens definida pela percepção ambígua que o próprio leitor tem dos acontecimentos relatados. Sobre isso, Todorov nos diz:

Existe outra variedade do fantástico em que a vacilação se situa entre o real e o *imaginário*. No primeiro caso se duvidava, não de que os acontecimentos tivessem acontecido, mas sim de que nossa maneira de compreendê-los tivesse sido exata. No segundo, perguntamo-nos se o que se acredita perceber não é, de fato, produto da imaginação. (1981, p.21, grifo do autor).



Portanto, cabe ao leitor decidir. Se ele consegue explicar os fatos do relato, isso afasta totalmente o texto do gênero fantástico, mas, se por outro lado, o leitor busca uma explicação para os fatos e não a encontra (não de acordo com os padrões de realidade), o relato pode ser incluído no campo da literatura fantástica.

Os monstros têm um papel importante na construção de um texto sobrenatural, mais estreitamente referindo-se ao fantástico, sendo uma de suas temáticas recorrentes, uma vez que o texto fantástico é herdeiro do gótico e dos contos de horror. A respeito de criaturas monstruosas e sobrenaturais, notamos que:

A súbita intrusão de um personagem que possui as características culturais de um estrangeiro, dentro de um espaço reservado e protegido que pertence a uma família e a uma comunidade restrita, torna-se plena de aspectos inquietantes, suscita reações de profunda perturbação psicológica (CESERANI, 2006, p.84).

Sobral tem uma afeição particular por monstros. Em “A podridão viva” (1934), o autor utiliza uma criatura marinha, cujo habitat é um pântano, e cuja forma grotesca aparentemente lembra um réptil. Em “A terrível caçada de Mr. Webser” e “A estranha cavalgada de Ivan Palinsky” fazem jus ao título da obra que estão inseridos, pois trazem desequilíbrio para a realidade dos personagens provocado pela aparição de monstros. Em “Do fundo do oceano”, a descrição da criatura está envolta em mistério e horror, como verificamos abaixo:

Cobrindo-se de lodo roxo e negro do abismo, e surgir medonha uma **cabeçorra pavorosa. Os olhos pareciam faróis verdes**, desprendendo um estranho luar de fósforo. Abaixo deles, de dois buracos negros enormes, escorria um muco amarelado.

– Oh, que visão horrível paralisante! ... **Um focinhão chato, de cobra**, avançou entreaberto, roncando surdo como uma caldeira de navio. Dele pendiam em profusão barbelas carnudas, cinéreas, e **centenas de dentões recurvos como garras de tigre** armavam aquela face hiante, em cujo meio uma língua bífida e asquerosa enroscava-se ou serpeava chicoteando o espaço. No ar havia um **bafo mortífero de peixe putrefato**. Era o monstro mais irreal, **fantástico e quimérico** que pode imaginar um cérebro doido, ou gerar um pesadelo de meningite, muito mais estuprificante que as bestas feras do Apocalipse (SOBRAL, 1934, p. 229, grifos nossos).

Atendo-nos às características do mostro descrito na narrativa, não poderíamos deixar de evidenciar, como já apontamos anteriormente, as semelhanças entre as criações de Sobral e as de H. P. Lovecraft, seu contemporâneo. Considerando-se as similitudes



temáticas, acreditamos que ambos beberam da mesma fonte. Lovecraft é conhecido como o criador de monstros exóticos, sendo ele consagrado por uma de suas apavorantes criaturas que até em nome causa estranhamento, Cthulhu, grotescamente gigante, contendo múltiplos tentáculos, e que vive nas profundezas do oceano. Trata-se da divindade-monstro mais conhecida dentre os leitores. Se não bastasse Cthulhu ter uma aparência semelhante ao monstro descrito em “Do fundo do oceano”.

Aprofundando-nos no conto, algo é digno de observação, a forma como o pescador se refere ao guardião da cidade perdida, como se explica a crença quase fanática do pescador nesse guardião? Teria ele visto a criatura em algum outro momento de sua vida? De fato, a forma como o pescador dirige-se ao monstro em oração nos leva a crer que ele já conhecia o aspecto da criatura. Mas esse fato deve-se a relatos antigos, muitas vezes construídos para intimidar. A pesquisadora Mary Del Priore (2000) explica:

Os homens acreditavam cegamente na existência das criaturas monstruosas (...) Se as evidências cotidianas não lhes assegurava a existência desses seres fantásticos, eles aceitavam os testemunhos que os descreveriam se tais descrições fossem portadoras de uma razoável dose de realidade (DEL PRIORE, 2000, p.31).

O fato do pescador, e de um povo, acreditar na existência do monstro não significa, necessariamente, que ele exista. Mas isso também não prova que a criatura não exista. Não é de se estranhar que Lovecraft, rodeado de escritores que eram mestres na literatura do horror, entre eles o famoso Edgar Allan Poe, passando por Lord Dunsany, Arthur Machen e Algernon Blackwood, tenha tido a inspiração que o levou a ser mundialmente conhecido como um dos grandes contistas do horror. Mas o que podemos dizer de Amândio Sobral? Ele não esteve rodeado de escritores fantásticos no Brasil, exatamente porque praticamente inexistiam autores que se destacavam através das narrativas insólitas, de modo que suas referências parecem ter sido basicamente construídas por influências estrangeiras.

Voltemos aos monstros, conforme explica Del Priore (2000 p.59), eles nunca saíram de moda, não precisavam ser lembrados, pois “jamais haviam desaparecidos da memória e da imaginação dos homens”. Essas criaturas tiveram uma grande participação na vida dos homens medievais, conforme explica a autora, uma vez que, poderiam significar “um espelho da realidade”.



Os monstros marinhos, em especial, tiveram uma importância essencial na vida dos navegadores europeus, e através desses navegantes, com suas histórias fabulosas e crenças que chegaram ao Brasil os relatos dessas criaturas monstruosas, que muitas vezes eram tidos como obstáculos a serem passados nos grandes mares, ou como guardiões (protetores) de relíquias do mar aberto, quer fossem uma “deformidade” ou empossados de “uma missão especial”, tratavam-se de um “objeto fabuloso, incapturável e inexprimível” considerados ao longo dos séculos como um “aviso divino ou um presságio funestro” (2000, p.60). A autora completa:

O encontro com a “coisa” inesperada era, na realidade, esperado, pois vinha precedido, no espírito do viajante, da tradição escrita ou oral. Não havia regras para o encontro com o monstro; bastava um estamento digno de fé que anunciasse como fato seguro a presença de tal e tal monstruosidade” (DEL PRIORE, p. 96, 2000, grifo da autora).

Parece-nos claro que o conhecimento dos monstros não é algo novo para o público brasileiro, ultrapassou décadas, não é de admirar a criatividade de Sobral ao criar criaturas pavorosas como a descrita em “Do fundo do oceano”. Ainda sobre os estudos de Del Priore, evidenciamos a fisionomia dos monstros que, mais uma vez, nos transporta à criatura descrita no conto. Ela destaca que essas criaturas poderiam reunir várias formas, ou uma só:

(...) havia monstros que pareciam reunir para si os traços animais de espécies diferentes, (...) cabeça antropomorfa, corpo de cachorro, cauda de réptil, mamas pendentes e garras afiadas, como se a natureza presa da vertigem da semelhança, não a controlasse mais. Havia outros monstros que só pertenciam a uma espécie, mas cujas partes estavam dispostas de tal maneira que a natureza parecia ter esquecido a arte da composição (DEL PRIORE, 2000, p.100).

Seguindo o destaque da autora, convém-nos comparar se o mostro descrito por Sobral atende a essa especificação. Ele detalha sua criatura, como tendo “Um focinhão chato, de cobra”, “barbelas carnudas, cinéreas, e centenas de dentões recurvos como garras de tigre”, “uma língua bífida e asquerosa” e “um bafo mortífero de peixe putrefato”, claramente essas características não se referem a uma espécie de animal apenas. Ressaltamos que essas características também estão presentes nos monstros



criados por Lovecraft, provavelmente ambos compartilhavam do gosto pelos relatos sobre criaturas que habitam oceanos, ilhas e lugares remotos.

Considerações Finais

A partir da breve análise realizada, podemos concluir que diversas evidências comprovam a filiação de Amândio Sobral à produção ficcional do fantástico no Brasil. Além disso, podemos classificá-lo como um precursor do insólito nacional, um escritor que trouxe o inusitado por meio da inquietude e da estranheza, transgredindo corajosamente os limites do real. Apesar de não ter sido reconhecido como um grande escritor em sua época, Sobral é para nós um nome significativo para a historiografia literária brasileira, motivo pelo qual foi eleito para nosso estudo.

Referências

- BATALHA, Maria Cristina. (Org.) Introdução. **O fantástico Brasileiro. Contos esquecidos**. Rio de Janeiro: Caetés, 2011.
- CALASANS, Selma. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.
- CESERANI, Remo. **O fantástico**. Nilton César Tridapalli (trad.) Curitiba: Ed UFPR, 2006.
- DEL PRIORE, Mary. **Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e ibero americano (séculos XVI-XVIII)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural em literatura**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SANTOS, L. A. **Delírio e medo: o fio da incerteza no conto fantástico de Guy de Maupassant**. Todas as Musas. n.2, São Paulo, 2014.
- SOBRAL, Amândio. **Contos exóticos**. São Paulo: Editora Moderna, 1934.
- TAVARES, Bráulio. **Páginas de Sombra: Contos fantásticos brasileiros**. Casa da palavra: Rio de Janeiro, 2009.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981.



UMA CORTESÃ NO RIO DE JANEIRO: LUCÍOLA

Masenildo Soares da Silva (UEPB) *
masenildo@hotmail.com

Introdução

O Rio de Janeiro no século XIX passava de pequena cidade a “metrópole”, tudo isso por conta da chegada da família Real ao Brasil. A “nova metrópole” começava a desenvolver-se consideravelmente, seus habitantes, suas culturas e até mesmo a culinária foram abarcados por uma reformulação de sofisticação referenciada pelos padrões europeus. A cultura e as letras começavam a ter lugar de destaque na vida da população, o progresso era visível e o Rio de Janeiro já respirava os ares de Brasil colônia.

A abertura de vias de acesso como portos e linhas ferroviárias, a formação de vilas e ruas já podiam ser vistas, a população começava a deixar o campo pela vida urbana e à “metrópole” carioca começava a ser considerada por muitos países um dos principais centros urbanos da América Latina.

Mesmo com toda mudança algo continuava a persistir, a passividade na vida da mulher. Era ela quem mantinha o controle e limpeza da casa, o comando dos escravos e a ordem dos filhos. A mulher ideal deveria ser submissa ao homem, pura, educada e modesta, tendo a obrigação de passar despercebida por aqueles que transitavam em seu ambiente, elogios só eram permitidos por parte do seu esposo tornando-a um “objeto” de uso e posse de seu “dono”.

Freyre (2013, p. 129) diz que:

[...]característico do sistema patriarcal, dá também ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas, ao contato com os filhos, a parentela, as amas, as velhas, os escravos. E uma vez por outra, em um tipo de sociedade católica como a brasileira, ao contato com o confessor.

* Graduado em Letras Habilitação Plena em Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: masenildo@hotmail.com



Com o fervor da elite carioca e o implante da cultura europeia. As noites do Rio de Janeiro também mudaram, os bailes, as reuniões, as festas e passeios, trocam de turno fazendo a noite inserir-se na vida desses, pois deslumbrados pelos costumes da Europa visavam que, tudo que vem do lado de lá do oceano é chique, é certo, é lindo.

Aos poucos a cidade via a criação de bares, botequins, cafés e clubes e com esses surgem também as cortesãs. Ferreira (1999, p 556): “1. Ant. Favorita do rei. 2. Mulher dissoluta, que vive luxuosamente. 3. Prostituta elegante”.

Em um período que casamentos arranjados e sem amor se juntavam como único propósito o interesse, seja, em torno do dote da dama ou da patente assumida por seu marido na sociedade, as cortesãs tornaram-se necessárias. A infidelidade masculina era uma forma de busca a liberdade e assim fazer funcionar o sistema, as esposas tinham como “divertimento” ir à igreja, já os homens bebiam, fumavam e divertiam-se com as meretrizes:

Essa dualidade entre o amor sonhado e a sexualidade trivial já está no coração do romantismo. A mulher ideal – musa e madona – é inacessível. A sexualidade cotidiana declina-se em gestos decepcionante, realizados com mulheres ignorantes ou desencorajadas por uma violência conjugal dominadora e pouco preocupada com seu próprio prazer. Esse afastamento crescente entre coração, e corpo, um e outro mais dessecantes, gera uma “miséria sexual” que alimenta a prostituição e a galanteria. (PERROT, 1998, p. 20)

Com o passar do tempo, as cortesãs tornaram-se figuras marcantes e indispensáveis nas noites do Rio de Janeiro, sempre elegantes e poderosas. Apenas os burgueses ou senhores nobres tinham o privilégio de tê-las em sua companhia, elas eram belas, sensuais, tudo que suas esposas não eram.

A beleza das palacianas era fundamental para que seu sucesso fosse garantido. Perrot (1998, p. 22) “cortesã ou estabelecidas, a mulher já tem um papel no espaço público da cidade. Ali, ela define os critérios da beleza. Seu primeiro poder é estético. No espaço público, as mulheres têm quase um dever de beleza”.

Tendo em vista o já explanado, a finalidade deste artigo é perpetrar um breve estudo através da literatura acerca da figura da cortesã, já que, essa é bem presente nas obras da fase classicista e em algumas obras da fase romancista, trazendo como foco principal a personagem Lucíola de José de Alencar.



Lucíola conta a história de amor de uma palaciana de luxo que vive no Rio de Janeiro em meados do século XIX e Paulo um rapaz do interior que veio ao Rio para conhecer a corte. A obra faz uma crítica social à moral do século já citado, pois Paulo se ver dividido entre viver o amor ou ceder ao preconceito.

O aparato teórico utilizado para reflexão é, A mulher pública Perrot (1998), Sexualidade da mulher brasileira Murano (1996), entre outros. A partir dessa análise pretende-se analisar a figura da mulher no Brasil com o enfoque na época da corte e cidade do Rio de Janeiro, ressaltando como as cortesãs eram caracterizadas pelos autores nas obras e sua influência na sociedade do século em estudo.

O presente trabalho encontrasse estruturado da seguinte forma. Em primeira instância é traçado um panorama da figura das cortesãs na literatura brasileira. No segundo momento há a apresentação breve do enredo da obra *Lucíola* de José de Alencar. O terceiro ponto se detém a análise da personagem *Lucíola*, mostrando que essa é construída pelo autor como referência ao surgimento da “nova mulher”, não submissa, não dominada e sim idealizada. Por fim, as considerações desenvolvidas e concretizadas a respeito do estudo em questão.

1. As cortesãs na Literatura Brasileira

A figura das cortesãs na Literatura Brasileira é facilmente encontrada nas obras da fase classicistas, porém ela ultrapassa e se atém também as demais fases a sua frente. Essas personagens são inseridas na literatura com o propósito de quebrar os valores admitidos em determinada época, a quem defendia que isso se dá porque os escritores já acreditavam na figura da “nova mulher”. Muniz e Swain (2005, p. 179) falam a respeito que:

A crítica a figura da mulher tradicional, vista como passiva e submissa ao homem, assim como a valorização das mulheres independentes e determinadas que passavam a incorporar as novas modas trazidas dos centros europeus, e norte-americanos, a usar maillots coloridos, a viajar sozinha e cuidar com mais autonomia de suas próprias vidas.



A literatura se ocupa desse tema projetando as causas e efeitos do fenômeno social por meio de contos, romances, poemas, etc. A imagem da cortesã é bem presente nas obras dos autores brasileiros José de Alencar, Aluísio Azevedo e Jorge Amado, entre outros. Vale salientar que, a representação do feminino nas obras dos autores citados sempre se divide entre duas alternativas, o casamento tradicional ou a vida “fácil” desrespeitosa e insegura, teorizando com maior vigor o já dito. Muniz e Swain (2005, p. 204) falam que “[...]as mulheres estão divididas entre o casamento seguro com um burocrata mediano e a vida livre, mas moralmente ameaçadora”.

Na literatura, a sensualidade das palacianas vai muito além da disposição de apenas doar prazer, Borges (2007, p. 91): “ao abrir a alcova, abre-se um aspecto novo nas narrativas brasileiras das cortesãs; a linguagem erótica. As imagens sexuais dão concretude ao desejo e jogo amoroso, ao passo que recriam o mundo do prazer”. A cortesã foi colocada no imaginário do homem na figura de serva, essa capaz de realizar os seus desejos sexuais mais profundos, desejos esses que suas esposas jamais iriam realizar por toda tradição e padrões que a época definia.

Levando em conta o espaço, compreende-se que os autores colocavam a figura da prostituta como uma forma de denúncia ao preconceito de uma sociedade que apesar de fazer uso das cortesãs, acabavam condenando-as por seus atos sem dar-lhes direito de começar uma vida digna, ao mesmo tempo mostra uma sociedade que empurra as mulheres rumo à prostituição como único meio de sobrevivência:

A prostituição principalmente a de luxo, como meio de emancipação pessoal e de independência econômica da mulher, mesmo que sejam adquirido a partir de uma relação pouco recomendável com algum coronel enriquecido. É neste espaço erotizado que ela adquire experiência no jogo das relações sociais, aprende a se desinibir e a frequentar lugares sofisticados e culturais, apresenta-se elegantemente vestidas, além de conhecer suas potencialidades emocionais e sexuais. (MUNIZ e SWAIN, 2005, p. 201).

Fica evidenciado que a figura da cortesã foi e é utilizada por muitos autores como uma forma acessível e maquiada de denúncia, essas que por vezes estão ligadas a tentativa de quebra de valores consolidados. Valores que em alguns casos encontram-se ultrapassados e se adéquam à realidade vivenciada.



2. O enredo criado por Alencar

Lucíola é considerado perante a Literatura Brasileira um dos mais populares romances do escritor José de Alencar, essa obra faz parte de uma trilogia que foi denominada pelo próprio autor de “perfil de mulheres” em que encontra-se também os livros *Diva* e *Senhora*.

Um romance urbano que tem como cenário a vida burguesa na “metrópole” carioca do século XIX em que a personagem principal Maria da Glória, jovem que foi seduzida por um crápula em momento de dificuldade financeira e encontra nesse a única saída para a salvação de sua família. Contudo, mesmo agindo em prol do amor aos familiares é expulsa de casa pelo pai que descobre todo o feito, assim, começa a transformação da personagem que troca seu nome para Lúcia e começa a viver como prostituta no Rio de Janeiro.

A respeito das criações de Alencar, Furlan (2009, p. 29) diz que:

Nos romances de José de Alencar a mulher é vista como um “meteoro”, que brilha no céu da sociedade e depois desaparece. Isto sugere que a independência e a identidade da mulher só encontram lugar no período que decorre entre seu surgimento em sociedade e o seu casamento.

Utilizando-se da sedução Lúcia explora seus amantes e torna-se uma das mais cobiçadas meretrizes do Rio de Janeiro, porém o destino lhe prega mais uma peça fazendo-a se apaixonar por Paulo, pernambucano recém-chegado. O afeto entre ambos faz com que Lúcia e Paulo sejam colocados em foco, fazendo-os pensar até que ponto o amor e o preconceito podem caminhar juntos, Furlan (2009, p.30) fala que “Alencar busca salvar suas personagens, restaurando a sua dignidade, livrando-as das atitudes de pouco valor e restabelecendo o herói ou a heroína.

Publicado em 1862, é defendido por muitos estudiosos como uma das obras mais fidedignas a fase Romancista. O Romance em sua publicação causou grande alvoroço pelo rompimento do tradicionalismo imposto e aceito na época, já que, trazia como personagem principal uma cortesã que mostrava a todos o valor do amor, algo controverso e entendido sobre essas “damas”.

Furlan (2009, p. 31-32) a respeito da escrita de Alencar diz que:



Seus Romances mostram as condutas sociais, e seus narradores são pedagógicos. A literatura didática está amparada no maniqueísmo fechado, construindo um narrador juiz. Criam-se tramas complexas e personagens contraditórias. Vale ressaltar que, na época, a literatura era produzida e consumida pela mesma classe social; que tinha acesso à escola e aos bens culturais.

A temática da prostituição representava desordem para os padrões vigentes, Borges (2007, p. 86) afirma que: “O romance discute o comércio do corpo feminino para os prazeres sexuais masculinos, a transformação da mulher vitimizada pelas condições econômicas adversas, em mercadoria comprada no mercado do desejo”. A obra foi condenada pelos críticos por compreenderem que o enredo era imoral. A sociedade também não aceitava a obra, pois lanceavam a conduta ética e moral da época.

3. A cortesã Alencariana

A personagem criada por Alencar pode ser caracterizada em multifaces, essa tem a necessidade de permutar-se por conta de sua condição de social. Em primeiro momento Maria da Glória, menina ingênua, em segundo tempo Lúcia, prostituta insolúvel e em terceiro momento a heroína, que encontra no amor a salvação.

A sedução é marcada com grande veracidade na obra, Lucíola detém o poder da conquista, do prazer, do fazer desejar-se. Isso se faz presente e encanta o leitor porque a personagem não se fixa em apenas uma face, ela se permuta com graça e poder, de menina ingênua a cortesã desejada em poucos segundos, contudo sua fineza a nenhum momento é afetada. Alencar (2009, p. 55) fala que: “[...]Compreendo hoje as rápidas transições que se operavam nessa mulher; mas aquela ocasião, como podia adivinhar a causa ignota que transfigurava de repente a cortesã depravada na menina ingênua, ou na amante apaixonada”.

Para descrever a feição referente à aparência física da “moça” Alencar apropriasse da figura de perfeição criada em sua mente, deixando exposto ao leitor uma caracterização fidedigna de deusa, musa, divindade. A personagem está ligada diretamente aos padrões de beleza considerados perfeitos para a época, lembrando que, os padrões que revigoravam eram os europeus:



“[...] uma linda moça, que parara um instante para contemplar no horizonte as nuvens brancas esgarçadas sobre o céu azul e estrelado. Admirei-lhe do primeiro olhar um talhe esbelto e de suprema elegância. O vestido que o moldava era cinzento com orlas de veludo castanho e dava esquisito realce a um desses rostos suaves, puros e diáfanos, que parecem vão desfazer-se ao menor sopro, como os tênues vapores da alvorada. Ressumbrava na sua muda contemplação doce melancolia e não sei que laivos de tão ingênua castidade, que o meu olhar repousou calmo e sereno na mimosa aparição.” (ALENCAR, 2009, p. 9)

Não são supridos pelo autor nem mesmo os mínimos detalhes, a fim de que o leitor possa criar o ilusório de toda beleza e também em primeiro momento de singeleza e doçura da personagem. Alencar preocupa-se até mesmos com fatores externos, descrevendo graciosamente as roupas, adereços e minúcias usadas por Lucíola, a fim de introduzir por completo o leitor no enredo.

Quando falando em fator externo é de grande importância expor que essa artimanha posta em evidência pelo autor valoriza consideravelmente a importação do leitor ao mundo fictício e, sobretudo, quando o mundo fantasiado é criado a partir do real, a exemplo os comportamentos e vestimentas de Lúcia em sua fase de cortesã. Rago (1991, p. 66) “perfumes e enfeites que usava, os gestos que adotava, os lugares que frequentava, as companhias que a cercavam”. Percebemos que as roupas, os perfumes usados, e as companhias eram fortemente observados, isso determinava o tipo de mulher que era:

Quem é esta senhora? Perguntei a Sá.

A resposta foi o sorriso inexprimível, mistura de sarcasmo, de bonomia e fatuidade, que desperta nos elegantes da corte a ignorância de um amigo, profano na difícil ciência das banalidades sociais.

-Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la?

Compreendi e corei de minha simplicidade provinciana, que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recanto da inocência. Só então notei que aquela moça estava só, e que a ausência de um pai, de um marido, ou de um irmão, devia-me ter feito suspeitar a verdade. (ALENCAR, 2009, p. 9)

Ainda dentro desses fatores observamos a utilização do espaço como ponto-chave para a crítica aos valores da época, sabemos que as damas tinham um grande receio e o maior cuidado ao se vestir por medo de exagerarem e serem confundidas com uma meretriz, Alencar aproveita-se do medo que as damas têm, para fixar o seu enredo fictício com maior vigor no mundo real. Rago (1991, p. 66) diz que: “[...] o fantasma da prostituição incitava as moças a observarem os mínimos detalhes de sua aparência, por



fim, a projeção de que a mulher não poderia desempenhar seu papel principal se não através da sedução”.

Ser sexy era muito mais que um ponto a ser seguindo, era uma obrigação caso desejar-se ter sucesso na “profissão”. As cortesãs deviam ter sua estética impecável, pois isso era considerado um padrão europeu, Perrot (1998, p. 22) fala que: “[...] a burguesia reproduz esse modelo, segundo uma divisão dos papéis sexuais que delega às mulheres a ostentação do luxo e do lazer”.

Lucíola é inserida como ser social a partir do fator corpo, esse não poderia deixar de ser citado, já que, essa foi a porta de entrada ao mundo antes ditado apenas por homens. O dinheiro era o ponto alto da questão, esse comprava tudo, mandava em tudo. Valia qualquer que seja o preço a ser pago para obtê-lo, mesmo que implicasse na moral, pudor ou até mesmo amor:

Quando a pousou sobre a mesa, todo o vinho tinha-lhe passado pelos lábios, onde a espuma fervilhava ainda. Ouvi o rugido da seda; diante de meus olhos deslumbrados passou a divina aparição que admirara na véspera. Lúcia saltava sobre a mesa, arrancado uma palma de um dos jarros de flores, trançou-a nos cabelos, coroando-se de verbena, como as virgens gregas. Depois agitando as longas tranças negras, que se enroscaram quais serpes vivas, retraiu os rins num requebro sensual, arqueou os braços e começou a imitar uma a uma as lascivas pinturas; mas a imitar com a posição, com o gesto, com a sensação do gozo voluptuoso que lhe estremecia o corpo, com a voz que expirava no flébil suspiro e no beijo soluçante, com a palavra trêmula que borbulhava dos lábios no delíquio do êxtase amoroso (ALENCAR, 2009, p. 44-45)

A Alencariana vem para romper os padrões, ela mesmo que de forma indireta começa a criar o estereótipo de “nova mulher” na sociedade do século XIX, saindo de sua condição passiva e submissa a dominadora, ditando as regras. Seu corpo, seu poder, assim pode ser definido a conduta de inserção de Lucíola ao mundo social, a personagem encontra em sua conjuntura física e seus dons de encanto a arma perfeita para sua estabilidade financeira e aceitação na metrópole carioca.

O enredo de Alencar despoja a posse do homem sobre o corpo feminino fortalecendo ainda mais a figura da cortesã como elemento inicial da libertação feminina: “[...] Esqueci, que para ter o direito de vender o meu corpo, perdi a liberdade de dá-lo a quem me aprouver!” (ALENCAR, 2009, p. 76). As mulheres do século XIX começaram a controlar seu corpo a partir de truques criados inicialmente pelas palacianas



para a recusa do sexo com os maridos e em alguns casos o encobrimento de traições por parte da esposa. Despontando mais uma vez as cortesãs como iniciadoras da emancipação do corpo feminino:

As mulheres, representadas inicialmente como “vasos”, depósitos da vida, tornaram-se, na sociedade burguesa, as principais responsáveis pelos produtos de seu corpo. Esses produtos, e as formas que o corpo tomava, poderiam denunciar a existência de relações sexuais fora do matrimônio e, portanto, servir como forma de controlar a sexualidade feminina. As mulheres, por sua vez, inventaram outras formas para explicar seu próprio corpo, dando outros sentidos às representações que circulavam. (MATOS, 2003, p. 174).

O escritor buscou trabalhar os aspectos mais diversos para a criação da personagem, traços históricos e sociais femininos são visíveis perante a construção de Lucíola. Guarda resquícios da época, como educação, sedução e amor, contudo, inova em sua escrita dando o elemento personalidade a uma mulher despontando Lúcia à frente do seu tempo. Fixando assim a obra como uma das mais importantes da fase do Romantismo Literário Brasileiro.

Considerações Finais

Através desse estudo, pudemos observar que as cortesãs foram de total importância para o crescimento econômico do Rio de Janeiro, foi por meio dessas que a literatura começou a introduzir a “nova mulher” na sociedade, não aquela que se prostitui, mas, aquela que começou a aprender a dominar a sociedade masculina.

Não diferente de hoje a sociedade já conservava traços de caráter duvidoso, pois os mesmos que participavam das orgias com as meretrizes à noite as condenavam durante o dia. Onde está a coerência da sociedade?

Lucíola foi vítima da sociedade que estava inserida, obrigada a se prostituir para poder salvar a família e condenada pelos mesmos por utilizar da única anuência favorável no momento para a obtenção dos recursos necessário que levaram a recuperação dos seus. Notamos que a prostituição para muitas mulheres da época era a única forma de sobrevivência, porém, foi através desse mundo duvidoso e cheio de receio que a mulher começou a ser implantada na sociedade antes dominada somente pelos homens.



Com isso, podemos concluir que as cortesãs pensavam e agiam à frente do seu tempo, utilizando-se das artimanhas da sedução, passavam de dominadas a dominantes, a figura feminina mexe tanto com o imaginário masculino e é tão presente na sociedade do século XIX que a prova mais concreta é sua imortalização ao longo da literatura.

Referências

- ALENCAR, José de. **Lucíola**. 1ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- BORGES, Valdeci Rezende. **Corpo e Sensibilidade em Lucíola, de José de Alencar**. OPSIS, v. 7, n. 8, p. 86-107, 2010.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 1ª ed. Digital. São Paulo: Editora Global, 2013.
- FURLAN, Silvana Avesani Cavotto. **PERFIS femininos das personagens de José de Alencar: uma análise psicológica e social das personagens femininas de suas obras**. In. UNAR. Núm. 2.. Vol. 3. Araras (SP), 2009. p. 29-32.
- MATOS, Mª Izilda, Santos de e SOLHET, Raquel (Org). **O Corpo Feminino em Debate**. São Paulo. Editora: UNESP, 2003.
- MUNIZ, Diva do Couto, Gontijo e SWAIN, Tania Navarro (Org). **Mulheres em Ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.
- MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil**. Colaboração de Manuel Barros da Motta. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.
- PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1998.
- RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.



UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DOS CONTOS DOS CADERNOS NEGROS

Eliete Alves dos Santos (UFPB) *
profeliete26@hotmail.com

Introdução

A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura do povo negro, inclui ainda o ensino das Literaturas Africanas e Afro-brasileira na Educação Básica, no entanto ainda enfrenta problemas quanto a sua implementação, pois muitos professores que atuam nas salas de aula não possuem preparo adequado para abordar o tema de forma a valorizar a identidade negra e sua contribuição.

Atualmente, as Universidades já possuem essas disciplinas no currículo de suas licenciaturas, mas a carga horária ainda é insuficiente para dar conta da diversidade da problemática a respeito do tema. Diante disso, as Universidades, em parceria com os estados e municípios têm oferecido cursos de especialização em História e Literatura Afro-brasileira e Africana a professores das escolas públicas com o intuito de propagar o conhecimento e assim favorecer um ensino adequado sobre as questões étnico-raciais.

Ao participar de uma dessas especializações, despertei o interesse pela literatura Afro-brasileira e em especial pelos *Cadernos Negros*, coletânea de contos e poemas que são publicados desde a década de 70, mas ainda não estão presentes em sala de aula, nos livros didáticos e no acervo da escola, embora produzidos de forma sistemática e por autores afrodescendentes que apresentam, em suas composições, um olhar de valorização, resistência, assunção da identidade e preservação da cultura dos seus ancestrais.

A proposta de abordagem do texto literário, em especial dos contos dos *Cadernos Negros* pode proporcionar o contato do aluno com a experiência de ser negro em uma sociedade que durante muito tempo inferiorizou, excluiu e foi reprodutora de preconceitos herdados durante o processo de escravidão. Diante de um contexto tão adverso, os

* Graduada em Letras, Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Educação Básica. E-mail: profeliete26@hotmail.com



afrodescendentes resistiram e reivindicaram desta mesma sociedade instrumentos de combate ao preconceito e eles vieram em forma de políticas afirmativas que almejam a disseminação do conhecimento, preservação da cultura e o fortalecimento das relações étnico-raciais.

A partir destas considerações iniciais, apresento como proposta de trabalho: oportunizar o letramento literário, no Ensino Fundamental, a partir dos contos *Os donos das terras e das águas do mar*, de Celinha; *O buraco negro*, de Cristiane Sobral e *Obsessão*, de Sônia Fátima pertencentes aos *Cadernos Negros* como alternativa de visibilizar a literatura afro-brasileira numa perspectiva humanizadora e resgatar experiências vivenciadas pelos alunos, no ambiente escolar ou na comunidade que não favoreçam a representação positiva da identidade negra, de modo a ressignificá-las.

A referida proposta encontra-se em andamento. Por esse motivo, apresentarei o referencial teórico, a metodologia a ser utilizada, algumas conclusões e, posteriormente, serão divulgados os resultados encontrados.

Na abordagem do letramento literário recorrerei aos círculos de leitura propostos por Cosson (2014a; 2014b), à perspectiva humanizadora da teoria de Candido (2004), bem como aos critérios de classificação da literatura afro-brasileira propostos por Duarte (2013, 2014) e aos documentos que versam sobre o ensino de literatura na Educação Básica, em especial da literatura afro-brasileira proposto pela Lei 10.639/03.

Na metodologia, será utilizada a sequência básica para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e os círculos de leitura nos quais desenvolver-se-ão a leitura literária e o compartilhamento de interpretações propostos por Cosson (2014a; 2014b).

1 A leitura literária e o ensino de literatura afro-brasileira

No Glossário CEALE, Graça Paulino (2014) conceitua a leitura literária como: “uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. Essa interação e fruição do texto literário pode permitir ao leitor uma apropriação maior dos elementos que o constituem por mediar o contato com a cultura e com o cuidadoso trabalho artístico que o autor faz com a palavra.



Além de atividade prazerosa, a leitura pode ser aprofundada para desenvolver a sensibilidade e a criticidade do aluno. Nesse aspecto, ela “representa tanto um atalho para elaborar sua subjetividade, quanto um meio de chegar ao conhecimento” (PETIT, 2008, p.20). Para que a leitura literária faça parte do cotidiano da escola, “as práticas de leitura em sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário” (COSSON, 2014b, p.47).

Para compreender melhor o conceito de letramento literário, Paulino expõe que:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (2001, p.117).

Cosson (2014b) explica que o letramento literário é um processo no qual entramos em contato com o texto literário a partir da linguagem, que requer uma forma especial de construção da compreensão devido ao trabalho feito com a palavra e da interação que ocorre por meio dela. Dessa forma, o letramento literário vai além da aquisição da leitura e da escrita na medida em que:

[...] se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada de uso da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio. Daí a importância da escola, ou melhor, sua importância (COSSON, 2014b, p.12).

O processo de leitura do texto passa por três etapas: antecipação, a primeira delas, refere-se aos objetivos da leitura e aos elementos constituintes do texto, “como a capa, o título, o número de páginas”; a segunda é a decifração na qual o leitor compreende as palavras. Nela, o repertório de conhecimento da língua é importante; a terceira conhecida como interpretação, é que ocorre a construção de sentido a partir do diálogo entre texto, leitor e sociedade, numa perspectiva interativa. Essas três etapas norteiam o trabalho com o letramento literário proposto por Cosson (2014b, p. 40).



1.1 O ensino obrigatório da Literatura afro-brasileira na escola

A aprovação da Lei 10.639/03 representa um avanço na luta pelo conhecimento e estudo das temáticas importantes na redução do preconceito racial e criação de políticas afirmativas ao propor por meio das disciplinas de Literatura, História e Arte o ensino da História e Cultura afro-brasileira em toda a Educação Básica. A criação da lei e sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação atribuindo-a o caráter de obrigatoriedade tamanha é a necessidade da efetivação do seu ensino para que a escola propague o respeito à igualdade entre os seres humanos sem considerar a cor da pele como meio para inferiorizar e excluir indivíduos (BRASIL, 2016).

O cumprimento desta obrigatoriedade não está relacionado à punição ou fiscalização dos estabelecimentos de ensino que não implementarem sua execução, mas ao caráter de urgência de se promover um debate na escola que favoreça a formação de uma sociedade multicultural.

A Lei 10.639/03 também institui o 20 de novembro como dia da consciência negra dedicado ao combate ao preconceito e em homenagem a um de seus heróis, Zumbi dos Palmares. Embora seja um avanço a conquista da aprovação da lei, sua implementação passou por alguns obstáculos como: o pouco acervo desse tipo de literatura na escola, a falta de professores qualificados para abordar o tema de forma fundamentada e aprofundada e a abordagem da temática apenas de forma esporádica na maioria das escolas, resumindo-se a atividades realizadas no dia da consciência negra (BRASIL, 2016).

Diante desses problemas, surgiu um núcleo de estudos pertencente ao movimento negro que reivindicou um plano para que a lei fosse de fato cumprida. E metas foram traçadas nesse sentido. Como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que melhorou o acervo de muitas escolas brasileiras disponibilizando material de qualidade sobre a história do povo negro numa forma diferenciada de compreensão da cultura negra, entendendo-a como formadora da identidade nacional e desconstruindo o princípio de que esta cultura figura como inferior, resgatando-a de modo a empoderar o sujeito negro e contribuir na adoção de uma postura de respeito e valorização.



1.2 A literatura Afro-brasileira e seus critérios de classificação

Algumas considerações devem ser feitas a respeito dos termos literatura negra e literatura afro-brasileira, uma vez que não há consenso entre os estudiosos quanto a que termo usar para referir-se à literatura produzida por escritores negros e seus descendentes. O termo “ literatura negra” está relacionado a “antologias literárias publicadas em vários países”, amplamente utilizado devido a sua vinculação com o Movimento Negro no Caribe e Estados Unidos. Produção esta que aborda questões como identidade, cultura africana e afrodescendente, na qual a herança cultural é valorizada (FONSECA, 2006, p.11). Já o termo afro-brasileira ao referir-se à literatura, é utilizado para regatar o histórico de misturas religiosas, linguísticas e culturais ocorridos no Brasil.

Vários autores consideram os termos usados como particularizações culturais, artísticas ou literárias que impedem o debate sobre questões gerais que envolvem a cultura brasileira, já outros veem esta especificidade de forma positiva, na medida em que permite uma discussão mais apurada dos conflitos (FONSECA, 2006).

E outra questão posta é como os escritores que assumem sua negritude veem esses termos. Para muitos, rotulam a produção literária, já para outros “permitem destacar sentidos ocultos pelas generalizações do termo ‘literatura’ ” (FONSECA, 2006, p.13). Nesse estudo, adotaremos o termo literatura afro-brasileira, por estar presente nos documentos oficiais sobre o ensino de literatura e em especial na Lei 10.639/03.

O conceito de Literatura afro-brasileira é colocado por Duarte (2014) como em constante elaboração. Ao fazer suas considerações, o autor cita como importantes em sua construção a autoria, a temática afro-brasileira, o ponto de vista, a linguagem e o público-leitor.

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (DUARTE, 2014, p.266. Grifos do autor).



Cada um dos critérios elencados por Duarte (2014), não podem ser considerados isoladamente, mas em consonância com os outros, considerando as especificidades de cada um deles. Por exemplo, quando se trata de autoria negra, não se pode analisar apenas a cor da pele para afirmar se um texto pertence à literatura afro-brasileira, mas se o autor assume essa identidade em seus textos, coloca-se como um representante na defesa dos direitos e se é um porta-voz do povo negro através de seus textos, ou seja, assume sua identidade negra. O critério anterior também mantém um elo com o ponto de vista, pois este é um:

...conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação. Diante disso, a ascendência africana ou a utilização do tema são insuficientes. É necessária ainda a assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo à toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população (DUARTE, 2014, p.271).

A temática presente na literatura Afro-brasileira é vasta, vai desde o resgate do passado histórico e a diáspora brasileira, da religiosidade, da cultura, combate ao racismo e exaltação de heróis negros, denúncia das precárias condições de vida de muitos afrodescendentes, quanto as condições de moradia, que estão presentes nos Cadernos Negros, mas se articula com a autoria e o ponto de vista que o autor apresenta na abordagem dessas questões em seus textos.

A linguagem utilizada pelos escritores afro-brasileiros deve contemplar o ritmo, a sonoridade, a entonação e comprometida com a ressignificação de palavras que remetem ao preconceito. “Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transcultural em curso no Brasil” (DUARTE, 2014, p.273, 274).

A formação de um público-leitor que não se via anteriormente representado pela literatura de padrões eurocêntricos, mas que agora se reconhece por meio dos temas abordados, da postura adotada diante deles e de uma linguagem que resgata e valoriza sua história e suas tradições. E a literatura afro-brasileira, nesse processo de aquisição do hábito de leitura, em especial nas classes populares, possui os seguintes objetivos:



[...] primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor, tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também, com novos modelos identitários; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo, muitas vezes maniqueísta do panfleto (DUARTE, 2013, p.46).

Duarte (2013) chama a atenção para a necessidade de o leitor ter acesso à literatura afro-brasileira, às configurações identitárias presentes nestas produções e por meio delas possa manter interlocução que oportunize a redução de atitudes discriminatórias encaminhando para o entendimento de que vivemos em uma sociedade multicultural.

1.2.1 Cadernos Negros: uma escrita afro-brasileira

As discussões em torno de uma literatura que contasse a história e cultura do negro, surgiram a partir de articulações ideológicas e literárias dentro do Movimento Negro que tinha como objetivo melhorar o nível de escolaridade, oferecer assessoria jurídica e produção de uma literatura para leitores negros resgatando seus aspectos culturais ainda na década de 30. Essas discussões ocorreram no Teatro Experimental do Negro, que surge em 1944 e pretende inserir atores negros nas artes cênicas, com isso vários intelectuais negros juntam-se e criam o jornal Quilombo, participam de conferências nacionais e mantêm articulações com intelectuais estrangeiros o que favorece um intercâmbio cultural (MUNANGA, 2006).

Somente em 1978, ano internacional de combate ao “Apartheid”, decretado pela ONU é que se observa um cenário mais propício para a discussão da temática do negro, fato este estimulado pela emancipação de vários países africanos e pelo aumento do número de estudantes negros nas universidades que almejavam por uma literatura que os representassem, é que, nascem os *Cadernos Negros*. A palavra cadernos além de retratar a forma de registro feita pelos autores, é uma homenagem A Carolina Maria de Jesus, escritora negra e catadora de papel que recolhia do lixo os cadernos para escrever seus textos.

A publicação da antologia era feita com recursos dos próprios autores, espaço de publicação de contos, poemas e ensaios de autores negros organizada pelo Quilombhoje, grupo formado por autores que se reuniram para debater sobre os textos e que se transformou, gradativamente, em responsável pela organização, seleção e publicação dos



textos até o momento. Atualmente, são responsáveis por esta função Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (COSTA, 2008).

2 A metodologia da proposta de letramento literário

O tipo de pesquisa utilizada no projeto é a pesquisa-ação de natureza intervencionista, segundo a qual há participação do pesquisador na definição de métodos utilizados para alcançar os objetivos propostos e redimensionamento de estratégias durante sua execução a fim de atingi-los. Esse tipo de pesquisa pressupõe interação entre os participantes, metodologia diversificada e avaliação constante do processo de modo a atingir ou se aproximar o máximo possível das suas finalidades (THIOLLENT, 1996).

A proposta deste projeto de intervenção terá como metodologia os círculos de leitura e a sequência básica propostos por Cosson (2014). A obra escolhida é *Cadernos Negros: três décadas*, da qual selecionou-se três contos que abordam a temática da identidade numa nova perspectiva, pois mostra o olhar do sujeito negro sobre sua identidade buscando sua valorização e reconhecendo o seu pertencimento étnico.

Os contos escolhidos são: Os dons das terras e das águas do mar, de Celinha; O buraco negro, de Cristiane Sobral e Obsessão, de Sônia Fátima. No primeiro conto a memória cultural está presente através da chegada do Negro ao Brasil com sua religiosidade, linguagem e história regatada por uma mulher negra, por meio das narrativas contadas a uma criança negra. No segundo, o olhar do sujeito negro se dá pela ótica da sociedade preconceituosa que reprime sua identidade, acarretando a negação e posterior assunção de si enquanto ser negro. No terceiro, observa-se a tentativa de preservar a cor negra nos descendentes, negando o desejo de embranquecimento.

Na esfera educacional, oportunizar a leitura dos *Cadernos Negros* favorece a luta contra o preconceito racial, o combate a criação de estereótipos sobre o negro em sala de aula e pode reduzir as situações de conflitos entre os alunos, na medida em que coloca o leitor em contato com os sofrimentos causados por atitudes discriminatórias e pode fazer com que os alunos adotem uma postura de respeito ao outro.



2.1 A sequência básica e os círculos de leitura

A sequência básica proposta por Cosson (2014) possui quatro etapas: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Na execução da motivação é importante que esta promova “a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária”, podendo ser de natureza temática ou não, reconhecendo a importância do lúdico nessa abordagem, mas adotando uma postura que não limite a interpretação do aluno (COSSON, 2014b, p.55).

Cosson (2014) recomenda que a motivação não ultrapasse o limite de uma aula, integrando nela atividades que envolvam a leitura, escrita e oralidade, promovendo uma parceria entre o letramento literário e o ensino da língua materna. Nesta proposta de trabalho, a motivação ocorrerá seguindo estes aspectos, iniciando com leitura de poema ou audição de música, atividade responsiva e socialização das respostas.

A introdução é o momento em que se apresenta a obra e o seu autor, no entanto não pode ser feita de forma longa. Segundo Cosson (2014), deve-se fazer:

...a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2014b, p.61).

Cosson (2014b) ressalta a importância de se combinar com os alunos como será a atividade de leitura, se feita na sala de aula com intervalos para explicação dos aspectos mais relevantes inserindo outros textos menores, estabelecendo um elo entre os atuais e anteriores ou se ocorrerá em sala de aula, na biblioteca ou na casa do aluno, considerando para isso, a extensão do texto. Não se pode esquecer de combinar o prazo acordado para retomada da etapa seguinte. Dessa forma, “a motivação, a apresentação e a leitura são os elementos de inferências da escola no letramento literário” (COSSON, 2014b, p.65).

Na etapa da interpretação, são importantes o registro escrito e o compartilhamento das leituras, pois aprofundam a leitura do texto, através da participação dos alunos na socialização. A interpretação será ampliada por meio da inserção de círculos de leitura, com o intuito de conhecer o seu funcionamento, desenvolver as estratégias de leitura e o conhecimento dos aspectos que definem um texto como pertencente à literatura afro-brasileira.



A experiência de leitura proposta por meio dos círculos é uma forma compartilhada de interpretação de textos em grupo, bastante experimentada nos mais diversos espaços, propiciando o contato com a leitura e, ao mesmo tempo, ampliando o entendimento do que se lê. Ela abrange ainda mais seu leque de benefícios ao se relacionar com a leitura literária e a literatura afro-brasileira, a qual, por meio de seus textos, reivindica uma identidade há muito negada, mas sedenta por reconhecimento e respeito.

Os Círculos de leitura serão desenvolvidos fazendo uso das fichas de função propostos por Daniels (2002, *apud* COSSON, 2014a, p.142-3).

- a) Conector – liga a obra ou o trecho lido com a vida.
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas normalmente de cunho analítico tal como porque os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial na compreensão do texto.
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto.
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto.
- f) Sintetizador – sumariza o texto.
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto.
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais.
- i) Perfilador – traça um perfil dos personagens mais interessantes.

Das funções citadas, todas serão usadas nos círculos de leitura, trabalhando em cada conto, três funções.

2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Participarão do projeto 28 alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental II, pertencente a uma escola estadual do Maranhão localizada no município de Caxias. A referida turma, inicialmente, responderá a questionamentos de forma individual sobre sua relação com a identidade negra e o preconceito sofrido na sociedade, bem como os obstáculos enfrentados na assunção da identidade, sendo o aluno negro ou não. Posteriormente, os alunos serão divididos em grupos com 4 ou 5 membros em cada um deles. Na participação dos círculos serão comparados os resultados obtidos nas interpretações individuais, em grupo e após a socialização das leituras. Utilizaremos na



análise, atividades individuais realizadas por 9 alunos e nas atividades coletivas amostras executadas por dois grupos.

Além das atividades escritas, será feita a gravação em áudio dos momentos de compartilhamento das leituras na qual cada grupo apresentará a sua leitura com base nos contos e blocos temáticos como: estratégias de leitura presente nas fichas de função e critérios de classificação da literatura afro-brasileira. Após a execução desta parte do projeto haverá organização da feira literária definindo a participação de cada grupo, bem como a elaboração de convite, escolha do espaço, definição de arte da camiseta, material necessário para a realização do evento. Os registros da atividade cultural serão feitos por meio de fotografia e filmagem da atuação dos alunos que realizarão atividades diversas como dramatização de um dos contos, exposição de livros pertencentes à literatura Afro-brasileira, declamação de poemas, leitura de um conto pequeno ou poema pertencente aos *Cadernos Negros* para os visitantes e exposição do material produzido durante a realização dos círculos de leitura.

Algumas Considerações

O projeto de intervenção que envolve o processo de ensino-aprendizagem de leitura e socialização ainda está em fase de execução, mas espera-se ao final do mesmo o desenvolvimento do letramento literário e maior conhecimento da literatura afro-brasileira proporcionado pelo compartilhamento das leituras e socialização destas no decorrer de todo o processo de execução da proposta.

A apropriação das estratégias de leitura do texto literário pode ajudar os alunos a entender melhor o que leem ao entrar em contato com a linguagem elaborada de forma especial que esse tipo de texto possui e melhorar o desempenho deles como leitores, pois amplia a visão em relação aos outros, à sociedade e aos valores estabelecidos, permitindo assim um diálogo propício no contexto da humanização.

Espera-se que o conhecimento de textos da literatura afro-brasileira favoreça o combate ao preconceito racial, à redução da criação de estereótipos sobre o negro em sala de aula, bem como minimização de situações de conflito entre os alunos, à medida que coloca o leitor em contato com os sofrimentos causados por atitudes discriminatórias e



oportuniza reflexão sobre elas, estimulando os alunos a adotarem uma postura de respeito ao outro.

O recorte feito sobre o estudo da literatura na escola se propõe a apresentação de uma proposta viável de cumprimento da lei 10.639/03 numa perspectiva humanizadora e está ainda em andamento, por isso os resultados encontrados serão apresentados posteriormente.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016a.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p.169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.



COSTA, Aline. Uma história que está apenas começando. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros: três décadas: ensaios, poemas, contos.** São Paulo: Quilombhoje; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2008. p. 19-39.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: FERREIRA, Élio; BEZERRA FILHO, Feliciano José (Orgs.). **Literatura, História e Cultura Afro-brasileira e Africana: memória, identidade e construções literárias.** v. 1. Teresina: Edufpi, 2013. p.27-47.

_____. Por um conceito de literatura Afro-brasileira. In: **Rassegna iberistica.** Vol 37 – Num. 102 – Dicembre 2014..

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUSA, Maria Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura Afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 9-38.

MUNANGA, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006 (Coleção para entender).

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Letramento literário: por Vieras e Alamedas. **Revista da FACED**, Salvador, n. 05, p. 117-125, 2001. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura, uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza.- São Paulo: Ed.34, 2008.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros: três décadas: ensaios, poemas, contos.** São Paulo: Quilombhoje; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.



Línguas, Linguística e Ensino



A APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS ACADÊMICOS: O QUE É E COMO SE FAZ?

Mariana Pérez (UFPB) *

perezmariana@gmail.com

Rafaela Carla Sousa (UFPB) **

rafaelacarla@gmail.com

Introdução

O presente artigo aborda, de forma sucinta, o conteúdo teórico discutido no minicurso “A apresentação Oral de Trabalhos Acadêmicos: o que é e como se faz?”, ministrado no I Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba (I ELLIN-PB), no *campus* IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escolha do referido tema, trabalhado com os estudantes de Letras participantes do evento, deu-se pela necessidade de se propor atividades que tratem de determinados gêneros e colaborem com um processo de letramento acadêmico efetivo, ampliando o repertório dos estudantes e proporcionando um melhor desempenho em diferentes atividades da academia.

Nesse contexto, a linguagem tem sido concebida como prática social determinada pelos contextos sócio-históricos (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2006, 2008), sendo os gêneros textuais apresentados como instrumentos constitutivos das práticas de letramento(s) e como possíveis objetos de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, MARCUSCHI, 2008, ARAÚJO; SILVA, 2015, entre outros), considerando-se uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Vários estudos têm demonstrado a necessidade e importância do trabalho contextualizado de linguagem na escola/universidade, a fim de que os estudantes possam agir socialmente nas diversas esferas de atuação humana, incluindo a acadêmica

* Graduada em Letras Inglês/Português, Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: perezmariana@gmail.com

** Graduada em Letras – Língua Inglesa, Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rafaelacarla@gmail.com



(KLEIMAN, 2005, MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, 2005, NASCIMENTO, 2009, ROJO; BARBOSA, 2015, entre outros).

No entanto, embora muito se tenha avançado no que se refere aos impactos dessas discussões nas práticas pedagógicas, através de dispositivos como a sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014; STUTZ, 2014, entre outros), os gêneros textuais escritos ainda têm um tratamento privilegiado, especialmente na academia, sendo necessário um olhar também para os gêneros orais/multimodais.

Dessa forma, no presente artigo, focalizamos a apresentação oral de trabalhos acadêmicos, objetivando discutir elementos constitutivos desse gênero, trabalhando aspectos multimodais (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001). O texto está organizado nas seguintes seções: (1) a primeira seção, em que tratamos de gêneros textuais (escritos e orais), apresentando um conceito de gênero¹ (BAKHTIN, 1992 [1979], MARCUSCHI, 2008), enfatizando os gêneros acadêmicos; e (2) a segunda seção, em que trazemos o Quadro de Habilidades Orais, idealizado por Mercer et al (2017a, 2017b), com o intuito de demonstrar e ressaltar aspectos constituintes dos gêneros orais (acadêmicos) que, muitas vezes, não recebem atenção em processos formativos.

1 Gêneros escritos e orais

A noção de gêneros textuais tem uma longa tradição que remonta ao tempo da Antiguidade, firmada com Aristóteles, quando eram definidos em categorias literárias (a epopeia e a tragédia, por exemplo), considerando-se textos com reconhecido valor literário e social (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2006, 2008). A partir de Bakhtin (1992 [1979]), essa noção é ampliada para o conjunto das produções verbais (orais e escritas) organizadas (BRONCKART, 1999), sendo impossível delimitar sua classificação, tendo em vista que os gêneros não são estruturas estanques ou rígidas (MARCUSCHI, 2006) e que novos gêneros estão sempre surgindo devido a novas motivações e necessidades sociais, como as novas tecnologias.

¹ Não faremos, neste texto, distinção entre gêneros textuais/de texto e discursivos como o fazem alguns autores. Para essa discussão, remetemos o leitor a Bronckart (1999) e Marcuschi (2006), por exemplo.



Assim, podemos dizer que gêneros textuais referem-se a conjuntos de textos materializados em situações comunicativas recorrentes, em modalidades escritas, orais e/ou multimodais. São formas, legitimadas socialmente, através das quais agimos em diversas esferas. Segundo Marcuschi (2008):

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (p. 155).

A título de exemplificação, se considerarmos diferentes campos da atividade humana, podemos verificar que cada campo tem gêneros próprios, ou seja, formas que reconhecemos e através das quais agimos discursivamente, entre as quais podemos citar: na esfera jornalística, reportagens, caricatura, artigos de opinião e entrevistas; na esfera religiosa, orações, cânticos e sermões; no campo da saúde, receita médica e consulta; no jurídico, contratos, leis e depoimento, entre outros. Podemos identificar que os textos produzidos em um determinado gênero têm estruturas semelhantes (forma), propósitos comunicativos (função) identificáveis e circulam em uma determinada esfera (MARCUSCHI, 2008).

Como assevera Marcuschi (2006, 2008), classificar os gêneros é uma tarefa complexa e, dependendo do critério que utilizamos, o nome pode ser modificado. O autor aponta que os gêneros são nomeados a partir dos seguintes critérios: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional, sendo comum a utilização de mais de um critério. Podemos verificar também que um gênero pode ser comum a vários domínios discursivos.

Dentro do universo acadêmico, podem ser citados gêneros que podemos considerar pertencentes à modalidade escrita, como artigos científicos, relatórios, teses, dissertações, ficha catalográfica, carta de recomendação etc., e oral, como seminários, exames orais, arguição de dissertação, aulas em vídeo, aulas participativas, debates, entre outros. Ressaltamos, no entanto, que uma separação total dos gêneros entre orais e escritos parece impossível considerando a correlação entre fala e escrita. Nesse sentido, podemos nos remeter ao continuum proposto por Marcuschi (2008), em que o autor



agrupa gêneros ao longo de um contínuo da relação entre fala e escrita. Verificamos que alguns gêneros se aproximam mais da fala ou da escrita, enquanto outros parecem ter características que não nos permitem defini-los como pertencendo a uma ou outra modalidade apenas.

Podemos destacar que há gêneros (acadêmicos) que englobam a modalidade oral e escrita de forma complementar e concomitante, sendo, ainda, a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) uma marca característica, englobando a linguagem verbal, visual e corporal, de forma a atingir competência comunicativa. Em uma tese, por exemplo, podemos ter tabelas e figuras, e, em uma defesa de dissertação, veremos que o candidato, ao apresentar o trabalho oralmente, pode fazer uso de anotações, slides e vídeos.

Considerando a discussão feita até aqui, o minicurso ministrado buscou refletir sobre aspectos relacionados aos gêneros textuais, de forma geral, e da esfera acadêmica, focalizando gêneros predominantemente orais, como a apresentação de trabalhos acadêmicos, indicando a necessidade de se identificarem a estrutura, o propósito comunicativo, o contexto e condições de produção (para quem se está falando, de quanto tempo se dispõe, qual o objetivo etc.). Discutimos como determinadas apresentações se constituem de leituras dos textos escritos (aproximando-se, muitas vezes, da escrita mais do que da fala), enquanto outras se organizam a partir de um maior uso da linguagem verbal e visual, por exemplo, com utilização de *slides* e vídeos, além de uma maior ou menor interação com a plateia.

No bojo dessa reflexão, discutimos sobre habilidades que podem colaborar no processo de elaboração das apresentações orais a partir do quadro proposto por Mercer et al. (2017), que apresentamos a seguir. Consideramos importante abordar tais habilidades nesse cenário, pois, como afirma Ribeiro (2014), a exposição oral é um gênero que assume:

[...] valor significativo na esfera acadêmica, uma vez que, através dele, se materializam várias ações linguageiras de produção e divulgação de conhecimentos legitimados por esta esfera científico-social, possibilitando ao aluno o exercício de construção e reconstrução do conhecimento [...]. Estas ações estão intrinsecamente relacionadas às práticas de oralidade/letramento, tão relevantes para a constituição do ser cidadão e do exercício pleno da cidadania (p.252).



A reflexão sobre as habilidades orais que propusemos abre espaço para a discussão de aspectos relacionados à oralidade que são pouco discutidos e ensinados ainda, seja na escola ou na academia.

2 Quadro de Habilidades Orais

Uma pesquisa da Universidade de Cambridge e School 21, conduzida por Mercer et al (2017), elaborou o Quadro de Habilidades Orais (*Oracy Skills Framework*), com o objetivo de auxiliar professores do ensino secundário a avaliar o desempenho oral dos alunos, facilitando o diagnóstico de pontos fortes e áreas a serem melhoradas. A equipe da pesquisa, formada por profissionais da área de teatro, linguistas e educadores, elencou quatro habilidades a serem observadas: (1) Física, (2) Linguística, (3) Cognitiva e (4) Social e Emocional.

Neste artigo, apresentamos uma versão em português do quadro (Figura 1) e exemplos adaptados ao contexto universitário. Vejamos:

Habilidade Física	<ul style="list-style-type: none">• Voz: a) Fluência e ritmo da fala; b) Variação tonal; c) Clareza de pronúncia; d) Projeção vocal• Linguagem Corporal: a) Gesto e postura; b) Expressão facial e contato visual
Habilidade Linguística	<ul style="list-style-type: none">• Escolha vocabular apropriada• Variação Linguística: a) Registro; b) Gramática• Estrutura e organização da fala• Técnicas de retórica
Habilidade Cognitiva	<ul style="list-style-type: none">• Conteúdo• Explicar e resumir : a) Buscar informações e explicações por meio de perguntas; b) Resumir
Habilidade Social e Emocional	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho em conjunto: a) Guiar e administrar as interações; b) Revezamento• Escutar ativamente e responder apropriadamente• Falar com confiança

Fig.1 – Quadro de habilidades orais. Adaptado e traduzido de Mercer et al (2017). *Oracy skills framework* disponível em <https://www.educ.cam.ac.uk/images/oracytoolkit/OracySkillsFramework.pdf>



Analizando o quadro e considerando as orientações de Mercer et al (2017b), descrevemos algumas orientações para a organização de apresentações orais, no intuito de chamar a atenção para aspectos além do conteúdo e da estrutura do gênero. O quadro pode ainda ser utilizado como critério para avaliações de apresentações orais em situações de formação. Passamos à apresentação de cada habilidade seguindo o quadro².

2.1 Habilidade Física

Para os autores, *fluência e ritmo* devem ser considerados para que os ouvintes possam processar o que está sendo dito, evitando-se pausas excessivas e hesitações. Além disso, a *variação tonal* pode ser um aspecto trabalhado, pois volume e tom diferenciados sinalizam variações de ênfase, reforçando o propósito do orador ou chamando a atenção do público.

Da mesma forma, um apresentador necessita ter uma *pronúncia* clara, precisa e articulada para ser compreendido pelo público. Um quarto aspecto relacionado à voz refere-se à sua *projeção*, pois é necessário adequar-se às necessidades do ambiente, verificando se o local é aberto ou fechado, a distância em que os ouvintes estão, de forma a falar em altura adequada.

A consciência do uso adequado da projeção vocal, ao considerarmos o público alvo desse minicurso/artigo, é ainda mais relevante, pois, no universo das licenciaturas, a voz é um instrumento de trabalho. Deve-se orientar professores em formação, pois, como afirmam Zambon e Behlau (2009, p. 6), há relatos de:

[...] presença de circunstâncias ou características específicas do trabalho do professor que afetam diretamente a voz (salas numerosas, acústica inadequada e poeira de giz). [...] professores apresentam múltiplos sinais e sintomas vocais, no presente e no passado, relacionam seus problemas ao uso da voz no trabalho e percebem que um problema de voz afeta sua eficiência na comunicação. Professores percebem, ainda, os importantes efeitos adversos de um problema de voz em seu desempenho profissional e anteveem limitações em seu futuro profissional. A situação pode ser considerada alarmante.

² Na discussão sobre as habilidades descritas no quadro proposto por Mercer et al (2017b), utilizamos os itens *apresentador* e *orador* de forma sinônima. Da mesma forma, utilizamos os termos *plateia*, *público*, *ouvinte* e *espectador* para designar aqueles a quem o apresentador se dirige.



Ainda no âmbito das habilidades físicas, há de ser considerada a linguagem corporal³. O uso de *gestos* pode ser utilizado para reforçar o propósito de um discurso, porém esses não devem ser exagerados ou distrativos, mas apropriados à natureza e à extensão da situação. A *postura* do orador é outro aspecto que precisa ser observado, pois o corpo transparece o grau de engajamento com o público.

Uma das maneiras mais importantes através da qual apresentadores e ouvintes podem demonstrar engajamento com outros indivíduos é por meio de *expressões faciais*. O *contato visual* também pode ajudar a manter uma boa comunicação interpessoal, se usado apropriadamente em qualquer situação e respeitando contextos culturais.

2.2. Habilidade Linguística

A qualidade de uma apresentação oral ou de uma discussão em grupo pode ser afetada pelas *escolhas lexicais* do orador. Em algumas situações, será necessário o uso apropriado e preciso de importantes termos técnicos, tendo atenção à *variação linguística* e uso de *registro* adequado à situação, adaptando-se a linguagem à formalidade da situação. Em contextos acadêmicos, espera-se utilização da norma culta (MERCER et al, 2017b).

Em uma apresentação de trabalho acadêmico, um orador pode utilizar recursos escritos e imagens em uma projeção de *slides*, como também um pôster impresso ou em formato digital. Na formatação do texto escrito, é importante evitar fontes visualmente complexas, e escolhê-las com tamanho e cores adequadas. Em apresentações de *slides*, textos ilegíveis são a maior causa de apresentações imprecisas (KOSSLYN, 2017).

A utilização de recursos escritos em um *slide* (ou em um pôster) serve de suporte e, como afirma Santos (2008, p. 58), apresentar um trabalho acadêmico fazendo apenas a leitura do que está escrito:

³ Durante a ministração do minicurso, aspectos de linguagem corporal foram trabalhados ao vivo e através de vídeos com exemplos de apresentações consideradas boas e ruins para avaliação e discussão dos participantes.



[...] não demonstra a capacidade nem o grau de conhecimento por parte de quem apresenta. Dessa forma, qualquer indivíduo alfabetizado, mesmo sem conhecer o assunto, poderá estar apto a apresentar um trabalho acadêmico. Não se trata de eliminar a utilização do data-show, mas compreender que este é apenas uma ferramenta para facilitar a apresentação de seu conhecimento.

Diferentes gêneros dispõem de diferentes estruturas e padrões de interação. Um orador competente será capaz de adaptar o seu discurso às necessidades e contextos. Por exemplo, se um orador considerar um grupo de discussão como oportunidade para proferir uma palestra formal, ele demonstra falta de adaptação ao contexto.

Um bom orador é capaz de usar *técnicas de retórica*, tais como metáforas e símiles para reforçar suas mensagens e criar uma ligação com os ouvintes. O uso efetivo de ferramentas tais como a utilização de pequenas listas, a repetição de palavras-chave para dar ênfase, pode ajudar o orador a atingir sucesso na construção de ideias.

2.3. Habilidade Cognitiva

Mercer et al (2017b) apontam que cabe ao orador fazer a escolha do *conteúdo* relevante que deve fazer sentido e ter propósito claro para o público. Por isso é necessário conhecer previamente a sua audiência, ou, se o gênero trabalhado permitir, buscar informações e/ou explicações do público, através do uso de perguntas precisamente elaboradas.

Quando a fala é usada para *explicar*, um apresentador que esteja em um debate, por exemplo, precisa recorrer ao que os outros têm a dizer para, assim, fazer suas próprias contribuições. A habilidade de *resumir* os assuntos apresentados e discutidos, os pontos principais de uma apresentação, o que foi decidido após uma discussão em grupo, ou quais questões foram levantadas em um debate, é relevante e precisa ser praticada.

Outra habilidade que necessita ser observada é a da *autorregulação*, na qual busca-se concentração para manter o *foco* do trabalho. Outro aspecto que não pode ser subestimado é a administração do *tempo* destinado a uma apresentação. Deve-se respeitar o tempo limite para uma explanação e, em contextos de debate, permitir que outros também tenham a oportunidade de expor suas ideias, ajustando o tempo para garantir uma conclusão.



Durante a construção do *raciocínio*, deve-se explicar e justificar, com clareza e efetividade, seu ponto de vista, examinando de maneira clara as ideias e opiniões expressas, verificando-se o grau de entendimento dos espectadores, avaliando o que os ouvintes já sabem, ou não, sobre o tópico abordado.

2.4. Habilidade Social e Emocional:

Com relação à habilidade social e emocional, os autores indicam que o *trabalho em conjunto* exige a habilidade de permitir a continuação de conversas, discussões ou debates, fazendo contribuições e usando estratégias adequadas para encorajar a participação de outros. Dessa maneira, em uma discussão, o orador direciona a atenção dos participantes para a tarefa a ser feita, encorajando outros a revezarem e assim por diante.

Especialmente durante discussões em grupos, deve-se respeitar o revezamento, abrindo espaço aos outros, sendo necessário escutar ativamente e responder apropriadamente, demonstrando que se está prestando atenção e escutando o que os outros têm a dizer. Também inclui a capacidade do orador de fornecer respostas apropriadas e precisas para quaisquer questões propostas, dentro dos limites de conhecimento do público.

Por fim, é necessário ter *autoconfiança* e levar em consideração a capacidade de não deixar transparecer o nervosismo. Mesmo que o apresentador se sinta apreensivo, deve-se trabalhar para controlar seus sentimentos sem deixá-los transparecer. Isso inclui a habilidade de lidar com questionamentos, perguntas, interrupções, disputas, conflitos emocionais, falta de cooperação, entre outros. Como afirma Santos (2008):

O relaxamento e a respiração são as armas que [um apresentador] poderá usar para transformar a tensão negativa a seu favor, criando um estado de prontidão e concentração sobre o que vai falar. Aliás, o medo faz com que tenhamos cautela sobre nossas ações e isso é ponto positivo (p. 28).

Como é possível observar, o quadro busca dar conta de aspectos variados que influenciam e podem colaborar para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade em contextos de apresentações, no nosso caso, acadêmicas. Entendemos que esses aspectos são raramente tratados tendo em vista um foco maior no trabalho com a



linguagem escrita em contextos escolares/acadêmicos, apesar da grande importância que as exposições orais assumem na produção e divulgação de conhecimentos construídos na academia como discutimos anteriormente.

Considerações Finais

O minicurso “A apresentação Oral de Trabalhos Acadêmicos: o que é e como se faz?” buscou contribuir com o processo de letramento acadêmico dos estudantes de Letras, a partir da problematização da noção de gêneros textuais e reflexão sobre os gêneros que circulam na academia com especial atenção para a apresentação oral de trabalhos acadêmicos. Além disso, buscamos trabalhar e refletir sobre questões relacionadas à multimodalidade inerente aos processos de construção de textos em determinados gêneros.

Entendemos que é essencial preparar os estudantes para tais contextos e atividades, dando-lhes a oportunidade de compreenderem esse processo de construção dos gêneros e de se apropriarem efetivamente de diversos gêneros, a fim de desenvolverem uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, ajudando-os a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Observamos que, em muitas situações de ensino, determinados gêneros, especialmente, do domínio da escrita, são privilegiados, enquanto outros, por exemplo, os orais, não são frequentemente ensinados, embora façam parte da esfera acadêmica. Dessa forma, tendo em vista a relevância e recorrência das apresentações/exposições orais na academia, seja para o discente/docente de graduação ou pós-graduação, sugerimos fortemente que aspectos relacionados à oralidade devem ser discutidos e explicitamente ensinados.

A possibilidade de estruturar uma apresentação considerando-se o quadro de habilidades orais, atentando-se para habilidades Física, Linguística, Cognitiva e Social e Emocional, como proposto no quadro apresentado (MERCER et al., 2017a), pode facilitar a análise de pontos fortes e de aspectos a serem aprimorados, fornecendo, inclusive,



critérios para o professor/avaliador e melhor orientando a apresentação de seminários, defesas de monografia, teses, apresentações de pesquisas em congressos entre outras atividades do universo acadêmico.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda (Orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contexto de ensino**. Curitiba: Appris, 2015.

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as Práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005, pp. 15-61.

KOSSLYN, S. **Clear and to the Point: 8 Psychological Principles for Compelling PowerPoint Presentations**. Oxford University Press, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres: Arnold, 2001.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 23-36.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



MERCER, N. et al **An oracy assessment toolkit**: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. Learning and Instruction. Volume 48, 2017a. pp.51-60. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475216301803>> Acessado em: 24 de abril de 2017.

_____. **Description of the Specific Items in the Skills Framework**. The Faculty of Education. University of Cambridge. 2017b. Disponível em: <<https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/oracytoolkit/oracyskillsframework/Glossaryofskills.pdf>> Acessado em: 24 de abril de 2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

RIBEIRO, Roseane. Perspectivas de Agir de Capacidades de Linguagem Mobilizadas na Exposição Oral. In: PEREIRA, R. (org.). **Ateliê de Gêneros Acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014. p.251-272.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZAMBON, F. BENLAU, M. **A voz do professor**: aspectos do sofrimento vocal profissional. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.hcrp.fmrp.usp.br/sitehc/upload%5Cvoz_digital.pdf> Acessado em: 9 de maio de 2017.

SANTOS, V. **Marketing Pessoal**: falando em público. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

STUTZ, Lidia (Org.). **Modelos didáticos de gêneros textuais**: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.



A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA DE NATUREZA INTERVENCIONISTA

Francisco André Filho (UFPB) *
andrefilhojc@hotmail.com

Introdução

Considerando que umas das atribuições do professor de Língua Portuguesa é trabalhar a produção textual escrita de maneira contextualiza, produtiva e eficaz com os seus alunos e que muitos são os gêneros textuais escolares que podem ser aplicados em sala de aula, é de fundamental importância que esse profissional atue como mediador, propiciando aos alunos situações de produção e de reflexão sobre a língua escrita.

Tal problemática nos remete, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao seguinte questionamento: como tornar o ensino de escrita mais eficaz e mais direcionado à sua maior função que é a de instrumentalizar o aprendiz? E ainda: de que maneira a instrumentalização da escrita é possível com a didatização do gênero carta de solicitação?

Diante disso, o presente trabalho¹ relata os resultados de uma investigação, de cunho intervencionista, que teve como objetivo geral, desenvolver investigações aplicadas ao processo de produção escrita do gênero carta de solicitação, a partir de propostas de sequências didáticas, com foco nas características sociocomunicativas do respectivo gênero.

No tocante aos objetivos específicos, procuramos: a) instrumentalizar os alunos para reconhecerem e produzirem o gênero carta de solicitação; b) investigar o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas; c) propor e executar módulos didáticos; d) verificar, do ponto de vista da aprendizagem, se as atividades da

* Graduado em Letras (Português) pela Universidade Federal da Paraíba, Especializando em Língua, Linguagem e Literatura pela CINTEP - Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. E-mail: andrefilhojc@hotmail.com

¹ Esse trabalho é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Letras que foi defendido em novembro de 2016.



sequência didática foram eficazes na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nesse sentido, o *corpus* analisado para demonstrar os resultados da referida investigação foi composto pelos textos produzidos pelos alunos durante a aplicação dos módulos da sequência didática desenvolvida com os discentes que participaram da pesquisa. Foram coletadas para análise apenas a primeira e a última versão dos textos produzidos pelos alunos-sujeitos da pesquisa.

A fundamentação teórica utilizada na presente pesquisa foi baseada no conceito de gênero discursivo apresentado por Bakhtin (2000) e na proposta de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em relação à concepção de linguagem e escrita, consideramos as ideias de Antunes (2003), Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2014). No que se refere ao gênero carta de solicitação, utilizamos os estudos de Alves e Serafim (2014), Dolz (2010), Lopes (2013) e Nordi (2013).

Além desta introdução, este trabalho está organizado em mais duas seções. Na primeira, abordamos a respeito do referencial teórico utilizado na realização deste estudo. Já na segunda, discurremos sobre os procedimentos, resultados e discussão acerca da investigação.

Por fim, trazemos as considerações finais, discutindo, de maneira geral, os resultados alcançados após o término da intervenção, como também refletindo a respeito da prática pedagógica a partir da Sequência Didática.

1 Reflexões e discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem

A modalidade escrita, interesse de nosso estudo, é uma atividade fundamental na relação sujeito e mundo, uma vez que no cotidiano nos deparamos com o fato de termos que produzir ou ler textos escritos, nas mais diferentes circunstâncias do convívio social. Desse modo, convém assinalar que, segundo Marcuschi (2010), numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Isto posto, é notória a sua importância para com a nossa vida.



De acordo com Antunes (2003), como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Portanto, é inegável a importância da escrita, até porque é uma prática social indispensável para que possamos viver e enfrentar o dia a dia. Cumpre-nos assinalar que, através do exercício da escrita, compartilhamos nossos pensamentos em relação às coisas que estão ao nosso entorno, sendo assim, é uma ação que não se restringe apenas ao ato de escrever em si, mas, principalmente, que se trata de um processo de comunicação ou interação social. Em virtude dessas considerações, é oportuno dizer que a escrita é:

(...) uma atividade interativa de expressão, (*ex-* “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. (ANTUNES, 2003, p. 45, grifos do autor).

No que se refere às atividades em torno da escrita, sabemos também que a sua aplicação na vida escolar ainda ocorre de maneira periférica, tendo em vista que o sujeito aprendiz, aquele que está colocando em prática a escrita, é desconsiderado no processo de aquisição da produção escrita, ou seja, sua intervenção não é tida como um fator contribuinte na aprendizagem da representação gráfica. Antunes (2003) afirma que, no tocante ao trabalho sobre a escrita, ainda se observa um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua.

Para atingir eficácia, defendemos que o ensino da escrita deve ser ancorado numa concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, pois, de acordo com Antunes (2003), a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. É importante acrescentar que a escrita consiste em etapas distintas e integradas de realização, ou seja, de acordo com Antunes (2003), durante o processo de elaboração de textos é necessário que o sujeito aprendiz passe por três etapas diferentes mais que se interligam entre si, quais são: planejamento, operação e revisão.



Na tentativa de realizar o ensino de produção textual de maneira mais eficiente e contextualizada, é possível organizar o trabalho, em sala de aula, de forma gradual e sistematizada. Uma das propostas que sistematiza o ensino de produção textual em etapas, em uma perspectiva interacionista, é a abordagem da sequência didática para o oral e a escrita, formulada por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004).

Segundo seus idealizadores, a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nessa proposta, as diferentes atividades são elaboradas a partir dos objetivos que o docente quer alcançar para a aprendizagem dos seus alunos, proporcionando aquisição de conhecimentos e uma avaliação acerca do desempenho dos sujeitos aprendizes, durante o processo de construção textual.

Conforme postula Bakhtin (2000), para cada situação que o indivíduo se encontra, ele apropria-se da língua para realizar a comunicação. Assim, o autor aponta o fato de que essa apropriação acontece de maneira tão diversificada quanto os diferentes campos de atividade humana, até porque, como se sabe, a linguagem e, conseqüentemente, os gêneros discursivos integram as práticas sociais.

Em seguida, o autor também assinala que através do enunciado são expostas tanto as condições específicas em que o sujeito falante está inserido quanto as suas finalidades discursivas, e apresenta os três elementos que compõem o enunciado. A tríade elementar que o referido autor elenca é composta por:

- a) primeiro; **conteúdo temático**, que está atrelado - ao que vai ser tratado no todo comunicativo;
- b) segundo; **o estilo verbal**, que está voltado para - como representar - o que foi ou está sendo tratado;
- c) e por último, **a construção composicional** que se preocupa em - como atender as necessidades – de uma determinada esfera comunicativa tendo em mente uma estrutura composicional do enunciado.

Por referir-se ao gênero escolhido para estudo, em nossa investigação, julgamos necessário discutir as características da Carta de Solicitação como forma de interação social. A princípio, convém assinalar que, no referido gênero, de acordo com Chartrand



(1995 apud DOLZ, 2010, p. 83), a argumentação opera uma reestruturação das três funções primárias do processo de comunicação: exprimir a si mesmo e interiorizar o outro, provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento; descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro.

Nordi (2013, p. 38) assinala que “por suas características de produção e circulação, a Carta de Solicitação pode assumir formas diversas dependendo do assunto, do interlocutor, do contexto situacional e do estilo de cada locutor”.

De acordo com a divisão bakhtiniana dos gêneros em primários e secundários, a carta pessoal corresponde a um gênero primário, uma vez que responde a uma comunicação imediata; ao passo que a carta de solicitação pode ser classificada como um gênero secundário, visto que não se origina numa comunicação espontânea, e sim dentro de um contexto mais formal que pode se dá tanto na esfera pública como privada.

2 A aplicação da sequência didática: procedimentos da intervenção

Como se trata de uma investigação de natureza aplicada que visa, além de testar a proposta de sequências didáticas no processo de ensino de escrita da resenha acadêmica, verificar como se dá esse processo de ensino, toda a investigação teve caráter intervencionista e interpretativista.

Para a realização dessas intervenções, tomamos por base a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi publicada no livro “Gêneros Orais e Escritos na Escola”.

Os sujeitos envolvidos na nossa pesquisa são alunos de uma escola pública do município de Mamanguape, cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 12 e 15 anos, estão inseridos em uma turma composta por 37 (trinta e sete) alunos, dos quais 28 (vinte e oito) aceitaram participar do nosso estudo, sendo autorizados pelos pais e/ou responsáveis para colaborarem com ela.

Dos 28 textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, foram selecionados dez textos da primeira versão, e os seus respectivos dez textos da última versão (reescrita final), totalizando 20 (vinte) textos, para a nossa análise. Ressaltamos que, durante a leitura dos textos, foram mapeados todos os problemas apresentados, observando os



elementos constitutivos do gênero, na perspectiva bakhtiniana, quais sejam o conteúdo, o estilo linguístico e a estrutura composicional.

Diante dessas ponderações com relação à nossa sugestão de mediação e aos motivos que nos impulsionaram na escolha do gênero carta de solicitação para executá-la, entremos na descrição das fases da sequência didática que realizamos.

Iniciamos o procedimento de sequência didática com a realização de aulas expositivas dialogadas, para que os alunos conhecessem o gênero textual – carta – em diferentes situações de produção, bem como compreendessem as características da carta de solicitação.

A partir da apresentação desse propósito comunicativo, os alunos foram orientados a elaborarem suas primeiras cartas de solicitação, tendo como base as informações presentes nessa situação comunicativa e, ainda, tudo o que havia sido explanado em sala de aula.

A fase dos módulos teve início com a leitura e observação dos primeiros textos produzidos pelos alunos.

Módulo 01 - Nesse módulo exploramos, a princípio, o conceito da palavra argumentar/argumentação no intuito de verificar o conhecimento dos alunos acerca desse termo.

Módulo 2 - No segundo módulo, trabalhamos novamente um exercício de leitura, com outro exemplo de carta de solicitação, dessa vez para apresentar a estrutura composicional, ou seja, o emprego dos elementos constitutivos do gênero em estudo.

Módulo 3 – No terceiro módulo, realizamos mais uma vez uma atividade de leitura com outro exemplo de carta de solicitação, com o objetivo de trabalhar questões de estilo e norma padrão da língua, isto é, a utilização dos organizadores textuais na elaboração do gênero em foco.

A segunda produção do gênero foi realizada com base na mesma situação comunicativa apresentada inicialmente.



2.1 Análise da produção do gênero carta de solicitação

Apresentamos, a seguir, a análise comparativa, na qual serão correlacionadas as cartas de solicitação da produção inicial e seus respectivos correspondentes da produção final. Convém lembrar que identificamos os problemas encontrados e catalogamos de acordo com os critérios estabelecidos para a análise: características composicionais do gênero; conteúdo; estilo e adequação linguística.

Destacamos que as cartas de solicitação serão identificadas por números, numa sequência que vai do 01 ao 10, de acordo com a catalogação realizada, e acompanhadas pelas letras “P” para Primeira Produção e “S” para Segunda Produção.

Passemos às análises das primeiras e segundas produções das cartas de solicitação, observando a seguinte legenda:

Quadro 1: Categorias de análise

COR DE IDENTIFICAÇÃO	CATEGORIA ANALÍTICA
	Características composicionais do Gênero – Estrutura
	Conteúdo: Textualidade
	Estilo e Adequação linguística

Dentre os problemas detectados, observamos que os mais comuns em todos os textos da amostra estão relacionados à escrita do local e data, do vocativo, do fechamento e assinatura. Os quadros 02, 03, 04 e 05 demonstram esses problemas.

Quadro 2: Local e Data – Primeiras e Segundas Produções

Local e Data			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 1 – Carta 06 – P	Mamanguape paraíba 14/09/16.	Trecho 5 – Carta 06 – S	Mamanguape, 17 de outubro.



Notemos que no trecho 1 da carta 06 P (Quadro 2), o autor do texto grafou o nome do estado, componente desnecessário, após o nome da cidade e, logo abaixo, escreveu a data entre barras inclinadas. Já na reescrita, no trecho 5 da carta 06 S, o aluno retirou esse elemento que havia colocado a mais, ou seja, refez essa parte de maneira adequada, porém, parcialmente; pois, ficou faltando o ano de elaboração da carta.

No quadro 03, que segue, transcrevemos os vocativos das cartas para os avaliarmos de acordo com as suas especificidades, realizando, sobretudo, uma análise comparativa entre a primeira e a segunda produção.

Quadro 3: Vocativo – Primeiras e Segundas Produções

Vocativo			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 9 – Carta 07 – P	Senhora: Diretora,	Trecho 13 – Carta 07 – S	Cara Diretora Bernadete,

O trecho 9 da carta 07 P (Quadro 3) apresenta problema por dois motivos; primeiro, pelo fato do aluno ter colocado a pontuação dois pontos (:) depois do pronome de tratamento “Senhora”, até porque, de acordo com Gonçalves (2012, p. 161), “o vocativo vem [...] separado do texto por vírgula”; e, segundo, porque não citou o nome da pessoa para quem estava escrevendo a carta. Na reescrita, no trecho 13 da carta 07 S, constatamos que houve mudança com relação aos dois problemas identificados, uma vez que o discente mencionou a pessoa para quem a carta estava sendo dirigida “Bernadete” e, após o emprego do vocativo, fez uso da vírgula.



Quadro 4: Despedida – Primeiras e Segundas Produções

Despedida			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 17 – Carta 05 – P	(não colocou o elemento)	Trecho 21 – Carta 05 – S	Obrigado por ler esta carta,

Conforme podemos observar no trecho 17 da carta 05 P e no trecho 18 da carta 08 P (Quadro 4), os alunos não empregaram despedida no texto. Na produção final, no trecho 21 da carta 05 S e no trecho 22 da carta 08 S, percebemos que os autores do texto se interessaram em solucionar o problema, pois introduziram o componente que faltava, ou seja, a despedida.

Quadro 5: Assinatura – Primeiras e Segundas Produções

Assinatura			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 25 – Carta 03 – P	ASS: Aluna do Belina Garcez Mamanguape.14.09.16	Trecho 29 – Carta 03 – S	Alunos do 8ª A

No trecho 25 da carta 03 P (quadro 05), observamos que o locutor mostrou dificuldade em relação à assinatura, uma vez que utilizou-se da abreviatura “ASS:”, quando deveria apenas assinar, ou seja, colocar o seu nome sem utilizar-se da abreviação da palavra assinatura. Já na reescrita, no trecho 29 da carta 03 S, o autor do texto interessou-se em solucionar o problema, logo, assinou a carta utilizando a expressão “Alunos do 8ª A”.



Ao analisarmos os trechos das cartas produzidas pelos alunos, podemos verificar problemas com relação à textualidade. Esses problemas referem-se a casos de coesão, argumentação e informatividade. Os quadros 06 e 07 atestam, respectivamente, esses problemas.

Quadro 6: Coesão– Primeiras e Segundas Produções

Coesão			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 33 – Carta 03 – P	Informamos que precisamos de uma quadra esportiva para eventos, jogos etc... <i>Seria muito bom se assenhora podese nos ajudar nesse projeto.</i>	Trecho 37 – Carta 03 – S	Senhora diretora vim aqui pedir que podesse melhorar a situação da nossa quadra, pois ela esta em situações precarias. <i>Portanto</i> precisamos da melhora da quadra para fazer as fisicas na propria escola, para festas etc...

Quadro 7: Argumentação e informatividade – Primeiras e Segundas Produções

Argumentação e informatividade			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 41 – Carta 04 – P	<i>Estamos precisando de uma quadra de esportes para jogarmos e para realizar eventos e reuniões, por isso precisamos desta quadra.</i>	Trecho 45 – Carta 04 – S	<i>Estamos precisando de uma quadra esportiva para fazermos fisicas na própria escola sem presizar nos deslocar a outra escola.</i>

Conforme podemos observar no trecho 33 da carta 03 P (quadro 06), o redator faltou empregar um conectivo de conclusão quando disse que “Seria muito bom se assenhora podese nos ajudar nesse projeto.”; para tal, poderia ter utilizado conectivos



como “Portanto”, “Dessa forma”, “Logo” etc. Já na reescrita, no trecho 37 da carta 03 S, percebemos que o autor do texto superou esse problema, uma vez que utilizou o operador “Portanto” para estabelecer uma conclusão entre o enunciado “precisamos da melhora da quadra para fazer as físicas na própria escola, para festas etc” e o que foi mencionado anteriormente.

No trecho 41 da carta 04 P (quadro 07), observamos que todo o conteúdo da carta está resumido praticamente em um único parágrafo, e o que é dito pelo redator não é suficiente, porque faltou explicar as vantagens que cada uma dessas circunstâncias poderia trazer para a escola, contribuindo, com a compreensão total daquilo que pretende comunicar. Na produção final, no trecho 45 da carta 04 S, notamos que o locutor não apresentou mudança em sua produção, uma vez que o grau de informatividade permaneceu baixo.

Nos trechos da primeira versão destacados no quadro 8, detectamos vários problemas de caráter linguístico, ou seja, questões de norma gramatical (pontuação, acentuação, ortografia e concordância). Esses problemas geram nos textos uma fuga do padrão da linguagem característica do gênero, no que se refere à adequação à norma culta da língua.

Quadro 8: Acentuação, ortografia, concordância e pontuação – Primeiras e Segundas Produções

Acentuação, ortografia, concordância e pontuação			
PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Numeração dos trechos	Trechos	Numeração dos trechos	Trechos
Trecho 49 – Carta 10 – P	Presada diretora, vim aqui pedi para a senhora veja a situação da nossa quadra esportiva. Pois seria muito bom que a senhora podece melhora a cituação, pois ela esta em cituação precárias e com a melhora dela ceria muito bom pois poderíamos fazer a física na própria escola. obrigado por ler esta carta.	Trecho 53 – Carta 10 – S	Prezada diretora, Estamos aqui para pedir que a senhora tente construir uma quadra esportiva que vai beneficiar a todos os alunos em diversas coisas como: fazer física na escola, e eventos.

No que se refere à acentuação, no trecho 49 da carta 10 P (quadro 08), notamos que o autor do texto empregou a palavra “física” sem o acento, de maneira inadequada



Na segunda produção, no trecho 53 da carta 10 S, constatamos que houve mudança, pois o aluno reescreveu a palavra com o acento agudo, assinalando a sílaba tônica.

2.2 Resultados e Discussões

Por meio das análises feitas no *corpus* investigado, identificamos, nas primeiras produções, a presença de diferentes tipos de problemas no interior dos textos. Os problemas com a maior quantidade de ocorrências estão relacionados à estruturação dos elementos base que compõem o gênero estudado e à adequação linguística, conforme demonstrado no quadro 09.

Quadro 9: Aspectos característicos do gênero

ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO			
10 cartas analisadas	1ª produção	2ª produção	
<i>Elementos investigados</i>	<i>Total de problemas detectados</i>	<i>Total de problemas solucionados</i>	<i>Total de problemas não solucionados</i>
Local e data	06	03	03
Vocativo	09	06	03
Despedida	08	03	05
Assinatura	07	06	01

Pelos dados apresentados no quadro 09, observa-se que o vocativo foi o que obteve maior frequência de problemas na primeira produção. Ainda relacionado aos aspectos estruturais, percebemos que a despedida foi o segundo elemento com uma elevada quantidade de problemas, oito no total. Em relação à assinatura, observamos que algumas cartas produzidas apresentaram problemas referentes ao emprego desse elemento estrutural, sete ao todo. No que se refere ao local e à data, verificamos que esse elemento composicional foi o quarto item com uma elevada quantidade de problemas, seis no total.



No que diz respeito à textualidade, no *corpus* analisado, percebemos que os problemas de coesão textual, argumentação e informatividade apresentaram uma relativa frequência, conforme se vê no quadro 10:

Quadro 10: Conteúdo – Textualidade

CONTEÚDO: TEXTUALIDADE			
10 cartas analisadas	1ª produção	2ª produção	
<i>Elementos investigados</i>	<i>Total de problemas detectados</i>	<i>Total de problemas solucionados</i>	<i>Total de problemas não solucionados</i>
Coesão	06	04	02
Argumentação e informatividade	07	04	03

Através dos dados apresentados no quadro 10, podemos verificar que os problemas ligados à coesão ocorreram com relativa frequência nas cartas que compõem o *corpus* investigado. Pelos dados apresentados no quadro 10, observa-se que a argumentação e informatividade foram aspectos em que pudemos verificar uma melhora relativa nos textos produzidos na segunda etapa da proposta.

Em relação ao estilo, no *corpus* analisado, percebemos que os problemas de adequação linguística apresentaram uma frequência significativa, conforme se vê no quadro 11:



Quadro 11: Adequação linguística

ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA			
10 cartas analisadas	1ª produção	2ª produção	
<i>Elementos investigados</i>	<i>Total de problemas detectados</i>	<i>Total de problemas solucionados</i>	<i>Total de problemas não solucionados</i>
Acentuação	04	01	03
Ortografia	09	06	03
Concordância	02	02	00
Pontuação	03	02	01

Pelos dados do quadro 11, percebe-se que os problemas ocorridos na ortografia, acentuação e pontuação foram os que tiveram uma maior ocorrência nas produções, sobretudo na primeira produção; também podemos verificar, através do quadro, poucas mudanças na segunda versão, em relação à acentuação. No que se refere à ortografia, concordância e pontuação, notamos evoluções significativas.

Considerações Finais

A princípio, convém assinalar que a proposta de intervenção proporcionou aos alunos do 8º ano, do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Mamanguape, um ensino de escrita mais eficaz e mais direcionado à sua maior função, que é instrumentalizar o aprendiz a produzir textos socialmente relevantes, a partir de um contexto real de uso da língua.

Convém ressaltar ainda que os estudantes envolvidos na investigação atuaram como produtores de textos competentes, a partir de uma proposta de ensino que considerou o contexto situacional do gênero carta de solicitação e suas características sociocomunicativas, objetivo principal da nossa pesquisa, contrariamente do que poderia acontecer se talvez assumíssemos uma concepção de ensino mais tradicional.



Mesmo não conseguindo a solução total dos problemas mapeados na primeira versão, concluímos que o procedimento de sequência didática, sobretudo no gênero textual/discursivo carta de solicitação, se trata de um procedimento de ensino bastante eficiente, pelo fato de considerar o sujeito, o contexto situacional e suas intenções, materializadas discursivamente e produzindo sentidos.

A investigação realizada nos permitiu ainda levantar a hipótese de que as dificuldades dos alunos no processo de escrita do gênero carta de solicitação podem estar atreladas ao seu processo de formação escolar. Diante disso, é possível imaginar que os alunos são comumente instruídos a produzirem textos sem objetivos definidos, sem conhecimento da parte estrutural e do funcionamento discursivo-argumentativo do que estavam lendo ou escrevendo, durante o processo ensino-aprendizagem.

É perceptível, por fim, que o procedimento de sequência didática com o gênero carta de solicitação buscou apresentar para os alunos uma nova maneira de compreender as questões que envolvem os gêneros textuais, fazendo com que esses percebessem o contexto em que os gêneros estão inseridos, suas peculiaridades, as intenções do sujeito que os escreve, entre outros aspectos necessários à produção e à recepção de textos socialmente situados.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: editorial, 2003, pp. 19-37.
- _____. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: editorial, 2003, pp. 39-66.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: citações: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: sumário: elaboração. Rio de Janeiro, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental: 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979], pp. 279-326.



- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 3. – (Texto e linguagem).
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. – (Série Idéias sobre Linguagem).
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. ver., ampl. E atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- _____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem** / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. 85
- GONÇALVES, Kátia Regina de A. A carta comercial. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 155-180.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, pp. 31-52.
- LOPES, Ana Keyla Carmo. **A natureza multimodal de uma constelação de gêneros cartas**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Práticas discursivas e estratégias de textualização) -Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 15-43.
- MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NORDI, Cristiane. **O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas: potencialidades de uma abordagem**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- SILVA, Marcos Antônio da. **Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico: perspectiva linguístico-discursiva**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



A LINGUAGEM DOS FEIRANTES NA CIDADE DE GUARABIRA-PB: UMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Daniela Fidelis (UEPB) *
danniellafidellis@bol.com.br

Iara Ferreira (UEPB) **
iaramartins@yahoo.com

Introdução

Vivemos em um mundo repleto de variações na língua. Alguns estudiosos da área da Linguística mostram que há um equívoco em relação à variação linguística, por parte de algumas pessoas, por acreditarem na existência de uma forma correta na utilização da língua nas diversas situações comunicativas.

Entretanto, é sabido que a existência da diversidade (variação) se dá pelo fato de a comunidade linguística utilizar diferentes modos de falar em diversos contextos. Dessa forma, Alkmin (2007, p.32, grifos da autora) afirma que, para os diversos modos de falar, “[...] a Sociolinguística reserva o nome de *variedades lingüísticas*” e, quanto ao “[...] conjunto de variedades lingüísticas utilizado por uma comunidade é chamado *repertório verbal*”.

Assim como qualquer outra variação linguística, a linguagem dos feirantes, objeto de nosso estudo, deve ser respeitada, já que, “[...] Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, [...]. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário” (ALKMIN, 2007, p.41).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral mostrar a diversidade da língua dos feirantes, a qual pode ser entendida como uma variação linguística que se realiza por meio das expressões orais, presentes no cotidiano dos profissionais das feiras

* Graduada em Letras, Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: danniellafidellis@bol.com.br

** Graduada em Letras, Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da titular da Universidade Estadual da Paraíba e do Profletras-UEPB. E-mail: iaramartins@yahoo.com



livres. Segundo Alves (2011, p.12), “[...] a feira livre é uma paisagem que detém manifestações culturais, diversificadas que vão desde os alimentos, os artesanatos até o modo de falar das pessoas”.

Acerca disso, temos como objetivos específicos: analisar os jargões presentes na linguagem dos feirantes e discutir a importância da valorização desses jargões para uma melhor autoestima dos feirantes dessa comunidade. Segundo Aulete (2011, p.519), a expressão técnica “jargão” se refere a uma “[...] linguagem habitual e própria de um grupo social ou de um grupo profissional”.

Para melhor compreender os ensinamentos relacionados às variações linguísticas, nossos estudos partiram dos principais embasamentos teóricos de: Alkmin (2007); Bagno (2007); Bortoni- Ricardo (2004), (2005); Bagno, Stubbs e Gagné (2002); Gnerre (1985); Pereira e Martins (2014).

Este trabalho é, portanto, fruto de leituras teóricas e de uma pesquisa de campo. Para melhor organizar este artigo, o dividimos em cinco partes: a primeira inicia-se com a “introdução”, na qual é apresentada, de forma geral, a temática abordada. A segunda parte contém a fundamentação teórica, que revela a importância do estudo da variação linguística em nossa sociedade; na terceira parte, correspondente à metodologia, exibirá a forma pela qual os dados foram coletados no campo empírico. Na quarta parte, denominada “descrição e análise dos dados”, realizamos a descrição e análise dos fenômenos linguísticos, e a última parte, a conclusão, traz à tona os resultados, revelando que nossos objetivos foram alcançados.

1 Fundamentação teórica

Conforme os apontamentos de Bagno (2007), no Brasil, a diversidade dialetal está cada vez mais presente. Todavia, os preconceitos linguísticos também estão mais marcados em virtude do valor negativo atribuído a determinados grupos sociais, por não utilizarem a língua padrão. Tal problema é caracterizado em virtude de uma parcela da população considerar algumas variedades “melhores” do que outras.

De acordo com a concepção de Martins e Pereira (2014, p.07), a construção do “modelo” criado através da norma-padrão, regido pela perspectiva da Gramática



Tradicional, favorece o surgimento de um problema por acabar concebendo apenas uma variante padrão como “[...] uma variante de maior prestígio – não porque inclua em si algo de especial, mas por ser a norma que, em geral, grupos de maior poder aquisitivo dominam”.

Nesse sentido, a norma é compreendida como um padrão que deverá ser seguido por todos, para que, assim, não possam vir a cometer graves desvios em função de “descaracterizar a língua”, já que o termo “prestígio” diz respeito a um caráter social, econômico e político.

De acordo com os conceitos de Gnerre (1985), existe uma hierarquia na língua: enquanto uma é considerada de prestígio, a outra não é. As pessoas que têm acesso a uma linguagem padrão são tidas como indivíduos cultos, enquanto as que não têm acesso a ela, são vistas como pessoas sem prestígio (estigmatizadas), por utilizarem uma linguagem não-padrão. Vejamos como aconteceu esse processo ao longo da história:

Devido ao processo histórico de constituição da norma-padrão clássica, as regras consideradas “certas” e “boas” são o resultado de um processo de seleção (e, portanto, de exclusão) ocorrido em determinado lugar, em determinada época, por parte de determinado grupo social. Assim, a norma-padrão-clássica do português, como sabemos, foi fixada em *Portugal*, a partir do *século XVI*, por parte da pequena *elite intelectual* (os “barões doutos”) que se inspirava nos critérios de correção e de bom-gosto da Antiguidade clássica greco-romana. Ora, transcorridos mais de quinhentos anos depois do início desse processo de normatização, é impossível que aquele conjunto de normas do “bem falar” e do “bem escrever” corresponda de fato à realidade linguística contemporânea, seja brasileira, seja portuguesa. Afinal, não só a língua mudou: mudaram também as mentalidades, os gostos e as modas, as formas de organização da sociedade, [...] (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p.63, grifos dos autores).

Assim, podemos conceber que, ao estudarmos todo o processo histórico correspondente à língua, reconhecemos que as expressões usadas séculos passados, pela humanidade, as quais eram tidas como “palavras corretas”, hoje são vistas de maneira “equivocada” por alguns. Por isso, precisamos desvendar esse “mito” imposto por algumas pessoas, identificando e mostrando que não se trata de erro linguístico, mas de uma variação e mudança, já que, segundo Bagno, Stubbs e Gagne (2002), não houve



mudança apenas na língua, mas em tudo, principalmente no modo de pensar de cada pessoa.

Diante de tais distorções, Bortoni- Ricardo (2005, p.27), aponta que:

Do ponto de vista social, há que se considerar o estigma associado a traços da linguagem popular que funcionam em detrimento da ascensão social do indivíduo. Diante de tal fato, há duas alternativas: ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio. A primeira é naturalmente a mais desejável. Contudo, quando a língua-padrão é relacionada a classe e não a contexto, tal alternativa torna-se uma possibilidade remota.

Nesse sentido, enquanto as pessoas priorizarem mais o status social do que o contexto em que cada um está inserido, permanecendo presas à perspectiva da gramática tradicional, continuarão reproduzindo o que a maioria acha que seria “certo” ocorrer na comunidade linguística existente.

Entretanto, Bagno (2007, p.37) nos esclarece:

[...] não são as variedades linguísticas que constituem “desvios” ou “distorções” de uma língua homogênea e estável. Ao contrário: a construção de uma norma-padrão, de um modelo idealizado de língua, é que representa um controle dos processos inerentes de variação e mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar a mudar [...].

Ou seja, boa parte dos indivíduos e os seguidores da gramática tradicional acreditam que certas variedades, que não exigem tanto monitoramento no momento da interação, fazem parte de notáveis “desvios” e “distorções”.

Assim, corroborando o ponto de vista de Bagno (2007), Alkmin (2007) considera que não existem línguas e/ou comunidades linguísticas melhores ou piores que outras, já que podemos identificar que, em nosso país - o Brasil -, há indivíduos com características, valores, hábitos e costumes, distintos e diversos, que devemos respeitar, pois cada um conserva uma “bagagem” cultural própria, compreendida por meio das variações linguísticas.

Através da linguagem dos feirantes, *corpus* do nosso trabalho, identificamos essa variação na interação deles com os outros interlocutores envolvidos num processo



comunicativo, quando, por exemplo, um comprador de frutas ao dialogar com o vendedor, por intermédio de um jargão, pode decifrar o que outro está querendo transmitir.

Segundo Bortoni- Ricardo (2004, p.23),

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.

A linguagem dos feirantes reforça os papéis sociais, uma vez que a mensagem foi compreendida por ambos (compradores e vendedores) no momento da interação.

2 Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do referido trabalho foi com base em uma pesquisa-campo, através do método da observação. Sobre a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2015, p.69), nos sugerem que:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se preocupa uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Assim sendo, por intermédio dos constantes diálogos que ocorreram durante a venda e compra de mercadorias, nas feiras livres de Guarabira, observamos a variedade de jargões próprios daquela comunidade linguística.

Segundo Sales, Rezende e Sette (2011, p.02), o termo “feira” provém do latim *feria*, “[...] que significa dia de festa, sendo utilizada para designar o local escolhido para efetivação de transações de mercado em dias fixos e horários determinados”. Ou seja, a feira é um local primordialmente de trabalho, mas também de outras vivências, como, por exemplo, para muitas pessoas, é “momento do passeio, de lazer”. Com relação às particularidades da feira, Nascimento e Amorim (2015, p.03) consideram que “[...] o



calor, a alegria, a agitação, os cheiros, as cores e os sons são características peculiares de uma feira”.

A maioria dos feirantes já começa a chegar ao local da feira por volta de 1h00 às 3h30 da madrugada em virtude de organizarem as barracas. Aos sábados, a partir das 9h:00 da manhã, a feira começa a ficar um pouco mais movimentada devido ao número de pessoas que aumenta progressivamente, mas o auge ocorre mesmo por volta das 10h:00 horas. Diferentemente dos dias de sábado, o auge da feira, nas quartas, acontece mais cedo, por volta das 07h00.

Observamos, nas feiras livres da cidade de Guarabira – PB, que os feirantes proferem os jargões de forma descontraída, como é de praxe acontecer nesse contexto. É importante ressaltar que os feirantes não sabiam que estavam sendo monitorados para que pudéssemos flagrar a linguagem deles da maneira mais informal e espontânea possível. A observação foi realizada em dois dias, durante às quartas-feiras dos dias 15-06-16 e 22-06-16, e em um dia de sábado (11-06-16).

O município de Guarabira - PB está localizado na Mesorregião do Agreste e na Microrregião do Brejo Paraibano. A distância entre Guarabira e a sua capital, João Pessoa, é de, aproximadamente, 98 km. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada no ano de 2015 é de 58.162 habitantes, com o predomínio de uma área territorial de 165,744 km². Seu nome é originário da palavra tupi, que tem como significado “morada das garças”.

A feira de Guarabira - PB, de acordo com Alves A. O. (2011, p.19), “[...] permaneceu em Cuitegi até 1877, [...] Os feirantes não queriam a mudança e discordavam das medidas que iriam ser adotadas”. A autora aponta que de acordo com o relato de um professor – historiador - (Cleodon Coelho), no dia em que os feirantes tiveram que sair de Cuitegi, uma tropa do exército, sob administração de um tenente e contando com cerca de 14 praças, invadiu a localidade e determinou que os vendedores colocassem os produtos na cabeça e viessem para a cidade de Guarabira - PB. O ocorrido “ficou conhecido como a mudança da feira, [...]” (ALVES, 2007, p.57).

Assim que os feirantes chegaram à cidade, as mulheres e as crianças começaram a organizar as barracas com a exposição de suas mercadorias na avenida em que iria



realizar-se a feira, defronte à Igreja Matriz de Nossa Senhora da Luz (onde moravam os familiares considerados mais nobres).

Após alguns anos, a feira livre foi transferida para avenida D. Pedro II. Porém, mesmo tendo funcionado na avenida por vários anos, a feira teve que ser mudada novamente, dessa vez para os dois mercados públicos, por determinação da autoridade municipal, por volta de 1982 a 1983.

Descrição e análise dos dados

Além da linguagem não verbal, o uso da linguagem verbal ocorre na maioria das operações de compra e venda nas feiras livres por meio da interação social.

A linguagem espontânea dos feirantes registra a marca da oralidade, favorecendo a ocorrência de variados jargões, e a utilização destes, flagrados no cotidiano dos feirantes, revelam características de um ambiente rico em aspectos culturais, linguísticos e sociais.

Na tabela abaixo temos alguns jargões mais frequentes utilizados pelos feirantes, no momento da venda, isto é, quando se inicia o diálogo da venda, como também durante a compra das mercadorias e ainda quando o freguês já tem realizado essa compra.

JARGÕES
“Chegue, moça.”; “Oi, [fia] filha!”; “Oi, garota”; “Diga, senhora”; “Diga aí, [mi’nina] menina?”; “Diga, minha amiga?” ; “Diga, minha [ki’rida] querida”;



“Diga, madame?”;
“Diga, rapaz?”;
“Diga, meu patrão?”;
“Chegue, [**nêga**] negra, menina ou garota”,
“A [**maka’xera**] macaxeira, D. Maria!”;
“Bora, freguesa...[**kôprá**] comprar barato hoje!”;
“Cada pacote 1 [**reau**] real, [**ku’madi**] comadre”;
“Bora uma bacia, [**muié**] mulher!”.
“Três [**moi**] molho (feijão) é 2”;
“Bora, 2,00 [**reau**] reais a laranja”;
É para [**inxê**] encher a bolsa! Mais que beleza, que beleza!
“Aqui tem de tudo! Bermuda [**pra**] para [**kaba**] [**maxu**] homem ou cara, “macho” só paga R\$ 30,00...”
“Tenho todo tipo de macaquito para [**muié**] [**femi**] mulher fêmea”
Vamos [**kôprá**] comprar, vamos [**kôprá**] comprar, não tenha vergonha de [**kôprá**] comprar barato”.
“Chega [**pra**] para onde tem bom!” [...] Diretamente das profundezas de Pernambuco”
“Bora, chega [**pra**] para cá, chega [**pra**] para cá, chega [**prá**] para cá”[...] Chega [**prá**] para cá que dar para todo mundo!” [...]
“[**Tá**] está [**xu’venu**] chovendo, é São João ... a mijadinha dele [**tá**] está em cima!”
“Aproveita que o São João [**tá**] está em cima... e [**tá**] está mais [**mijanu**]. Aproveita que [**tá**] está barato”.
“Eu gostei, a senhora gostou? A blusinha [**tá**] está bonita... [**tá**] está bonita. O São João e São Pedro [**tá**] está em cima!”
“Hoje tudo [**tá**] está barato! Tem que pegar o preço!”
“Eu quero só saber qual é a [**muié**] mulher que ainda vai secar [**us**] [**pratu**] os pratos na barra da saia!”
“Passa a [**mâtêga**], Maria!”
“Braço cruzado serve [**pra**] para duas coisas: ou acompanhar enterro ou seguir a procissão! ”



“Bota quente, que já [tô] estou fervendo ... onde tem fumaça, tem fogo!”
“Hoje aqui moça bonita não paga!”
“Dinheiro não enche barriga de ninguém, então chegue para [kôprá] comprar. Batata doce granfina 2 [reai] reais o quilo, [maka’xera] macaxeira 2 [reai] reais”
“[‘omi] homem, não tenha medo de engordar não, que a mercadoria [noi] [trai] nós trazemos!”
“Olha a promoção, olha a promoção, que maravilha! [...]”
“[‘Bota] coloca ou põe na bolsa, bota na bolsa, bota na bolsa...”
“[Maka’xera] macaxeira boa tem aqui, olha o tamanho da menina? Não empurra que dá para todo mundo. Pode ficar à vontade”;

Observamos, primeiramente, que, no momento em que o freguês é abordado pelos feirantes, há várias formas de chamar a atenção, desde um “*Bom dia! Tudo bem?*”, como também até já anunciar o preço dos produtos, como por exemplo: “*Bora, 2,00 [reau] reais a laranja*”; “*É para encher a bolsa! Mais que beleza, que beleza!*”; “*Vamos comprar, vamos comprar, não tenha vergonha de comprar barato*”; “*Olha a promoção, olha a promoção, que maravilha! [...]*”

Destacamos ainda a frequente utilização, pelos feirantes, de vocativos ao iniciar a interação, inclusive usando várias expressões, como “*Chegue moça*”; “*Oi, [fia] filha*”; “*Oi, garota*”; “*Diga, senhora*”; “*Diga aí, [mi’nina] menina?*”; “*Diga minha amiga?*”; “*Diga, minha [ki’rida] querida*”; “*Diga, madame?*”; “*Diga, rapaz?*”; “*Diga, meu patrão?*”; “*Chegue, [‘nêga] negra, menina ou garota*”; “*A [maka’xera] macaxeira, D. Maria!*” “*Bora, freguesa...[kôprá] comprar barato hoje!*”; “*Bora uma bacia, [muié] mulher!;*” “*Cada pacote 1 [reau], [ku’madi] comadre*”.

Segundo a gramática de Cegalla (2008, p.366), o termo vocativo é originário do latim *vocare* = chamar, “ [...] é o termo (nome, título, apelido) usado para chamar ou interpelar a pessoa, o animal ou a coisa personificada a que dirigimos”.

Assim, identificamos que os vocativos “[*ki’rida*] querida” e “[*mi’nina*] menina” usados pelos falantes para chamar a atenção do freguês, apresentam uma elevação da vogal /e/ para /i/, próprias da oralidade.



Observamos ainda outra variação linguística, como o apagamento do lh “Oi, [*fia*] filha!” e [*muié*] mulher. Com relação ao apagamento, Assis (2010, p.47) afirma que “[...] consiste na supressão de algum segmento, podendo este ser um segmento vocálico, consonantal, glide, ou uma sílaba inteira localizada na posição inicial, medial ou final da palavra”.

A “Semivocalização de líquida” é o nome do fenômeno flagrado em “Bora uma bacia, [*muié*] mulher; “Três [*moi*] molho (feijão) é 2”, consiste, sobretudo, num processo de substituição de uma consoante líquida por um glide.

Nos exemplos destacados, identificamos outro fenômeno da oralidade, o apagamento do -r em posição final dos verbos nas formas infinitivas (comprar, encher): “Bora, freguesa...[*kô’prá*] barato hoje!”; “Vamos [*kôprá*], vamos [*kôprá*], não tenha vergonha de [*kôprá*] barato”; “É para [*i’xê*] encher a bolsa! A “apócope”, nome desse fenômeno, é uma supressão de fonemas em sílabas finais, principalmente em palavras terminadas em – r:

Além disso, percebemos, também, o apagamento do /r/ na sílaba complexa (formada por duas consoantes, sendo a segunda um /r/ ou um /l/), como nas expressões “[*’nega*]” e “[*ku’madi*]”: “chegue, [*’nega*] negra, menina ou garota”; “Cada pacote l [*real*] real, [*ku’madi*] comadre”.

A falta de concordância, em alguns termos durante a oralidade, também merece destaque, como nos exemplos de concordâncias nominais em que o [s] não aparece marcando o plural dos seguintes termos: “Eu quero só saber qual é a mulher que ainda vai secar [*us*] [*’pratu*] os pratos na barra da saia!” “Bora, 2,00 [*’reau*] reais a laranja”. Na próxima sentença, identificamos que não ocorre a concordância verbal no que se refere à terceira pessoa do plural: “[*omi*] homem, **não** tenha medo de engordar **não**, que a mercadoria [*noi*] [*’trai*] nós trazemos!”. Além disso, é perceptível o predomínio da dupla negação, típico da informalidade, no último exemplo destacado.

É perceptível também que, em alguns casos, o ditongo /ei/ transformar-se em monotongo no momento em que ocorrem as pronúncias das palavras “macaxeira”; “manteiga” e “dinheiro”: “[*Maka’xera*] macaxeira boa tem aqui, olha o tamanho da menina? Não empurra que dá para todo mundo. Pode ficar à vontade”; “Passa a [*mã’tega*] manteiga, Maria!”; “[*Dinheru*] dinheiro não enche barriga de ninguém, então



chegue para [kôprá]. Batata doce granfina 2 [reai] o quilo, [makaxera] 2 [reai]”. A monotongação é qualquer processo fonológico no qual um ditongo é convertido em monotongo (Trask, 1996).

Nas expressões “[Tá] está [xu’venu] chovendo, é São João ... a mijadinha dele [tá] está em cima!; “Aproveita que o São João [tá] está em cima... e [tá] está mais [mijanu] mijando.”, há o apagamento do /d/ relacionado as respectivas formas no gerúndio- “ndo”.

Sobre isso, Vieira (2011, p. 10) explica que,

[...] o apagamento da oclusiva dental /d/ no grupo “ndo” é o resultado da assimilação do fonema /d/ pelo fonema /n/ e consiste em duas variantes: presença da oclusiva dental, quando o indivíduo a pronuncia no final de palavras.

A “redução ou abreviações/de vocábulos” também está presente na interação dos vendedores e compradores na feira livre. Mas percebemos que as suas respectivas ocorrências não prejudicam a comunicação dos mesmos. As reduções de vocábulos “[...] são conhecidas de uma maneira geral, como uma forma reduzida de palavras, de modo que não ocasione o não entendimento dos léxicos” (FERREIRA; MATEUS; ABREU, 2015, p.08).

Vejam os alguns exemplos de redução/abreviação de verbos: “Bota quente, que já [tô] estou fervendo ... onde tem fumaça, tem fogo!”; “Aproveita que o São João [tá] está em cima... e [tá] está mais mijando.” Aproveita que [tá] está barato. “Eu gostei, a senhora gostou? A blusinha [tá] está bonita... [tá] está bonita. O São João e São Pedro [tá] está em cima!” “Hoje tudo [tá] está barato! Tem que pegar o preço!”; “Tá] está [xuvenu] chovendo , é São João ... a mijadinha dele [tá] está em cima!”

Flagramos ainda a prevalência da “contração de preposições” na fala dos feirantes: “Chega [pra] para onde tem bom!” [...] Diretamente das profundezas de Pernambuco “Bora, chega [pra] para cá, chega [pra] para cá, chega [prá] para cá” [...] Chega [prá] para cá que dar para todo mundo!” [...].

Observamos, ainda a “redundância” (pleonismo) em alguns termos relacionados aos gêneros feminino e masculino. Para Bechara (2009, p.594), pleonismo “[...] é a



repetição de um termo já expresso ou de uma ideia já sugerida, para fins de clareza ou ênfase”. Assim, temos como exemplificação, muito comum na oralidade, as frases: *“tenho todo tipo de macaquito para [muié] [‘femi] mulher fêmea”*; *“Aqui tem de tudo! Bermuda [pra] para [‘kaba] [‘maxu] homem ou cara, “macho” só paga R\$ 30,00...”*

Ademais, em outras ocasiões houve a ocorrência de “provérbios ou ditado populares” na fala dos feirantes. Os provérbios ocorrem de forma natural na prática cotidiana dos feirantes e surgem com o intuito de atrair a atenção dos compradores para a compra dos seus produtos.

Para Santos (2012, p.04), os provérbios representam:

[...] a riqueza lexical da língua e fazem parte do folclore, da cultura de um povo, estando presentes em discursos de várias esferas, podendo ir do discurso cotidiano até mesmo ao discurso jurídico. Eles dão um colorido a mais às conversas e causam curiosidade. São enunciados ricos em linguagem conotativa e muito úteis no discurso, servindo como um recurso de linguagem apto a ser aplicado com diferentes objetivos, não deixando de ressaltar seu caráter persuasivo e sua propriedade de verdade universal.

Dessa forma, os ditados populares representam uma das peculiaridades marcantes da cultura/ideologia dos feirantes, uma vez que, além de tentar persuadir o comprador, os feirantes ainda registram suas ideias, seus comportamentos. Como exemplo desses registros da oralidade, temos: *“Braço cruzado serve [pra] para duas coisas: ou acompanhar enterro ou seguir a procissão!”* *“Bota quente, que já [tô] estou fervendo ... onde tem fumaça, tem fogo!”* *“Hoje aqui moça bonita não paga!”* *“Dinheiro não enche barriga de ninguém, então chegue para comprar. Batata doce granfina 2 reais o quilo, macaxeira 2 reais”*.

Diante dos exemplos apresentados, é notória a importância das variações linguísticas no contexto social das pessoas, uma vez que os modos de falar de cada comunidade linguística registram a diversidade linguística, cultural e social existente no nosso país.

Nesse sentido, os documentos oficiais elaborados pelo MEC, isto é, os PCNs, abordam a necessidade de valorização quanto às variedades dialetais:



A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p.26).

Apesar de os fenômenos aqui apresentados serem comuns, na modalidade oral, a maioria dos falantes, como o apagamento do /r/ nas formas verbais infinitivas e do /d/ no grupo “ndo”, no gerúndio, notamos que uma das maiores tendências, quanto ao preconceito linguístico, recai sobre aqueles que ocupam posições sociais menos prestigiadas na nossa sociedade, como os feirantes.

Considerações Finais

Analisamos, neste trabalho, a diversidade linguística dos feirantes na cidade de Guarabira - PB. É importante ressaltar que nosso objetivo geral foi alcançado, visto que os jargões analisados comprovaram a variação linguística existente como eixo de discussões acerca de como a língua é heterogênea, isto é, diversificada e rica em aspectos culturais.

Da mesma forma, atingimos os objetivos específicos, porque os jargões estudados, presentes na linguagem dos feirantes, permitiram-nos discutir a importância da valorização desses elementos linguísticos para uma melhor autoestima dos feirantes dessa comunidade.

Identificamos, ainda, que os jargões, utilizados pelos feirantes, revelam sua importância e contribuição na sociedade enquanto recurso comunicativo de interação social. Isso foi exemplificado a partir da coleta e análise dos vários fenômenos linguísticos.

Os resultados alcançados contribuíram de forma positiva para mostrar o quanto o estudo das variações linguísticas é importante para a história e valorização dos falantes, principalmente daqueles que ocupam uma posição social menos prestigiada na nossa sociedade, como é o caso dos feirantes (de Guarabira).



Referências

- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-47.
- ALVES, Alcicleide de Oliveira. **Uma análise sócio-cultural da feira livre de Guarabira**. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Geografia Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2011. 50f. Disponível em <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1011/1/PDF%20-%20Alcicleide%20de%20Oliveira%20Alves.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2016
- ALVES, Ednaldo. **Guarabira um olhar sobre o passado**. 2007. 273 f.
- ASSIS, Aline Rabelo. **Apagamento de vogais pretônicas no POBH – norma culta**. Biblioteca Digital, 2010.
- AULETE, Caldas. **Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiger (Org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós cheguem na escola, e agora? sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Mec/ SEF, 1997.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- FERREIRA, Helena Maria; MATEUS, Aleques; ABREU, Ana Carolina de. A produtividade do processo de formação de palavras em mensagens de redes sociais. In: **Revista Vocábulo**. 1º s, v. 8. Lavras/MG, 2015. p. 01 – 20. Disponível em: <https://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/oitavo/7_helena



_ferreira_e_aleques_mateus_e_ana_carolina_de_abreu_volume_VIII.pdf> Acesso em: 19 ago. 2016.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985. (capítulo 1: Linguagem, poder e discriminação).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NASCIMENTO, W.; AMORIM, L.S. Os sons da feira: estratégias de comunicação dos feirantes na Feira Livre de Itapororoca – PB. In: V Reunião Equatorial de Antropologia; XIV Reunião Antropólogos do Norte e Nordeste, 2015, Maceió. **Trabalhos em Histórias, Memórias e Textos Etnográficos**, 2015. Disponível em: <http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020652_29_06_2015_21-29-55_2168.PDF> Acesso em: 04 jun. 2016.

PEREIRA, Carolina de Jesus; MARTINS, Pablo. O que é norma-padrão?. In: _____. **Português é legal**. 2014. p. 7 – 8. Disponível em: <<http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2014/04/portugueselegal2.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2016.

SALES, A. P.; REZENDE, L. T.; SETTE, R. S.. Negócio feira livre: um estudo em um município de Minas Gerais. In.: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, João Pessoa/PB, **Anais**, 20-22 nov. 2011. p.01-15. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR395.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2016.

SANTOS, Ana Paula Gonçalves. Análise da escolha lexical no estudo de provérbios em LDP. In.: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. **Anais do SIELP**, Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_024.pdf> Acesso em: 19 ago. 2016.

TRASK, R.L. **A dictionary of phonetics and phonology**. London/New York, 1996.

VIEIRA, Marília Silva. Apagamento de /d/: abordagem sociolinguística sob a perspectiva do gênero sexual. In: **Wes-Revista Sociodialeto**. N. 4, v.1. Campo Grande, jul. 2011. p. 01-27. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/9/28092011063729.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2016.



A MATERIALIZAÇÃO DA COERÊNCIA NAS REDAÇÕES DO CURSINHO PRÉ ENEM - 2016 DA UFPB - CAMPUS IV

Mayara Silva Araújo (UFPB) *
Joice Rafaela de Araújo Silva (UFPB) **
Silvio Luís da Silva (UFPB) ***

1 INTRODUÇÃO

A escrita de textos no âmbito educacional e social é uma atividade que engloba diversos aspectos linguísticos e cognitivos no desenvolvimento sistemático da aprendizagem do indivíduo. Por isso, é interessante que se tenha um olhar mais profundo e acurado quanto às manifestações socioculturais presentes na escrita do aluno, pois essas manifestações indicam as dificuldades do aprimoramento da qualidade da escrita. Ressaltam-se dois aspectos de suma importância a serem analisados em qualquer tipo de texto escrito: a coesão e a coerência textuais.

Este trabalho surgiu de uma vivência extensionista do PROEXT no cursinho Pré-ENEM da cidade de Mamanguape, um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal da Paraíba-UFPB, campus IV. Durante as aulas de Língua Portuguesa no cursinho, mediante as análises realizadas nas composições textuais dos alunos, foram encontrados alguns elementos materializados no texto que resultaram especialmente na incoerência textual. Assim, investigamos dez dessas redações que formaram o *corpus* de pesquisa e receberam um olhar analítico com foco mais aprofundado nesses aspectos textuais.

Essa pesquisa é considerada uma pesquisa de cunho *documental*, uma vez que o *corpus* já estava em mãos, e é também concebida como *documental primária*, pois são documentos que ainda não receberam nenhum tipo de análise antes, ao contrário da

* Graduanda em Letras-Português, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mayarasaraujo27@gmail.com

** Graduanda em Letras-Português, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joice_rafaela@yahoo.com.br

*** Prof^o. Dr. em Letras-Português, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: silvio@ccae.ufpb.br



pesquisa bibliográfica, que em seus corpora, já recebeu algum tipo de tratamento analítico. Assim entendemos que, embora as redações tenham sido corrigidas para entregar aos alunos do cursinho, esta “correção” não influenciou o tratamento aqui dado a elas.

Neste trabalho, essas produções textuais receberam uma atenção global, mas optamos por enfatizar primordialmente a *consistência* e/ou *relevância* das informações, que podem causar *vaguidão* e/ou *tangenciamento*, o grau de *informatividade* do texto, a articulação dos elementos que promovem a *progressão temática* e o *título* com seu papel norteador. Assim o fizemos com o objetivo de salientar a importância de se buscarem novas maneiras de instrumentalizar o aluno com os elementos de manutenção da ideia central do texto.

Entendemos, com isso, que este estudo apresenta fatores relevantes para se compreender a manifestação da aprendizagem e contribuir para uma reflexão das ações educativas que englobam diversos tipos de representações escritas, tanto no contexto social como no educacional.

Para alcançarmos nosso objetivo, somos subsidiados teoricamente por Antunes (2010); Bernárdez (1982) e Koch (2009; 2012), que promovem uma reflexão a respeito dos aspectos da coerência e coesão textual e permitem observar acuradamente as relações entre a materialidade discursiva e a produção de sentido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção adotaremos como revisão de literatura alguns teóricos linguistas que abordam a temática da *coesão e coerência*, *progressão temática*, *informatividade*, *relevância e aceitabilidade*, a fim de tornar claros os conceitos utilizados na análise das redações. Deste modo, é pertinente ressaltar que nenhuns dos pontos citados fornecem sozinhos subsídios para análises mais concretas nos textos/redações estudadas, uma vez que a diversidade e a originalidade do material produzido por cada aluno requer um maior conhecimento de estudos realizados na área da linguística textual.



2.1 Coesão e coerência

Tratando-se da coesão e coerência, essas são destacadas como mecanismos primordiais para construção de um texto. A princípio, segundo Antunes (2005), a coesão é denominada como um dos fatores de grande importância no texto, ao que se refere à conexão de palavras, expressões ou frases dentro de uma sequência. Já a coerência é o caminho que todo texto deve trilhar para haver uma consonância entre usuário da língua portuguesa e as palavras contidas no texto.

Segundo Koch e Travaglia (1993, p. 13), a coesão é explicitamente apresentada através de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva do texto. Ou seja, um texto coeso em sua construção se apresenta com elementos de ligação que podem ser pronomes, verbos, advérbios, conectores coesivos e sinais de pontuação (vírgula, ponto, dois-pontos, ponto-e-vírgula), dentre outros.

De acordo com Koch e Travaglia (1993):

[...] um texto coeso pode parecer incoerente, por dificuldades particulares do leitor, como o desconhecimento do assunto ou a não-inserção na situação. Tudo isso evidencia que a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não a garante, pois ela depende muito dos usuários do texto (seu conhecimento de mundo) e da situação. Na verdade, a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos. (KOCH E TRAVAGLIA, 1993, p. 24)

A coesão e a coerência são fatores linguísticos que colaboram com a compreensão do texto, no entanto, parte dessa compreensão é situada no receptor, o qual necessita compreender o assunto sobre o que o texto discute, incluindo o seu conhecimento de mundo, a sua abrangência de sabedoria em relação ao assunto do que está se tratando, restabelecendo, assim, um texto coerente ou incoerente dependendo do usuário.

De acordo com Koch (1993), ao contrário da coesão, a coerência está relacionada com a “boa formação” no texto, não no que se refere à gramaticalização, mas sim, ao que se trata da interlocução comunicativa que provoca a compreensão dos usuários. É vista também como a conexão entre os elementos do texto. Koch e Travaglia explicam que a



coerência não está na superfície linguística, ela é profunda e não fica marcada. Isto é, o texto necessita ter sentido para que o leitor entenda o que ali se quer dizer, visto que a coerência trabalha com o sentido pelo todo.

2.2 Aspectos de coesão e coerência

É importante considerar que para a construção da coerência e coesão em textos, há uma dependência de diversos fatores, tais como o conhecimento de mundo compartilhado, inferências, fatores, *aceitabilidade*, *informatividade*, *progressão temática*, *relevância*, dentre outros. É interessante então entender como cada um desses pontos influencia e contribui para a concisão na escrita.

Koch (2003, p.79) afirma que “*aceitabilidade* são introduzidas para dar conta, respectivamente, das intenções dos emissores e as atitudes dos receptores”. A autora quer dizer que a *aceitabilidade* é aquela responsável por alcançar a expectativa do receptor, fazendo assim, que a informação transmitida pelo emissor surta efeito comunicacional, tornando uma cooperação de objetivos entre receptor e emissor.

Sendo assim, um texto aceito, conforme a perspectiva da *aceitabilidade* é aquele que busca “suprir” as expectativas do leitor, trazendo assim em seu corpo, as intenções de escrita propostas. Já no que diz respeito à *progressão temática*, segundo Koch (2003), diz respeito ao desenvolvimento ou avanço do texto, compreendendo todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir, fazendo assim, um crescimento textual, de acordo com a temática proposta no desencadeamento de ideias.

É sabido que o texto tem como função transmitir informações, mas nem sempre essas informações são conduzidas com seriedade e autenticidade ao leitor, pois sua estrutura é formada de ideias soltas e muitas vezes sem retomadas válidas, no qual não é fornecido ao receptor o bom entendimento do que está sendo lido. Essas ideias caracterizam-se através de reflexões acerca do assunto pelo qual o autor está abordando e, muitas vezes, por falta de uma boa formação argumentativa, distanciam-se do que é esperado, ou seja, não há uma verdade crítica sobre o que ele expressa.

Com isso, o leitor deve perceber as intenções do texto, as estratégias utilizadas pelo autor, para ter um melhor entendimento. Uma das intenções do texto quando tratamos do



fator de textualidade é a informatividade, que diz respeito à imprevisibilidade das informações contidas em um determinado texto, esta se encontra relacionada com a capacidade de fazer um texto crescer, com informações novas e inesperadas a quem o recebe, ou seja, o receptor/leitor. Para complementar, Koch & Travaglia (1993) afirmam que a informatividade exerce, assim, importante papel na seleção e arranjos de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência.

A informatividade ainda precisa estar equilibrada com a relevância das informações apresentadas (precisão, clareza, ordenação e etc.). A relevância exige que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema. Segundo Koch & Travaglia (2003), para que um texto seja coerente, é necessário que haja consistência e relevância. Uma vez que, a relevância é um fator relacionado à significação, sendo esta significação atrelada aos sentidos pertinentes num texto, que por sua vez, demonstram consistências de informações inerentes à temática textual em questão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram recolhidas aleatoriamente dez redações para compor o *corpus* de análise, o que justifica a sua classificação como uma *pesquisa documental primária*, seguindo a perspectiva de Gil, (2002), pois:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

As produções textuais são entendidas aqui como manifestações socioculturais de seus produtores e, por isso, exigem uma abordagem qualitativa, considerando-se que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de



pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, 2001, p. 20)

Dessa forma, a abordagem qualitativa é uma ferramenta importante no auxílio à abordagem no corpus de pesquisa, cujo objetivo fundamental é a análise interpretativa dos dados e seu reflexo na compreensibilidade. Ressaltamos que as produções textuais receberam uma atenção como um todo, mas este trabalho enfatiza:

- A consistência e/ou relevância das informações, que podem causar vaguidão e/ou tangenciamento;
- O grau de informatividade do texto;
- A articulação dos elementos que promovem a progressão temática;
- O título e seu papel norteador.

Na análise, são considerados, também, os aspectos relevantes da autoria das produções, pois os participantes dessa pesquisa são alunos do cursinho pré-ENEM da UFPB, campus IV, pertencentes à cidade de Mamanguape-PB. O cursinho pré-ENEM 2016 é um projeto da UFPB, campus IV, integrante do PROBEX, projeto esse, que cujo objetivo é integrar alunos de escolas públicas do vale do Mamanguape e tem a perspectiva de capacitá-los para realizar satisfatoriamente as provas do ENEM.

Com a experiência extensionista no projeto mencionado, pode-se constatar e analisar nas aulas de língua portuguesa do cursinho, inúmeras dificuldades nas escritas dos alunos. Através de redações realizadas em sala, perceberam-se problemáticas textuais atreladas principalmente a questão da coesão e coerência.

Para composição desta análise de dados, foram utilizadas as informações arrecadadas através do trabalho executado com a referida turma, já mencionada anteriormente, onde se observaram vários itens relacionados no corpo deste artigo. Sendo assim, esta pesquisa é de cunho *documental*, com abordagem *qualitativa*. Os aspectos a serem analisados são os fatores de coerência: *aceitabilidade, informatividade, relevância e progressão temática*.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análises da coleta de dados

As redações são fruto de um questionamento proposto aos alunos para escrita de seus textos, a saber, *Como foi a minha aprendizagem de gramática no ensino médio?* A proposta feita em forma de pergunta foi feita a fim de libertar os alunos de uma ênfase predeterminada e permitir que se manifestassem não simplesmente como uma descrição de sua aprendizagem, mas como uma forma de se perceber a sua capacidade de avaliar sua aprendizagem e, dentro dessa delimitação ampla, recuperar suas experiências de aprendizagem com essa disciplina no ensino médio na escola e a sua capacidade de argumentar em prol de sua visão dela.

O primeiro item que seria analisado era o título, pois se sabe que o título é um elemento importante da análise da progressão, pois é ele que, de imediato, norteia o raciocínio do leitor. Porém, em nosso *corpus*, a presença do título se deu em apenas duas redações, o que nos levou a desconsiderar este quesito para as análises que propomos.

Ainda assim, já pudemos antever que a organização textual careceria de uma diretriz, o que nos indica a deficiência da produção escrita na organização das ideias a serem defendidas pelos produtores. Com base na importância do título, (Saraiva, 1992, p.10), afirma que “os títulos cumprem uma ou várias funções: a de identificar uma obra, a de anunciar, apontar, qualificar ou resumir parte ou o todo do seu conteúdo, a de provocar ou seduzir o leitor”, diante dessa afirmação, percebemos com é relevante o uso do título em todo e qualquer texto, evidenciando assim, sua função como mecanismo textual. Porém, como anteriormente mencionado, desconsideramos esse quesito para as análises, visto que foram insuficientes os números de alunos que a adotaram em seus textos.

4.1.1 Progressão temática

Dentre alguns aspectos relevantes da progressão temática, destaca-se a *reiteração*, fator de coerência que traz como subsidio a soma de novas ideias introduzidas no desenvolvimento do texto, trazendo um novo acréscimo de informações toda vez que o



signo linguístico é retomado, até mesmo quando esse é repetido mais de uma vez no texto, como é exemplificado abaixo:

*“Meu aprendizado foi um pouco ruim na parte de gramática, pois quando eu entrei no colégio, trocavam-se os professores direto, porque eles não eram concursados ou por eles serem de outro partido. Os professores faltavam muito e quase que não tínhamos aula, e quando chegava perto do final do ano a direção da escola normalizava os professores da escola que já no final das aulas a gente tinha que pegar quase todo o assunto do ano e isso aconteceu dois anos seguidos[...].” **Texto I.***

No que tange à *progressão temática*, o aluno se vale do *recurso da repetição propriamente dita* para fazer as retomadas do tema que trata. O termo “professores” aparece três vezes no texto. Note, porém, que a cada momento em que faz uso desse signo linguístico há o acréscimo de novas informações, a saber: “trocavam os professores direto”; “os professores faltavam muito”; “a escola normalizava os professores”. Há também, a substituição lexical, pelo pronome “eles”, em “eles [os professores] não eram concursados”.

Verificamos que o aluno faz a progressão do tema “gramática no ensino médio” apresentando o elemento professor como propulsor do ensino de gramática, como aquele que deveria fomentar seu conhecimento, mas as informações que nos apresentam são a respeito de questões administrativas e não da qualidade do ensino que recebem.

Entendemos que essa abordagem, se justifica no contexto brasileiro de ensino e nos mostra que a ausência do professor, seja por faltar muito, seja por apenas aparecer no fim do ano ou pela própria escola não ter um professor, prejudica diretamente o aprendizado do alunado e problemas escolares como esses, trazem a tona um ensino precavido e defasado.

Já anuncia esta perspectiva da progressão temática, o grau de informatividade do texto, posto que o aluno explique sua má formação em gramática a partir da ausência do professor. Não avança quanto a outros elementos que macularam a sua aprendizagem e desvia a atenção de sua aprendizagem para o item específico “professor”, ainda que seja sabido que o detentor das ferramentas necessárias para o ensino de gramática seja o professor.



No que diz respeito às questões do *recurso de repetição propriamente dita* da unidade gramatical, no trecho que segue, visualizaremos este quesito marcado no texto:

“[...] As poucas aulas que tive de gramática, não era muito detalhada como estou sendo agora no cursinho, era só o tradicional, e com isso, fez eu não saber muito sobre ela. E infelizmente ocorreu muitas greves e faltas de professores, com isso (fiz eu ter me desmotivado) um pouco, mas agora estou disposta a reverter este quadro, e sei que é um desafio a ser vencido.” Texto II.

O conectivo “com isso”, repetida por duas vezes no mesmo parágrafo apresenta explicitamente que o aluno utiliza esse termo, neste contexto, para dar ideia de causa e consequência. Primeiro, pelo fato dele não saber muito sobre o ensino de gramática em razão do ensino tradicional. Segundo, em razão de faltas e greves, que explicam o fato de ter se desmotivado a aprender.

Colaboram nessa perspectiva, os articuladores textuais, como podemos perceber em outro exemplo de escrita:

“As dificuldades que tive de aprendizagem no ensino médio é muito questionados, como quase as maioria das pessoas, por não ter o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa.

Bom, ainda não terminei o ensino médio, estou no 3º ano, e não vejo que meu professor Miquéias, tem um desempenho enorme em passar tudo que se trata de gramática, embora a saber que ele em si não ensina ninguém a falar, a ler ou escrever com precisão.

Mas o que realmente o professor tenta passar são condições para que o alunos tenha competência para usa-lá de com a situação vivenciada. Com o uso das redes sociais, é aceitável maneiras diferentes de escrever, por exemplo, a utilização de abreviações. Porém, em determinadas situações e necessário o uso da norma culta. Como no trabalho, de escola, nos concursos, etc.” Texto III.

O texto apresenta o uso de conectivos que marcam a articulação e os “movimentos” no crescimento no texto, tais conectivos em destaque são: *como, embora, mas e, porém*, fazendo assim, que sua utilização seja um apoio no desenvolvimento textual, estabelecendo informações a respeito da articulação do tema e, também de forma coerente e precisa.



Ainda que esses elementos coesivos sejam relativamente bem empregados no texto, o aluno comete alguns desvios gramaticais, embora eles não interfiram na progressão do texto, mas causam um estranhamento para o leitor. Vejamos como exemplo disso, a frase: *“As dificuldades que tive de aprendizagem no ensino médio é muito questionados [...]”* em que há a falta de concordância quanto ao número, no caso o plural, o que de fato corresponderia essa frase corretamente seria: *“As dificuldades que tive de aprendizagem no ensino médio são muito questionadas”*.

Desse modo, o que alteraria na frase seria o verbo “é” para “são” e “questionados” para “questionadas”, uma vez que o plural “são” é o correto a ser empregado no lugar de “é”, que apenas é referente ao singular, e sobre a palavra “questionados”, a mudança deve ocorrer, neste caso para o feminino, pois está se referido a dificuldades, o que gera “questionadas”, fazendo assim referência uma referência correta.

Há outra questão que exhibe mais alguns desvios gramaticais, quando aluno diz: *“Mas o que realmente o professor tenta passar são condições para que o alunos tenha competência para usá-la de com a situação vivenciada.”*, neste caso, observa-se mais uma vez a falta de concordância no plural, o que seria correto na frase numa escrita que atenda a pluralidade é: *“Mas o que realmente o professor tenta passar são condições para que os alunos tenham competências para usá-las em uma situação vivenciada”*, além de mudar o sentido de número na frase, corrigiria a palavra, “usa-lá” para “usá-la”, modificando assim a posição do acento agudo e também tiraria o “de com” e acrescentaria o “em uma”, fazendo assim com que a frase se tornasse mais coesa.

Ao nos voltarmos para os articuladores, especificamente, o primeiro que elencamos “como”, tem por função incluir o aluno em “maioria das pessoas”, que questionam o fator de não terem “o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa”. Este fator articula a ideia de que o professor é culpado, pois não se oferece ao aluno esta possibilidade de aprender. É aqui que se insere a temática aprendizagem e, então, se faz o movimento de sentido do texto e dá a ideia do tema a ser tratado, ainda que implicitamente.

Veja que, a manutenção da temática “aprendizagem”, segue com o emprego de “embora”, apresentando uma relação de concessão que indica a compreensão de que o aluno tem – sim – responsabilidade sobre a sua aprendizagem: no trecho, o professor é



visto como aquele que não tem obrigação de ensinar o aluno “*a falar, a ler ou escrever com precisão*”. A conjunção “*embora*”, portanto se torna um articulador interessante ao mostrar que a responsabilidade da “*aprendizagem*” é deslocada do professor para o aluno.

4.1.2 Informatividade

A informatividade é entendida como a percepção do grau de importância das ocorrências do texto, se são esperadas ou não, conhecidas ou não, pelo receptor e, assim, a quantidade de informações necessárias para se fazer a manutenção do tema proposto. Um discurso menos previsível apresenta maior grau de informatividade. Sua recepção é mais trabalhosa, porém é mais interessante e envolvente, pois o excesso de informação pode dificultar a leitura pelo receptor, que poderá não processá-la ou se cansar de informações repetidas em demasia. O ideal é que o texto se mantenha num nível mediano de informatividade, que fale de informações que tragam novidades, mas que venham ligadas a dados conhecidos. Vejamos como este aspecto é visto no texto a seguir

“A aprendizagem de gramática no tempo que cursei o ensino médio não foi uma das coisas mais vista em sala de aula.

Na verdade, não mim recordo tão bem do ensinamento da matéria. Cursei seis meses do 1º ano e desisti por motivo maior e conclui o ensino médio através de provas de supletivo. Então, meu conhecimento é bem pouco por conta dessa ausência nas aulas de gramática no ensino médio.

Sendo assim, o que venho aprendendo sobre gramática é através do cursinho pré-enem, pesquisas, livros e vídeos.” Texto IV

Percebemos que o exemplo traz baixo grau de informatividade quanto ao tema proposto: a aprendizagem de gramática. O uso de termos como “*não mim recordo*” e “*desisti por motivo maior*” não dizem respeito a sua aprendizagem, mas a sua não-aprendizagem, que não é uma consequência do ensino Médio, mas decorre do fato de que o aluno não fez, efetivamente o EM. A justificativa apresentada para o “*não mim recordo...*” dá conta de que, na verdade, não fez efetivamente o EM, pois “*conclui o ensino médio através de provas de supletivo*”, o que é confirmado por “*conta dessa ausência nas aulas de gramática no ensino médio*”.



Notamos que o texto é um relato da sua ausência própria ausência no EM, uma vez que o cursou apenas durante “seis meses”. Para justificar seu desconhecimento a respeito, é apresentado um novo tema: *a ausência no EM*. Os elementos de coesão, que marcam a progressão do texto, são bem utilizados: Na verdade, introduz o tema ausência; a sequência de conjunções aditivas (*e, e*) é bem empregada; os operadores “*então*” e “*sendo assim*” fazem a manutenção do tema e introduzem as justificativas para o “*não mim recordo*”. A aceitabilidade do texto é comprometida em razão da prevalência do tópico “ausência” sobre o seu conhecimento do ensino de gramática no EM, mas, se consideramos que era necessário falar sobre a “minha aprendizagem”, torna-se aceitável, pois todo o texto busca elucidar os porquês de não se recordar.

Ainda sobre o aspecto de informatividade, veremos abaixo um exemplo de escrita que apresenta muito pouco, ou quase nada, levando em conta que o foco era dissertar sobre seu aprendizado gramatical.

“No momento em que tudo era para nos ajudar, pouco era nos passado e pouco era entendido.

No meu tempo de escola tudo era difícil, era a falta de professores e pouco conteúdo. Os professores chegavam na sala com o assunto em uma folha, escrevia no quadro e pouco se explicava, pronto acabava a aula.

Só tive um professor bom que sabia dar aula e no último ano, aí já não era mais a gramática o assunto.

O que posso falar de minha aprendizagem? Fraca, sinto falta de muita coisa pois hoje vejo que pouco sei.” Texto V.

O aluno fala algumas dificuldades enfrentadas na escola e suas possíveis causas, porém apenas no final, ele “tenta” responder a pergunta do tema proposto, justificando que não obteve um ensino de gramática razoável, e poderia ter sido melhor. Sobre os aspectos de coesão, ficam evidentes que há pouquíssimos desvios gramaticais, inclusive tais desvios não interferem na leitura, porém, podem ser mais estruturados, um desses desvios é a ausência do acento na palavra “já”, a falta do “à”, à craseado, no lugar de “*Os professores chegavam na sala*” e uma vírgula na frase: *Fraca, sinto falta de muita coisa pois, hoje vejo que pouco sei.”*



4.1.3 Aceitabilidade

O texto produzido também deverá ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente, coeso, útil e relevante. O contrato de cooperação estabelecido pelo produtor e pelo receptor permite que a comunicação apresente algumas falhas de quantidade e de qualidade, sem que haja vazios comunicativos. Isso se dá porque o receptor esforça-se em compreender os textos produzidos e o “aceita”. Vejamos o que acontece na produção abaixo:

“Estudante de escola publica enfrenta dificuldades onde a qualidade do ensino e precária e pouco tem a oferecer.

Tenho lembranças de pouca coisa já que estou há dez anos fora da sala de aula é também não gostava, muito de estudar é estudava a noite que tinha poucas aulas.

Sofri a minha aprendizagem de gramatica não recorde de muita coisa os professores passavam muitos trabalhos é pesquisas mais não explicação muito sobre o assunto tenho dificuldades em gramatica”.

Texto VI

Ainda que o tema seja a aprendizagem, vemos que, em geral, a aceitabilidade do texto acima se dá à margem deste tema. Sendo assim, de acordo como os conceitos relacionados à *aceitabilidade*, a escrita acima é um exemplo que exige do leitor certo esforço na leitura e compreensão do que esse emissor tenta relatar.

Por mais que haja nitidamente alguns desvios nas relações semânticas do texto, o receptor consegue através de esforço, identificar a ligação dos trechos com a intenção comunicativa que quer se estabelecer.

Dessa forma, mesmo com uma escrita que envolve alguns desvios gramaticais, como a palavra “*explicação*”, que nesse caso o correto seria “*explicavam*”, que nos dá a ideia de tempo passado, o leitor atento percebe o que o aluno do texto quer dizer, mesmo que com a grafia incorreta. Outro caso de escrita gráfica, acontece na palavra “*precária*”, sem o acento gráfico, ao modo que mesmo com essa ausência, corresponde ao sentido de “*precária*”.

Outro aspecto notório nessa escrita ainda relacionado à ortografia, é o uso de “*é*”, uma vez que nesse caso, dentro desse contexto, não se usaria um verbo, pois na



medida em que a vogal é acentuada, ela toma esse caráter, o de verbo, o que se quer esboçar nesse caso é o sentido de adição, por isso, o “e”, seria o indicado, sem acento. Percebe-se então que por um “erro”, pode-se mudar o sentido de uma palavra, tanto na grafia como na fonologia, envolvendo assim, o aspecto da ortografia e acentuação.

Porém, esses dados apontados que são normatizados pela gramática, se reconfiguram na perspectiva do leitor para que tomem seus sentidos requeridos no e pelo texto, ou seja, implicam negativamente na aceitabilidade do texto, sob o ponto e vista da normatização e, nesta ótica pode ser considerado “pouco aceitável”, dado o caráter do texto: trata-se de um gênero textual, a redação escolar, regido pelas normas gramaticais. Por outro lado, ao se considerar como veículo de informação, como produtor de sentido, torna-se aceitável. Impossível, se esquecer de que, ainda que se trate de um texto formal, a possibilidade de recuperar o sentido proposto, não pode ser desconsiderada.

4.1.4 Relevância

São os enunciados relacionados a um mesmo tema, ideias apresentadas que estão bem relacionadas (não fogem do assunto central), e esses assuntos apresentados são relevantes para o tema proposto. Analisemos o escrito abaixo:

“Durante todo o ensino médio, as aulas de gramática foram totalmente substituídas por aulas de literatura, gerando grandes dificuldades.

O fato de ter estudado com apenas um único professor durante o ensino médio, trouxe dificuldades, pois o professor focava somente em literatura, deixando de lado as aulas gramaticais. Gerou dificuldades. Pois, os alunos não ter o hábito da matéria, errava com bastante frequência na gramática.

Por este caso, da falta de aulas de gramática, juntamente com a escrita de quando se está em redes sociais, com o tempo trouxe mais dificuldades, pois estava se distanciando cada vez mais da ortografia correta.

Fazer com que as aulas gramaticais tivessem com mais frequência, faria com que os alunos tivessem maior entendimento da gramática sem erros ortográficos.” Texto VII.



Sabendo-se que a relevância é um fator importantíssimo para a compreensão do texto e consiste em basicamente não “fugir” do tema proposto e relatar o que é significativo para a temática proposta, fica evidente no exposto acima que o aluno escreve dentro de uma perspectiva geral sobre o ensino de gramática, e não sobre o seu ensino particular, o que cria no texto um tangenciamento parcial, pois ele está dentro da temática, porém como foco de relato amplo.

Nesse caso de escrita, destacam-se alguns enunciados que permitem entender que esse indivíduo não tratará muito do tema proposto, ou seja, falar sobre seu ensino de gramática, pois ele já começa dizendo que as aulas de gramática foram substituídas por aulas de literatura, e justifica essa situação por ter havido apenas um professor no ensino médio. Com tudo, não há elementos que comprovem a relevância nesse texto, uma vez que o que é proposto não é exposto, e sim, explicações pela ausência de seu ensino gramatical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas nos mostram que, a despeito de terem sido incitados a articularem um texto que explicitasse o “como” aprenderam gramática no ensino médio, os textos nos encaminham para os “porquês” aprenderam ou não aprenderam. Em geral, a responsabilidade pela aprendizagem é inculcada aos professores, a elementos “externos ao sujeito aprendente”, o que já é indício de uma evasiva, de certo tangenciamento do tema.

Com isso, a partir das análises textuais expostas nessa pesquisa, percebe-se que dada as interpretações escritas dos alunos, podemos entender que tais análises nos transmitem a ideia de que os alunos põem a “responsabilidade” de seu ensino, seja ele benéfico ou precário, em cima dos professores, neste caso, o papel do professor é visto como um forte alicerce na escrita e conhecimento gramatical, já que é sabido que a tarefa do professor de língua portuguesa é impulsionar seus alunos a um ensino mais eficaz na área da linguística.



Essas redações analisadas nos levam a “tentar” entender um pouco sobre o ensino médio em seu aspecto gramatical, e como os alunos compreendem a gramática da língua, isto é posto tanto nas análises das escritas como em suas respectivas interpretações.

É importante que saibamos que os elementos de coesão apresentados estão a serviço da coerência textual e da compreensibilidade do que se diz. Assim, esse estudo apresenta fatores relevantes para aprendizagem e contribui para uma reflexão das ações educativas que englobam diversos tipos de texto e em qualquer circunstância, tanto no contexto social como no educacional.

Os resultados apontam a necessidade de aprofundamento de estudos da coerência e coesão textual em textos efetivamente produzidos pelos alunos interessados e salientam a importância de se buscarem novas maneiras de instrumentalizar o aluno com os elementos de coesão e seu reflexo na coerência.

Com base nos aportes teóricos usados para fundamentar essa pesquisa e respectivas análises escritas nas redações dos alunos do cursinho, fica evidente a importância de um olhar mais atento ao ensino gramatical, visto que esse ensino se fundamenta primordialmente na postura do professor e seus encaminhamentos metodológicos ao aluno, concebendo então ao aluno, a aprendizagem e capacidade de aprender/compreender os aspectos coniventes a língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. C. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BERNÁRDEZ, E. S. **Introdução à linguística do texto**. Madrid: Espasa-calpe S.A, 1982.
- KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SARAIVA, A. **O livro dos títulos: à falta de melhor título**. Porto: Edições Foco, 1992.



A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: ESTRATÉGIA SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA

Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB) *
janete_adelino@hotmail.com

Introdução

A partir da perspectiva ducrotiana, o valor argumentativo de uma palavra é dado no enunciado. Tal valor pode ser entendido como a orientação e as possibilidades de continuação que ela (determinada palavra) oferece ao discurso. Ducrot (1988) mostra que o valor argumentativo de uma palavra é o conjunto das possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu uso determina. Portanto, é pela orientação que a palavra dá ao discurso que se configura o seu valor argumentativo.

A Teoria da Argumentação na Língua tem servido de base para ancorar diversas investigações cujo propósito é discutir aspectos argumentativos essenciais para a compreensão do sentido do texto e do discurso. Essas investigações têm contribuído principalmente para ampliar o entendimento a respeito do funcionamento da língua não apenas como estrutura, mas também enquanto prática social de inter-ação verbal (KOCH, 2010).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, assumimos essa perspectiva de estudo da língua/linguagem. Assim, esta investigação objetiva descrever e analisar o funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores avaliativos, enquanto elementos que materializam a argumentatividade no gênero entrevistas de seleção de emprego. Dessa forma, buscamos responder às seguintes questões: (i) que modalizadores avaliativos são usados na construção do gênero entrevista de seleção de emprego?; e (ii) como tais

*Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: janete_adelino@hotmail.com



modalizadores avaliativos são mobilizados de modo a construir a argumentatividade nas/das entrevistas?

O estudo procura demonstrar, por meio das ocorrências analisadas no *corpus*, o uso de modalizadores discursivos na construção da argumentação, estabelecendo diálogo com o campo da Semântica Argumentativa e da Semântica Enunciativa, especialmente, a Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1988) e colaboradores; com estudos de Espíndola (2003); com pesquisas de Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993) e Nascimento e Silva (2012); e dialogaremos com Bakhtin (2011), acerca da noção de Gênero Discursivo.

Esta pesquisa torna-se importante, uma vez que nos propomos aplicar alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua e dos estudos sobre a Modalização Discursiva à área da Administração de Empresas, área da qual o nosso *corpus* de estudo faz parte, visando não só desvendar os modalizadores característicos do gênero entrevista de seleção de emprego, mas, sobretudo, oferecer uma contribuição teórica, prática e social. E ainda contribuir para pesquisas futuras nas áreas da Administração, da Linguística, entre outras.

Quanto à organização, este trabalho se encontra dividido em três tópicos principais. No próximo tópico, discutiremos alguns conceitos acerca da modalização, focalizando a modalização avaliativa. No segundo tópico, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. E, no terceiro tópico, discutiremos os achados desta pesquisa, a partir da análise de ocorrências extraídas do *corpus*. Por fim, concluiremos ressaltando alguns resultados.

1 Notas sobre a Modalização Avaliativa/afetiva

Ao adentrarmos aos estudos da modalização, a primeira questão que surge é acerca da distinção entre *modalidade* e *modalização*. Castilho e Castilho (2002, p. 201) explicam que o primeiro ocorre quando “o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa)”. Já o segundo – *modalização* – tem sido usado quando “o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional” (CASTILHO &



CASTILHO, 2002, p. 201). Na leitura empreendida por Nascimento (2005), os termos modalidade e modalização são considerados sinonimamente. Assim, a presente pesquisa adota esse mesmo posicionamento, ou seja, utiliza tais termos de forma equivalente.

Na perspectiva de Neves (2011), todo enunciado apresenta uma marca de avaliação por parte do locutor, logo, em cada enunciado, atribui-se uma atitude modal. A autora percebe que essa natureza do enunciado não tem recebido o tratamento merecido por parte da tradição linguística. Com pensamento semelhante, Castilho e Castilho (2002) entendem que a modalização é um fenômeno da linguagem que expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional.

A modalização se configura um fenômeno rico da língua, tendo em vista suas muitas possibilidades de marcação, ou seja, a modalização pode ser percebida e analisada a partir da observação de uma diversidade de elementos linguísticos – os modalizadores. Esses elementos são agrupados, conforme os estudiosos citados, em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica, e Afetiva.

Focalizando a modalização afetiva – também denominada de modalização avaliativa –, notamos que ela se caracteriza por verbalizar as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico (CASTILHO & CASTILHO, 2002). Esse tipo de modalização pode ser marcado por predicadores como “eu sinto X em face de P”.

A modalização afetiva se subdivide em dois tipos: (i) subjetivos: expressam uma predicação dupla, a do falante em face da proposição (P), e a da própria proposição por meio de modalizadores como *felizmente*, *infelizmente*, *curiosamente*, *surpreendentemente*, *espantosamente*; (ii) intersubjetivos: “expressam uma predição simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a propósito de P, como em *sinceramente*, *francamente*, *lamentavelmente*, *estranhamente*” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 208).

Entre alguns enunciados com exemplos de modalizadores afetivos, Castilho e Castilho (2002) citam os seguintes: (1) *infelizmente* Recife é uma cidade de mais de um milhão de habitantes; (2) *felizmente* estou muito contente com isso... vivo num ambiente sadio... gosto de conviver com os meus discípulos; (3) *sinceramente*... não consegui... não consegui entender; (4) *francamente*... esta reunião já me cansou.



A ocorrência de modalizadores afetivos indica um maior envolvimento do locutor com o conteúdo do seu discurso. Ou seja, ele se envolve emocionalmente com o conteúdo da proposição. Nesse tipo de modalização, os elementos linguísticos marcam os sentimentos do locutor diante da proposição – modalizadores afetivos subjetivos – e/ou assume uma posição avaliativa diante do interlocutor em face da proposição – modalizadores afetivos intersubjetivos. Conforme Castilho e Castilho (2002, p. 238), “nesse caso de modalização, tematizam-se os interlocutores e, secundariamente, a proposição, gerando um efeito polifônico”.

A modalização afetiva, mais do que revelar um sentimento ou emoção por parte do locutor, em função da proposição do enunciado, “indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo juízo de valor, e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida” (NASCIMENTO, 2005, p. 64).

Conforme entende Nascimento (2005), este tipo de modalização permite observar como o locutor imprime no enunciado um juízo de valor; uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional. Assim, a modalização é um fenômeno complexo, inerente à interação, presente em diferentes gêneros discursivos, que veicula argumentatividade e que também se constitui num ato particular de linguagem.

Na investigação desenvolvida por Nascimento e Silva (2012, p. 88), constata-se a seguinte explicação: “[...] a modalização avaliativa é aquela em que um locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deôntico ou epistêmico”. Eles constataram que é através dos modalizadores, como advérbios, que o locutor emite uma avaliação e um juízo de valor com relação ao conteúdo do enunciado. E também expressam uma avaliação por parte do locutor em relação ao interlocutor, ou seja, o locutor produz determinado enunciado direcionando-o para seu interlocutor, indicando como este deve ler tal enunciado.

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e de base interpretativa, já que identificamos, interpretamos e analisamos os modalizadores avaliativos presentes no gênero em estudo, atentando para o seu funcionamento



argumentativo. Assim, considera a ocorrência de elementos linguísticos a partir de determinada orientação argumentativa construída na interação entre interlocutores (BAKHTIN, 2011).

Quanto ao material examinado – as entrevistas de seleção de emprego – ainda não recebeu um tratamento analítico, o que configura o presente trabalho em uma pesquisa documental também. O *corpus* é composto por vinte e duas (22) entrevistas de seleção de emprego, gravadas em um Centro Universitário do Estado do Rio Grande do Norte¹, na cidade de Natal – RN.

O gênero entrevista de seleção de emprego é construído a partir de uma troca entre perguntas e respostas; apresenta uma introdução com boas-vindas aos entrevistados e uma breve apresentação dos objetivos pelos quais a instituição realiza a seleção; traz na conclusão felicitações e agradecimentos por parte do entrevistador. Além disso, o estilo de linguagem acopla variantes do cotidiano (dos gêneros primários) até aspectos mais formais – como o uso da linguagem acadêmica e empresarial, por exemplo (dos gêneros secundários) (ADELINO, 2016).

A entrevista de seleção de emprego é um gênero discursivo que visa à coleta de informações e, em função desse caráter, deve ser previamente planejado, conforme entende Lodi (1991). Nessa mesma perspectiva, no entender de Adelino (2016), o entrevistador tem a função de maximizar o fluxo de informações relativas ao histórico profissional do entrevistado e, para tanto, deve interpretar previamente documentos, tais como currículo, ficha e resultado de testes com o propósito de garantir a eficácia do processo seletivo. Ela deve ser entendida como um instrumento de comparação. Nesse instrumento, o entrevistador “[...] precisa trabalhar dentro de certa precisão (apresentando resultados coerentes) e validade (medindo exatamente aquilo que se pretende verificar), tal como um instrumento de medida confiável” (CHIAVENATO, 2004, p. 198).

Por fim, a entrevista se caracteriza por sua natureza assimétrica. Espíndola (2004) acrescenta que nessa modalidade de interação, incluem-se as entrevistas de modo geral. Para essa estudiosa, a entrevista pertence à classe dos discursos institucionalizados

¹ O nome do Centro Universitário no qual realizamos a coleta do nosso *corpus* não será revelado tendo em vista o compromisso que assumimos junto ao Conselho de Ética. Assim, usaremos o nome fictício denominado de Unixy.



assimétricos porque a maioria dos parâmetros reguladores do discurso institucionalizado aponta para esse resultado.

Dito isso, no tópico seguinte, retomaremos o *corpus* deste estudo, com a finalidade de analisar o uso dos modalizadores avaliativos na construção argumentativa nas/das entrevistas de seleção de emprego.

3 A modalização avaliativa no gênero entrevista de seleção de emprego: estratégia semântico-argumentativa

A análise das entrevistas de seleção de emprego constatou a ocorrência da modalização avaliativa marcada em pontos em que o locutor expressa seu juízo de valor ou apresenta uma justificativa a respeito do conteúdo proposicional. A seguir, analisaremos alguns trechos que exemplificam a ocorrência de modalizadores avaliativos, como adjetivos, advérbios e expressões adverbiais. Destacaremos o funcionamento desses modalizadores na construção da argumentatividade no/do gênero entrevista de seleção de emprego.

MAV47- EE05- Linhas 153-159²

*L2 [...] os conteúdos nela pra exatamente você não só como professor mas como instituição... ela acompanhe exatamente... por exemplo... no próximo sábado... no caso aqui... no próximo sábado... o que será lecionado lá? ela **simplesmente** vai acessar e vai ver que dentro daquela planilha da minha caderneta das aulas que estão preparadas... vai ser ministrado tal conteúdo... tal conteúdo... numa sequência...*

No trecho MAV47 da EE05, L2 procura informar acerca da seleção dos assuntos que compõem o planejamento das suas aulas. Ao construir esse diálogo, L2 faz uso do advérbio *simplesmente* para expressar um julgamento ou ponto de vista a respeito do acesso ao teor da disciplina que ministra na universidade. O modalizador em destaque deixa explícita a forma como se espera que L1 compreenda o quanto é simples o método que ele, L2, utiliza para disponibilizar o planejamento relativo à sua disciplina. Esse tipo de modalizador, pelo fato de indicar um julgamento sobre o conteúdo do dito, promove

²Utilizamos essa codificação para identificar os modalizadores (MAV47 – Modalizador Avaliativo 47), as entrevistas de seleção de emprego (EE05 – Entrevista de Emprego 05) e a linhas da entrevista transcrita em que se encontra o trecho reproduzido (Linhas 153-159)



um efeito de sentido que marca o envolvimento do locutor com o conteúdo do enunciado, já que fica registrado no discurso o seu ponto de vista, ou seja, a sua subjetividade. Portanto, o modalizador em evidência revela o ponto de vista de L2 sobre o conteúdo da sua fala.

Ademais, o advérbio destacado – modalizador discursivo – é um recurso linguístico que funciona argumentativamente na construção do discurso. Assim, a escolha desse elemento linguístico evidencia o esforço do locutor em fortalecer a imagem dele e, consequentemente, da instituição. Conforme nos diz Nascimento (2010), a modalização é uma ação de linguagem que realizamos e que essas ações estão sempre permeadas por intenções e argumentatividade. Dessa forma, a modalização se apresenta como uma “teoria que explica como o locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de elementos linguísticos e, portanto, imprime o modo como esse discurso deve ser lido” (NASCIMENTO, 2010, p. 37).

Com relação à escolha linguística, para Bakhtin (2011[1979], p. 291), “[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras”. Assim, na construção argumentativa da entrevista, o locutor opera uma seleção de certos recursos lexicais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

MAV40-EE05-Linhas 35-42

*L1 [...] resumindo aí... reunindo a tua experiência tanto prévia a docência quanto durante a docência... o que você acha que **toda** a sua bagagem pode contribuir com o nosso curso de logística que tem o perfil técnico?*

*L2 é... na verdade o que nós vimos dentro da questão de logística... **MUITas** vezes existem professores que eles têm um conhecimento **muito GRANDE**... mas a questão da didática... eu descobri isso quando eu comecei a lecionar... isso vem muito de vocação né?*

No trecho MAV40 da EE05, a modalização avaliativa se materializa, no discurso de L1, por meio, primeiro, das expressões *toda*, que incide sobre *sua bagagem*, conferindo ao enunciado a forma como L1 percebe L2. Ou seja, L1, de certa forma, tece uma



avaliação acerca das competências de L2. Em outras palavras, a avaliação feita por L1 acaba criando uma imagem positiva de L2.

O valor avaliativo-argumentativo dos modalizadores avaliativos pode ser visto, ainda, no uso da expressão modalizadora *muito GRANde* por parte de L2. A modalização avaliativa em destaque incide sobre *conhecimento*. Ou seja, a expressão modalizadora é mobilizada em um ponto em que L2 comenta os conhecimentos dos professores de determinada instituição, indo além de simplesmente dizer da existência de professores que possuem conhecimentos.

Ocorrências como essas, trazem à tona o valor argumentativo dos usos linguísticos. No jogo com a linguagem, o processo interacional é perpassado por desejos e intenções, como assegura Koch (2011). Para essa mesma pesquisadora, nós “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”, para atuar sobre o outro por meio da linguagem (KOCH, 2010, p. 29).

Nesse sentido, no gênero discursivo entrevista ocorre aquilo que Bakhtin (2011) denomina de *a compreensão de uma fala viva*, ou seja, na interação viva um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude *responsiva ativa*. Na troca dialógica, todos os enunciados nascem como respostas e, conseqüentemente, aquele que é ouvinte torna-se locutor. Assim, na interação viva, o par locutor x ouvinte não é estanque, mas tais posições mudam constantemente. Portanto, uma propriedade significativa da palavra é que ela resulta do “consenso entre indivíduos” e é, ao mesmo tempo, produzida por indivíduos. O gênero discursivo, desse modo, tem uma natureza dialógica no sentido de ser resultado do consenso entre sujeitos socialmente situados. No caso da entrevista de seleção de emprego, portanto, é marcada pela relação de “consenso entre indivíduos” (entrevistador e entrevistado).

MAV72-EE13-Linhas 50-56

L2 [...] e aí... a gente faz muito a ponte com os professores da faculdade... então... assim... eu participo das apresentações das meninas... acompanho os seminários... avalio... sou **bem... BEM presente** assim... nas supervisões né? porque eu me sinto responsável pela formação delas também... então... aí... eu tive a oportunidade de dá palestras na estácio... é:: oferecer minicursos... curta duração né? onde eu pude compartilhar alguns assuntos específicos..



Como pode ser visto no trecho MAV72, L2 fala sobre sua atuação, sua experiência em uma instituição de ensino. Em determinado ponto da entrevista, L2 utiliza a expressão modalizadora avaliativa *bem.. BEM presente*, que ressalta positivamente sua atuação enquanto supervisora nas atividades de ensino da instituição. L2, portanto, busca criar uma boa imagem diante de L1 (o entrevistador). Assim, percebemos a orientação argumentativa da expressão modalizadora em evidência. Com esse modalizador, L2 apresenta também um engajamento com o dito, uma vez que enfatiza, por meio da repetição do advérbio *bem* e da entonação de voz *BEM*, o fato de estar sempre presente nas supervisões. Os elementos modalizadores são aqui considerados como um fenômeno semântico-argumentativo e pragmático através do qual o locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade e, portanto, transmite o modo como esse discurso deve ser lido.

No caso em análise, a argumentação está inscrita na língua e encontra-se marcada nas escolhas linguísticas que o locutor faz ao produzir o enunciado. O valor argumentativo, portanto, não deriva de condições de verdade, e sim está inscrita na própria língua (DUCROT, 1988). E a língua, por sua vez, oferece ao usuário uma infinidade de possibilidades de construção e também uma série de limitações de uso.

MAV73-EE13-Linhas 57-63

L1 certo... e qual o seu objetivo com a docência?

*L2 com a docência?... eu gostei né? eu senti como é a experiência de sala de aula... é um desafio... eu encaro como desafio... cada turma é diferente da outra... tem suas particularidades... e assim... eu pretendo investir... porque pra mim aula é como se fosse aqueles treinamentos... eu vejo assim... eu **não tenho dificuldade** com grande público... eu consigo dialogar **bem**... responder **bem** as perguntas... então assim...*

O trecho MAV73 da EE13 apresenta um ponto da entrevista de seleção de emprego em que o entrevistador (L1) questiona o entrevistado (L2) acerca de seus objetivos com a docência. Em sua resposta, L2 constrói uma sentença negativa *eu não tenho dificuldade com grande público*. Tal construção é responsável por imprimir um valor argumentativo à resposta de L2, ou seja, o entrevistado se apresenta como alguém capaz, competente, que tem domínio sobre grande público. Essa expressão – que funciona



como modalização avaliativa – é a marca subjetiva presente na fala de L2, ou melhor, ele se posiciona em relação às próprias competências que possui.

Na sequência, L2 usa o advérbio *bem*, repetindo-o logo em seguida. Tal modalizador avaliativo incide sobre *dialogar e responder*, avaliando as ações de L2 de forma positiva quanto às atividades docentes que envolvem diálogo e resposta. O advérbio em análise constitui-se em um modalizador avaliativo, pois revela um ponto de vista positivo do referido locutor acerca de sua própria prática docente.

Ademais, o trecho em destaque serve para ilustrar o modo como, na construção da entrevista, os interlocutores estão numa relação face a face, tendo o diálogo marcado pelas alternâncias, pelos turnos de fala. Geralmente, o final do turno da fala de L1 é marcado por uma pergunta. Por outro lado, L2 costuma marcar os finais de fala com uma afirmação, uma resposta, e dificilmente com uma pergunta, conforme exemplifica o trecho em questão. Mas isso não é unanimidade, tendo em vista os casos em que L2 faz perguntas retóricas com valor argumentativo durante a construção da resposta.

A partir dos postulados de Bakhtin (2011), o enunciado é produzido em meios a outros enunciados, sendo produzido em diálogo com eles. Isso acontece porque todo enunciado, numa concepção bakhtiniana, nasce em resposta a outro enunciado e ao mesmo tempo convoca uma resposta subsequente. Nesse processo interativo, a *alternância dos sujeitos do discurso* “[...] cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, e de natureza diferente e assume formas várias” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, a dinâmica relação entre os interlocutores (parceiros do diálogo) promove limites entre enunciados, fronteira necessária para que ocorra o diálogo.

Cada enunciado, ou cada réplica, nos dizeres de Bakhtin (2011, p. 275), “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”. No caso do gênero entrevista de seleção de emprego, em alguns casos, a alternância de locutores é marcada por pequenos marcadores linguísticos.



MAV74-EE13-Linhas 63-73

*L2 [...] eu pretendo investir e CONSEGUIR repassar tudo que aprendi entendeu? trazendo exemplos mais práticos que eles consigam relacionar o conteúdo com o mercado... eu atuo... – é como eu sempre digo – ... eu atuo hoje na ponta da dificuldade do mercado... sei como tá a captação de mão de obra hoje... então... eu pretendo com a sala de aula... preparar esse pessoal pra o mercado entendeu? porque eu acho que é o objetivo né? ontem mesmo eu tava numa feira da Unp e a gente falando sobre empregabilidade... então... quem estuda... que busca qualificação... quer retorno né? e a gente precisa preparar esse pessoal pro mercado... mão de obra... as oportunidades né? às vezes são dicas... são tópicos... **simples** que a gente diz... mas... que **faz a diferença**...*

Ao construir um discurso em primeira pessoa, L2, nesse trecho da EE74, discorre sobre sua atuação enquanto professor. Ao descrever pontos de sua prática docente, L2 diz que dá dicas, tópicos. E caracteriza esses de *simples*, mas que *faz a diferença*. Esses termos em destaque funcionam neste trecho da entrevista como modalizadores avaliativos. Essa escolha linguística é responsável pela orientação argumentativa que, ao mesmo tempo, demonstra engajamento com o conteúdo da proposição ao defender a importância de sua atuação na capacitação dos alunos em sala de aula.

Os modalizadores avaliativos utilizados por L2 não só servem para que esse imprima o seu ponto de vista sobre o conteúdo do enunciado (NASCIMENTO; SILVA, 2012), mas também para indicar a forma como L2 quer que L1 o interprete. L2 usa os modalizadores em destaque não apenas para falar das dicas e dos tópicos que apresenta, mas também para criar uma ideia positiva de si mesmo. Assim, a escolha linguística que faz ocorre movida pelo objetivo de influenciar as decisões do entrevistador. L2 recorre à modalização avaliativa para enfatizar as suas qualidades como educador, manifestando, assim, alta adesão com relação ao que diz. Ao mesmo tempo, esse movimento argumentativo acaba fazendo parte da constituição do estilo linguístico da entrevista.

Cabe aqui as considerações advindas dos estudos bakhtinianos acerca do estilo. O estilo linguístico de um determinado gênero discursivo está intrinsecamente relacionado não só à esfera de atividade humana em que esse gênero é produzido, mas também ao propósito comunicativo desse gênero. Assim, é o funcionamento linguístico-discursivo dos elementos linguísticos que determina o estilo de determinado gênero em determinada esfera social da atividade humana.



MAV79-EE17-Linhas 17-28

L2 [...] então eu dava aula no lugar dele algumas vezes... é... elaborava prova com ele... aplicava as provas... então a... a minha experiência é essa...

L1 certo... o que você achou dessa experiência?

*L2 eu **gostei muito**... eu sempre tive muita vontade de fazer o mestrado... justamente porque eu SEMpre **me encantei muito** pela docência... então... eu **gostei muito** e tenho até é... expectativa... é... tenho vontade de fazer o doutorado... como não tem aqui a minha área... economia aqui é na Ufrn... pensei até em fazer serviço serviço social não é área de... é... é:: (...)*

L1 ciências sociais...

L2 ciências sociais... eu tô pensando no próximo ano já ingressar no doutorado...

Nesse trecho da EE17, L1 deseja saber o que L2 achou da experiência de ter ministrado aulas. Visando responder a esse questionamento, L2 enfatiza seu gosto pela docência *gostei muito... me encantei muito pela docência.. gostei muito*. Com essas escolhas linguísticas, L2 faz mais do que descrever sua experiência docente. Ele avalia sua experiência de forma positiva. O adverbio *muito*, que incide sobre o verbo gostar e encantar, intensifica o relato subjetivo da experiência com a docência.

O efeito argumentativo produzido pela expressão em destaque cria uma imagem positiva de L2, deixando implícito que ele não terá dificuldade para cumprir com as atividades caso venha atuar na Unifpb. Ou seja, L2 visa convencer o entrevistador de que possui vocação, gosto e capacidade para atuar na docência. Diante de ocorrências como essas, vale ressaltar a noção de *valor argumentativo* dos enunciados, conforme postula Ducrot (1988). Eis a explicação dada pelo autor:

El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso. En efecto, a mi juicio el empleo de una palabra hace posible o imposible una cierta continuación del discurso y el valor argumentativo de esa palabra es el conjunto de esas posibilidades o imposibilidades de continuación discursiva que su empleo determina³. (DUCROT, 1988, p. 51).

Diante do exposto, o valor argumentativo de uma palavra é entendido como sendo a orientação e as possibilidades de continuação que determinada palavra oferece ao

³ O valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso. De fato, ao meu ver o uso de uma palavra faz possível ou impossível uma certa continuação do discurso e o valor argumentativo dessa palavra é o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu uso determina. (Tradução nossa).



discurso. Desse modo, é pela orientação que a palavra dá ao discurso que se configura o seu valor argumentativo. Isso, evidentemente, é decorrente da tese desse linguista de que a argumentação está na língua. Vale salientar que Ducrot e colaboradores negam a ideia de que a língua tem primeiramente uma função referencial e que o sentido do enunciado se julgue em termos de verdade ou falsidade.

Conforme os trechos analisados, a argumentação reside nos recursos linguísticos, nas possibilidades de uso, nos movimentos de sentido que eles permitem realizar. Portanto, o valor argumentativo não se determina somente pelo fato expresso pelo enunciado, mas também pela forma linguística. A argumentação está marcada na própria língua (DUCROT, 1988).

Ademais, a língua é argumentativa em situações de uso. No caso das entrevistas, por exemplo, é a situação comunicativa, as pretensões dos participantes (entrevistado e entrevistador) e a própria estrutura do gênero entrevista que instauram orientações argumentativas para os recursos linguísticos. Corroborando essa leitura, Espíndola (2004, p. 13), reescrevendo a tese original de Ducrot e colaboradores, afirma que não apenas a língua é argumentativa, mas “[...] língua e uso são fundamentalmente argumentativos”. Em outras palavras, a língua deve ser estudada considerando não só a sua estrutura, mas também o seu uso e ambos são, por natureza, argumentativos.

Isso é perceptível quando observamos o funcionamento argumentativo dos modalizadores avaliativos. Eles são mobilizados em pontos em que o locutor pretende criar uma imagem positiva de si mesmo, ou daquilo sobre o qual discorrem. Esse movimento visa ganhar a adesão do interlocutor ao seu ponto de vista, já que, conforme Koch (2010), o processo interacional é perpassado por ações, desejos, intenções, persuasão. Nesse jogo com a linguagem, os enunciados são dotados de determinada força argumentativa (KOCH, 2010).

Assim, as perguntas que L1 faz durante a entrevista são elaboradas tendo em vista L2. Mesmo que tenham sido elaboradas previamente, como é comum ocorrer nessa situação de interação verbal, tais perguntas são construídas porque L1 leva em conta o outro, L2. É importante destacar que, mesmo durante o processo de troca, as perguntas podem ser reformuladas, dependendo da participação de L2 no próprio processo de interação, em função da atitude responsiva do outro. Portanto, no ato da entrevista o



ouvinte é entendido como aquele que o próprio locutor leva em conta, a quem o enunciado é orientado. Consequentemente, essa relação entre os participantes determina a estrutura do enunciado.

Considerações Finais

Neste trabalho, analisamos o uso de modalizadores avaliativos na construção argumentativa de entrevistas de seleção de emprego. Orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa: (i) que modalizadores avaliativos são usados na construção do gênero entrevista de seleção de emprego?; e (ii) como tais modalizadores avaliativos são mobilizados de modo a construir a argumentatividade nas/das entrevistas? Assim, inserida nos postulados da Semântica Argumentativa, especialmente nos estudos sobre a Modalização Discursiva e nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua, esta pesquisa voltou-se para as ocorrências dos modalizadores avaliativos como recursos argumentativos na construção do gênero entrevista de seleção de emprego.

Em resposta à primeira questão, as análises mostram que os interlocutores mobilizaram modalizadores como advérbios, adjetivos, expressões adverbiais e entoação de voz. Tais modalizadores, numa perspectiva mais interpretativista e considerando a segunda questão da pesquisa, funcionam na orientação argumentativa, ou seja, são recursos linguísticos que criam efeitos argumentativos na interação entre os interlocutores no processo de construção do gênero entrevista de seleção de emprego. Os modalizadores marcam pontos em que os locutores expressam juízos de valor ou apresentam uma justificativa a respeito do conteúdo proposicional.

A materialização desses modalizadores se deu por meio de palavras e expressões como: *simplesmente, toda, muito GRANde, bem... BEM presente, não tenho dificuldade, bem, simples, faz a diferença, gostei muito, me encantei muito*. Tais expressões, que materializaram a modalização nos trechos analisados, aparecem em pontos em que o locutor pretende criar uma imagem positiva a respeito do seu perfil profissional, da instituição e mesmo do outro. Esse movimento visa ganhar a adesão do interlocutor ao seu ponto de vista, já que o processo interacional é perpassado por ações, desejos,



intenções e persuasão. Nesse jogo com a linguagem, os enunciados são dotados de determinada força argumentativa (KOCH, 2010).

A partir dessas conclusões acreditamos que, além da contribuição teórica, prática e social que esta pesquisa oferece às áreas da Administração, da Linguística, entre outras, pode contribuir, sobretudo para o conhecimento do funcionamento do gênero entrevista de seleção de emprego, principalmente no que diz respeito ao seu funcionamento argumentativo e pragmático, podendo servir de fonte para os profissionais da área de recrutamento quando esse processo for mediado também por entrevista de seleção de emprego. Ao mesmo tempo, a presente investigação aponta para novas pesquisas, tomando as mesmas categorias de análise para conduzir questões que abarquem esse gênero sendo ele aplicado a outras esferas, tanto pública quanto privada.

Referências

- ADELINO, Francisca Janete da Silva. **Na trilha dos modalizadores:** perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. 2016. (Tese de doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira; CASTILHO, Célia Moraes. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do Português Falado**. vol. 2. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos:** O capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- DUCROT, Oswald. **Polifonia e argumentação:** Conferencia del Seminario Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne Claudete. **A entrevista:** um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUEPB, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Argumentação e Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LODI, João Bosco. **A entrevista:** teoria e prática. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro:** a polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística. 2005. (Tese de doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005.
- _____. Gênero do Universo Oficial/Empresarial: para além dos Manuais de Redação. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-147, jul.dez. 2010.
- _____. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.7, n.1, p. 30-45, jan-jun, 2010.



_____. Os gêneros do discurso e os manuais de redação comercial e oficial. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: Estratégias Semântico-Discursivas em Gênero Formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NASCIMENTO; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da Modalização. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A redação comercial oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2011.



A MORFOLOGIA INERENTE ÀS CONCEPÇÕES DE FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO NO LDP *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (2015)

Autora: Ana Cristina Guedes de Araújo (UFCG) *
aninha_guedes07@hotmail.com
Orientadora: Profa. Me. Milene Bazarim (UFCG) **
milene_bazarim@yahoo.com.br

1- INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ tem por finalidade analisar como é abordado o processo de Flexão nominal de gênero no substantivo no LDP intitulado *Português: Linguagens*. O referido livro foi publicado pela editora Saraiva no ano de 2015 e é destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II. O mesmo está organizado da seguinte forma: 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos que se dividem em seções e subseções.

Este artigo está dividido em seis seções: A primeira seção é esta, na qual explicaremos como este trabalho está organizado, estruturado. A segunda seção, *Conceitos e concepções de gramática*, apresenta a concepção de gramática proposta por Schwindt (2014), bem como, faz explanações acerca das concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada conforme as definições de Possenti (2001), Câmara Jr. (1999) e Travaglia (2000), respectivamente. A terceira seção é *O que é morfologia?*, na qual definiremos o conceito de morfologia nas perspectivas estruturalista e gerativista e qual os seus objetos de estudo segundo Margotti (2008).

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: aninha_guedes07@hotmail.com

** Professora Assistente do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, responsável, entre outras, pela disciplina Morfologia do Vocabulo. E-mail: milene_bazarim@yahoo.com.br

¹ O presente artigo é um trabalho proposto na disciplina Morfologia do Vocabulo ministrada pela Profa. Ma. Milene Bazarim (2016.1).



Adiante, na quarta seção, *Flexão nominal de gênero do substantivo*, encontramos uma sucinta apresentação do LDP *Português: Linguagens (2015)* através de análise do Manual do Professor e Carta ao Aluno, logo após, tornaremos conhecido como é abordado o processo flexional de gênero no substantivo. Na quinta seção, *Implicações das concepções de gramática contidas no LDP*, identificaremos qual concepção de gramática predomina e como a percebemos, bem como, quais as consequências de adotar-se um material didático com tal (is) concepção (ões) de gramática. E a sexta e última seção são as *Considerações Finais*.

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma inquietação acerca de como está sendo realizado o ensino de flexão nominal de gênero nos livros didáticos, para isso, priorizamos a referida flexão no substantivo, como parte da disciplina Morfologia do Vocabulo. Nessa disciplina, uma de nossas preocupações era saber qual concepção de língua e gramática estava permeando, conduzindo o ensino do conteúdo de língua, sobretudo, o de morfologia.

Afinal, como sabemos, a gramática possui várias definições e entre elas a de gramática tradicional, que se distancia do paradigma inovador, o qual “propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história” (FLACH, BEHRENS, 2008, p. 10124), e utiliza-se de frases isoladas para análise linguística ou mesmo quando emprega o gênero textual, utiliza este como pretexto, pois na verdade, apenas retira palavras para as “nomenclaturar” e “conceituar” sem ao menos explorar os sentidos do texto. Por isso, queremos mostrar que embora haja muitas características do paradigma tradicional como o não uso do gênero textual e a mecanização do ensino ao recorrer pela reprodução, já podemos identificar características do paradigma inovador como a atividade de sondagem, a distinção entre avaliação e correção, entre outras.

2- CONCEITO E CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Há muitas formas de se abordar o que se costuma chamar *gramática*, uma delas é ver a gramática na perspectiva do conhecimento linguístico. Nessa perspectiva, gramática



“trata-se do conjunto de regras ou restrições que governam o funcionamento de um sistema linguístico” (SCHWINDT, 2014, p. 14). Mas, essa é apenas uma das várias concepções de gramática. Apresentaremos ao menos três a seguir: normativa, descritiva e internalizada.

Segundo Possenti (2001, p. 47), gramática normativa é o “conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”, essa, por sua vez, “recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade” (idem, p. 49) e é tida como padrão ou norma culta, por isso, ensinada tão enfaticamente em nossas escolas.

Outra concepção de gramática é a descritiva, a qual de acordo com Câmara Jr (1999, p. 11) é definida como “o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, e na análise da estrutura, ou configuração formal, que nesse momento a caracterizou”. Aqui, observa-se a língua – incluem-se as variações linguísticas – e busca-se descrever seu funcionamento. Esta vem aos poucos ganhando espaço na sala de aula.

Por fim, temos a gramática internalizada, isto é, “conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2000, p. 28), isso quer dizer que, não depende de escolarização ou qualquer procedimento de ensino sistemático, mas sim, da competência natural (que vem de berço) que todos temos, tendo em vista que, essa competência inata seria estimulada no convívio social e permitiria que nos comunicássemos de maneira eficiente. Decorrente desse conceito de gramática tem-se a língua como variável, pois essa considera o contexto de produção enunciativa (oral ou escrita) e os elementos que contribuíram para tais variações, não as vendo como ‘certo’ ou ‘errado’, mas como (in)adequado dependendo da situação de uso.

Desse modo, podemos perceber que embora estejamos mais ligados a uma concepção de gramática por essa ter-nos sido ensinada por mais de anos durante a Educação Básica, existem outras concepções gramaticais que tendem a desenvolver a competência comunicativa do aluno através do uso concreto da fala instigando sua capacidade metalinguística. Será que as encontraremos no LDP *Português: Linguagens* (2015)? Em breve veremos.



3- O QUE É MORFOLOGIA?

A morfologia é um dos objetos de estudo da gramática, faz parte da tríade (fonologia, morfologia e sintaxe) que caracterizou o que se convencionou chamar de *núcleo duro* conforme Schwindt (2014, p. 14). O termo morfologia foi inicialmente empregado nas ciências da natureza, como a botânica e a geologia. Na constituição do termo morfologia, encontram-se os elementos [morf(o)] e [logial], do Gr. *morphé* = ‘forma’ e *logía* = ‘estudo’ (MONTEIRO, 2002, *apud*. MARGOTTI, 2008, p. 11).

A morfologia, por sua vez, estuda a palavra como também as unidades de sentido que compõem as palavras, portanto, pode-se dizer que a morfologia “aborda predominantemente os processos nos quais se acrescenta um segmento a outro(s) já existente(s) para modificar o sentido” (MARGOTTI, 2008, p. 12), entre outros. Ou seja, temos aqui o conceito de morfologia estruturalista, o qual em outras palavras pode ser definido como o modo de diferenciar o morfema do fonema, numa hipótese sintagmática, classificando os morfemas numa estrutura concatenativa, isto é, em morfemas aditivos ou morfemas subtrativos (SCHWINDT, 2014, p. 113). Diferente da morfologia gerativa que tem por objeto a palavra. “Isso não quer dizer que essa escola desconsidere a existência de morfemas; o fato é que os vê associados a processos que dão conta da boa formação de palavras – os átomos da sintaxe” (Idem, p. 113), por isso, a escola tornou-se conhecida como Item-e-Processo.

No livro utilizado para análise não é apresentado o conceito de morfologia, mas ao determo-nos ao conteúdo de morfologia percebemos que seu enfoque seja a palavra e se esta é variável ou invariável, isto é, se lhe pode ser acrescentada unidade constitutiva.

4- A FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO DOS SUBSTANTIVOS

A flexão nominal de gênero é um conteúdo de cunho morfológico e faz parte do conteúdo ensinado entre outras séries ao 6º ano do Ensino Fundamental II, razão por qual escolhemos o LDP *Português: Linguagens* para analisar como esse desenvolve o referido conteúdo.



Para esse estudo utilizamo-nos da pesquisa de campo, que leva em consideração os seguintes aspectos: concepção de língua e de gramática e método/modelo de ensino de flexão nominal de gênero contido no LDP já mencionado, como também do estudo de caso, através do qual identificamos o problema por meio das evidências encontradas como as veremos a seguir, além da pesquisa qualitativa, que destaca as peculiaridades desse material didático, a saber, alguns indícios de concepção de gramática reflexiva.

Finalmente, para análise dos dados coletados utilizamos a biografia específica da disciplina Morfologia do Vocábulo, como também biografias pertinentes acumuladas ao longo do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.

4.1- CARTA AO ALUNO E MANUAL DO PROFESSOR

Iniciamos nosso estudo com uma breve análise da Carta ao Aluno e Manual do Professor encontrados no LDP *Português: Linguagens* (2015, como veremos abaixo).

De modo sucinto, tanto no Manual do Professor quanto na Carta ao Aluno se tem por objeto de estudo da Língua Portuguesa (LP) os mais diversos gêneros textuais nos mais diversos suportes, ou seja, segue a concepção de gramática reflexiva, que busca a interdisciplinaridade.

E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 3).

Tendo por objetivo o estudo da gramática normativa, centrada no texto, como também a gramática descritiva², isto é, considera condicionadores internos e externos que acarretarão variações, como já ensina a Sociolinguística Variacionista (COELHO, 2015; CAMACHO, 2013; MARTELOTTA, 2009), estudo esse que vem se desenvolvendo ainda que estruturalmente.

² Segundo a concepção gramatical de Câmara Júnior (1999) a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda num mesmo indivíduo conforme a situação social em que se acha.



Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase (o que não significa que, às vezes, não se deve trabalhar com frases). Deve também ser considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que *o que se fala* e a *forma como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como *para quem se fala* e *com que finalidade se fala*. Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados tanto à *gramática normativa* – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da norma-padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à *gramática reflexiva* (que explica aspectos ligados à semântica e ao discurso) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 302).

Logo, nessa citação, é perceptível que o LDP aponta para a concepção de gramática internalizada, a qual se utiliza de situações de usos concretos do falante, coincidindo com a Carta ao Aluno que objetiva proporcionar ao aluno refletir sobre a língua e seu funcionamento, bem como critica a concepção de gramática normativa que utiliza a frase isolada para a realização da análise linguística, desprezando o contexto de enunciação (oral ou escrito) da frase. Sobre essa descontextualização Bagno (*apud* SILVA, 2001) relata:

Outra coisa que a Linguística moderna sente falta na gramática tradicional é de um alcance maior para as regras que ela tenta descrever. Nos trabalhos gramaticais tradicionais, nunca se avança além da frase. Todas as regras, todos os preceitos da gramática tradicional ficam restritos à frase: o ponto final de uma frase é o ponto final de alcance das explicações gramaticais [...] Ninguém fala por frases. Toda vez que alguém abre a boca para falar está produzindo um texto, por menor que seja essa produção (p. 32).

E decorrente dessas concepções de gramática o Manual do Professor propõe um modelo de avaliação que não se restringe a correção gramatical, mas abrange, por exemplo, uma avaliação oral.

A nossa disciplina, pela riqueza de atividades que oferece, permite uma *variedade de instrumentos de avaliação*, que vão desde a verificação de conhecimentos linguísticos (como leitura, interpretação e conhecimentos gramaticais) até a produção de texto (individual e/ou em grupo). Que não se compreenda a *diversidade de avaliações* como maior quantidade de correções e, conseqüentemente, de trabalho para o professor. Nem tudo deve passar, obrigatoriamente, pela correção e principalmente pela *correção gramatical* feita pelo professor. Todas as



atividades podem e devem ser permanentemente avaliadas, considerando-se que o caráter da avaliação consiste em verificar se as atividades propostas e realizadas atingiram ou não o objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, uma exposição oral pode ser avaliada e prescinde de correção gramatical (por escrito); o mesmo se verifica quanto a um trabalho criativo ou a uma exposição de painéis (CEREJA; MAGALHÃES, p. 292).

Como também sugere a avaliação diagnóstica ou sondagem, a qual aponta diretamente para a concepção de gramática reflexiva ao propor “um trabalho de reflexão diante do que o aluno já domina. E também um trabalho de recursos linguísticos que ainda não domina. O objeto de estudo dessa gramática é levar o aluno a aprendizagem de novas habilidades linguísticas” (FONTENELE, 2012), logo, nessa perspectiva *avaliação* e *correção* não se confundem.

Trata-se, portanto, de redefinir os objetivos, conciliando os problemas concretos e imediatos com conteúdos novos. O espírito que preside a avaliação diagnóstica deve, em tese, ser o de toda avaliação, ou seja, verificar se o aluno aprendeu. Se não, por que isso ocorreu e que medidas devem ser tomadas para mudar a situação (CEREJA; MAGALHÃES, p.292).

Enfim, diante de tudo que vimos percebemos que o livro embora ainda esteja aderido a uma concepção de língua e gramática tradicional, já apresenta indícios da concepção de língua e gramática reflexiva, isso muito nos alegra.

4.2- ANÁLISE DO CONTEÚDO MORFOLÓGICO: FLEXÃO NOMINAL DE GÊNERO

Finalmente, tendo já apresentado o LDP analisado, mostraremos os resultados de nossa análise. Sem delongas, este nos mostra que todos os substantivos possuem gênero e esses podem diferenciar-se de sexo e gênero, exemplificando da seguinte forma (p. 149):

a vítima – é sempre feminino o fantasma – é sempre masculino

Ou seja, temos exemplos de morfema latente ou alomorfe Ø, que segundo Koch e Silva (1999) “não apresenta morfema gramatical próprio para indicar qualquer categoria, isto é, não traz em si mesmo o contraste entre as categorias gramaticais”.



No entanto, há vezes que o gênero da palavra coincide com o gênero do ser (sexo). Neste caso, o feminino dos substantivos geralmente é formado pela troca de **–O** por **–A** ou pelo acréscimo da vogal **–A** no final da palavra, como no exemplo abaixo (p. 149).

rato – rata leitor – leitora

No par *rato* – *rata* encontra-se substantivos suscetíveis de uma flexão redundante. Aqui, a marca de gênero feminino /a/ indica a noção de masculino, como explica Margotti (2008, p. 70) tomando por base Zanotto (1986) que “R – VT + DG (radical, menos vogal temática, mais desinência de gênero) refere-se aos nomes temáticos. Neste caso, havendo acréscimo da desinência [a], a vogal temática é suprimida”.

No par *leitor* – *leitora* trata-se do morfema aditivo, no qual foi acrescentado o segmento /a/ indicando a noção gramatical de gênero ou ainda de morfema-zero, visto que conforme Laroca (1994, p. 24) “o morfema lexical isolado assume uma significação gramatical em virtude da ausência do morfema que expressa significação oposta”. Ou ainda, devido a supressão da vogal temática /a/ indicando a noção de masculino, neste caso, com a terminação da palavra em *–r*.

E ainda, segundo Margotti (2008, p. 67) “existe um grupo dos substantivos para os quais o gênero, indicado pela concordância, representa carga semântica, muda o significado, mas ainda sem se referir ao sexo”. Cereja e Magalhães (2015) concordam e apresentam após essa ‘observação’ os seguintes exemplos (p. 151):

o cobra: o mais inteligente

a cobra: réptil

o lotação: veículo usado para transporte coletivo

a lotação: o número máximo de ocupantes de um local

Margotti (2008) ainda diz que “a determinação de gênero se faz, na maioria dos casos, pela concordância que se impõe aos determinantes”, entre eles, o principal é o artigo, ou seja, nesse exemplo o processo de demarcação de gênero não é marcado pelo processo flexional, e sim, pelo determinante fora da palavra.



5- IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA CONTIDAS NO LDP (2015) NO ENSINO

Ao analisarmos o livro em questão, encontramos tanto no Manual do Professor quanto na Carta ao Aluno as concepções de gramática normativa, descritiva e reflexiva. Mas, ao dirigirmo-nos a análise de um conteúdo morfológico específico, no caso, flexão nominal de gênero dos substantivos se percebe que a concepção de gramática normativa é predominante, visto as concepções de gramática descritiva e reflexiva estar presentes apenas no exercício de sondagem e em determinada questão de um exercício que faz o aluno refletir sobre os artigos **O** e **A** antes da palavra **MORAL**, mudando assim a semântica textual (p. 153).

É significativo o que encontramos como positivo no referido livro, mas falhas como a não exploração de sentidos do texto e exercícios mecânicos devem brevemente ser corrigidas, pois fazem do texto pretexto para análise linguística e desestimulam o aluno, pois não os leva a descrever/refletir a língua, mas apenas a reescrever frases. Além de que, folheando as páginas do livro constatamos que diferente do que consta no Manual do Professor sobre articular leitura, produção textual e gramática, no livro só tem articulação entre os eixos leitura e produção textual, gramática como bem é de costume fica isolada/sem ligação com os outros eixos.

Logo, as concepções de gramática identificadas na abordagem do conteúdo gramatical implicam na formação de educandos que não refletem sobre a língua, que não aceitam variação por estarem acostumados a serem patrulhados, a serem julgados por falarem ‘certo’ ou ‘errado’ e não (in)adequado de acordo com o contexto de uso. Educandos que ao concluírem o Ensino Médio também não dominarão as tantas e tantas nomenclaturas, como já vemos isso acontecer, haja vista que a regra pela regra é ineficaz no processo ensino-aprendizagem, pois os alunos não vêem utilidade em aprender regras, elas não lhes serão úteis em sua vida como indivíduo social. Por isso, concordamos com Bazarim e Aparício (2009) que dizem:



Acreditamos que a gramática seria sim um objeto de ensino legítimo, portanto, pode e deve ser ensinado, mas sem que a ele seja atribuída a função de resolver problemas práticos como ler e escrever melhor e, com isso, ascender socialmente, pois essa é uma promessa que não pode ser cumprida e que está associada aos muitos mitos do letramento. (...) Pensamos que a abordagem gramatical feita na escola deve considerar as situações de uso da linguagem, sem as tão conhecidas dicotomizações, categorizações inconsistentes e preconceituosas. A gramática não deve ser autoritária, nem arrogante, mas algo que abarque tanto o aspecto descritivo quanto o funcional (2009, ps. 6, 7).

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que ao ensino de gramática não deve ser atribuído “a função de resolver problemas práticos como ler ou escrever melhor e, com isso, ascender socialmente, pois essa é uma promessa que não pode ser cumprida e que está associada aos muitos mitos do letramento” (BAZARIM, APARÍCIO, 2009, p. 6, 7), o professor deve proporcionar ao aluno o contato com o maior número de gêneros textuais, de preferência com diversas linguagens, não para classificar/categorizar sotaques, como se têm em alguns livros didáticos, mas para que este em contato com diversas linguagens perceba que a língua varia de acordo com o contexto usual, apropriando-se da noção de (in)adequação da língua.

Para isso faz-se necessário que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre a língua/linguagem, passando por todo um processo de sondagem do conhecimento, contextualização do conteúdo que será abordado e, só depois, a ele ser apresentadas as nomenclaturas, pois mais significativo que prescrever a língua é descrevê-la, desta forma serão evitados até mesmo constantes ocorrências de erros ortográficos, sobretudo, se o conteúdo referente à fonética e fonologia permear as aulas juntamente com o conteúdo morfológico – nível morfofonológico – oportunidade essa que não foi concedida ao aluno leitor do livro analisado, tendo em vista que, esse material dispõe de uma abordagem ainda tradicional, que foca a palavra/frase isolada sem tornar relevante o texto, seu contexto de produção e seus possíveis sentidos.

Não queremos dizer com isso que o ensino da gramática normativa é desnecessário, pelo contrário, esse se faz essencial, pois esta contempla regras que são fundamentais para a boa organização de um texto, visto ser útil para orientar o aluno quando este for prestar



concursos, vestibulares, ENEM, etc., são essas as regras que lhes serão cobradas. Estas são as regras que foram convencionadas em nosso sistema e regem nossa escrita, visto que mais que marcar nossa escrita como correta ou incorreta, se tem por objetivo demarcar um povo, “é como se para um país ser reconhecido como uma nação autônoma uma das condições fosse a existência de uma língua nacional que tivesse registro escrito, gramática e dicionário” (Idem, p. 2).

Logo, através desse estudo constatamos que para o aluno internalizar o saber gramatical (sendo esta uma das metas e não a única) é imprescindível que este veja funcionalidade, utilidade no seu objeto de estudo, sem que seja patrulhado por seus “erros” linguísticos. Sabemos que esta forma de ensinar já está em vigor, com menor ênfase, mas está como em qualquer processo de inovação, isso é o que nos alegra.

REFERÊNCIAS

- BAZARIM, M.; APARÍCIO, A. S. M. **Gramatização**: Uma (outra) forma de olhar a gramática e seus impactos de seleção dos objetos de ensino de língua portuguesa. *Língua & Educação*. v. 01, p. 01-09, 2009. Disponibilizado em: <<http://www.readbag.com/linguaeducacao-press-02>> Acesso em: 04 de outubro de 2016.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. Gramática e seu conceito. In.: **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 11.
- COELHO, I. L; GÖRSKI, E. M; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLACH, C. R. de C; BEHRENS, M. A. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere, 2008. Acesso em: 16 de junho de 2016.
- FONTENELE, Kamila M. de Sá. Análise entre as gramáticas normativa, descritiva e reflexiva. Que gramática cabe a escola ensinar? **Web Artigos**. 12 abr 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/analise-entre-as-gramaticas-normativa->



descritiva-e-reflexiva-que-gramatica-cabe-a-escola-ensinar/87004/ Acesso em: 02 de setembro 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; SILVA, Maria Cecília Pérez de Sousa e. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. 10º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes, Juiz de Fora, UFJF, 1994.

MARGOTTI, Felício Wessling. **Morfologia do Português**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001, p. 47.

SILVA, Arthur Rezende da. **Gramática normativa**: mecanismos contributivos para seu ensino. Disponível em:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/1743-4264-1-PB%20(1).PDF Acesso em: 22 de setembro de 2016.

SCHWINDT, Luiz Carlos. **Manual de linguística**: fonologia, morfologia e sintaxe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A concepção de gramática. In.: **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cartaz Editora, 2000, p. 28.

LIVRO ANALISADO:

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 6/ 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.



A POLIFONIA EM CHARGES SOBRE O PROCESSO DE IMPEACHMENT: FENÔMENO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO

Hugo Fernando da Silva Nascimento (UFPB/PIBIC/CNPQ) *
hugofernando471@gmail.com

Erivaldo Pereira Nascimento (UFPB) **
erypn@hotmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma investigação que tem como objetivos principais mapear, descrever e analisar o funcionamento das principais estruturas e fenômenos semântico-argumentativos presentes no gênero discursivo charge, voltado à temática do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Trata-se de uma pesquisa científica ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), da UFPB e ligado ao projeto Estudos Semântico-Argumentativos e Enunciativos na Língua e no Discurso: Marcas de (Inter)subjetividade e de Orientação Argumentativa (ESAELD).

A referida investigação está vinculada à área linguística da Semântica Argumentativa e utiliza os pressupostos teóricos de diferentes estudiosos, entre os quais, Ducrot (1988), Bakhtin (2003) e Nascimento (2009). A investigação realizada é de natureza descritiva e interpretativista, dados os objetivos propostos de descrever e analisar os dados obtidos. Para o *corpus* da investigação, foram coletadas 20 charges sobre o

* Graduando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e Estágio de Pós-Doutorado na *Universidad de Buenos Aires*. Professor Associado II da UFPB.



impeachment de Dilma Rousseff, publicadas em jornais de grande circulação e no portal da internet A Charge Online.

No decorrer da pesquisa, constatou-se, no gênero charge, o fenômeno semântico-argumentativo e enunciativo da polifonia, manifestada em três tipos, a polifonia de locutores, enunciadores e intertextualidade, todavia este trabalho debruçar-se-á apenas na polifonia de enunciadores, pois foi o mais recorrente durante a investigação. Encaramos a polifonia como um fenômeno através do qual o locutor responsável pelo discurso coloca em cena certos personagens linguísticos, conforme Ducrot (1988), e a respeito dos quais assume determinados posicionamentos, ora rechaçando-os, ora assimilando-os. Entende-se a polifonia, em sua modalidade de enunciadores, como a sobreposição de pontos de vistas em um discurso, isto é, há a presença de vozes alheias/pontos de vistas trazidas para dentro do enunciado pelo locutor responsável pelo discurso (L).

A polifonia de enunciadores pode ser ativada através de diferentes recursos e estratégias semânticos, entre os quais Ducrot (1998) cita a pressuposição, o humor, a ironia, a negação e o operador argumentativo *masPA*, que contrapõe argumentos que levam a conclusões opostas. Neste trabalho, exploramos apenas os casos de polifonia de enunciadores ativados por pressuposição e por enunciados negativo. Para tal, além desta seção introdutória, organizamos este trabalho em mais 4 seções. Na primeira seção, apresentamos o gênero charge, segundo a Teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin (2003). Na segunda, tratamos dos estudos polifônicos e enunciativos de Ducrot (1988). Logo após, apresentamos a análise de algumas das ocorrências da polifonia de enunciadores em algumas das charges catalogadas. A última seção traz uma sumarização de resultados obtidos e alguns apontamentos e conclusões sobre o gênero charge e a polifonia.

1. A charge como um gênero discursivo

Mikhail Bakhtin (2003, p. 239), em *Estética da criação verbal*, define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. São, portanto, enunciados que têm uma forma própria de ocorrer, possuem uma estrutura ou um padrão inerente e possibilitam a interação verbal.



Para Bakhtin, os gêneros são constituídos por três aspectos básicos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. O conteúdo temático está associado à temática abordada, ou seja, refere-se aos possíveis temas que o gênero pode tratar, em uma dada situação comunicativa. O estilo verbal do gênero é constituído pelos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Quanto à construção composicional, Bakhtin afirma que esta diz respeito à estruturação geral interna do enunciado.

Segundo o autor supracitado, a comunicação ocorre sempre por meio do uso de algum gênero discursivo e de acordo com o contexto e objetivos dos sujeitos que se utilizam da linguagem. Por conseguinte, o autor adota uma visão sociocultural da linguagem, segundo a qual a linguagem constitui-se e é constituída através das diversas esferas da atividade humana e, ao mesmo, que constitui a experiência da realidade humana. O uso dos gêneros para a comunicação é tão natural que, segundo Bakhtin, muitas vezes fazemos uso de vários deles nas nossas interações verbais e não notamos. Nem sempre os usuários da língua têm consciência da existência teórica de alguns gêneros discursivos, embora eles costumem utilizá-los de maneira adequada.

O número de gêneros discursivos existente não é exíguo, ao contrário, há toda uma heterogeneidade na constituição dos gêneros (orais ou escritos), de acordo com os vários domínios discursivos específicos, que se entendem como sendo as esferas de atividades humanas, das quais derivam todos os gêneros do discurso; os domínios discursivos são jurídico, jornalístico, religioso, pessoal (Cf. MARCUSHI, 2008). A título de exemplo, no domínio jurídico encontramos os gêneros orais e escritos do universo jurídico, no domínio jornalístico, estão gêneros orais e escritos do universo jurídico e assim por diante. Dentre os gêneros do domínio jornalístico, encontra-se a charge, nosso objeto de investigação.

Segundo Nascimento (2010), os gêneros do domínio jornalístico têm, essencialmente, a função de transmitir informações, divulgando e/ou analisando fatos ocorridos para informar à sociedade. Apesar de fazer parte do universo jornalístico o gênero charge não é, essencialmente, um gênero informativo, antes remete, comumente, a fatos recentes que geraram repercussão social (Cf. ESPÍNDOLA, 2001).

Nascimento (2010) questiona a pretensa impessoalidade dos gêneros do universo jornalístico tidos como informativos, segundo ele, por exemplo, não podemos acreditar



que uma notícia seja isenta de posicionamento ideológico. Fundamentando-se na Teoria da Argumentação na Língua, o autor julga a pretensa neutralidade dos indivíduos ao utilizar a língua como sendo inalcançável, haja vista o caráter argumentativo intrínseco da língua, “a linguagem não é neutra, e nós enquanto sujeitos sempre que a utilizamos o fazemos com objetivos e intenções” (NASCIMENTO, 2010, p. 58). Desse modo podemos encontrar várias marcas de (inter)subjetividade nos mais variados gênero do universo jornalístico.

Além do caráter argumentativo, Nascimento nos chama atenção para o caráter polifônico do texto jornalístico. A própria produção do texto jornalístico é essencialmente polifônica, haja vista que, em sua atividade diária, o jornalista se vale de diferentes depoimentos, vozes, pontos de vista para construir seu texto” (NASCIMENTO, 2010, p. 59). O repórter precisa colher as falas das pessoas que presenciaram aquele acontecimento e, nos casos que envolvem análise dos fatos, o próprio repórter emite uma opinião, e nesse caso o discurso também conterà sua voz, o que, por natureza, já demonstra a polifonia (sobreposição de vozes) nos gêneros do universo jornalístico.

Uma das principais características da charge, como Nascimento (2010) afirma, é seu caráter multimodal, pois sua mensagem é transmitida em dois planos, o linguístico e o visual. É interessante notarmos que isso não ocorre por acaso. Há na verdade uma justificativa implícita, atingir um público maior, como nos aponta Melo (2003), o uso da imagem como instrumento de opinião atende, muitas vezes, ao imperativo de influenciar um público maior que aquele dedicado à leitura atenta dos gêneros opinativos convencionais.

Todo texto tem um contexto de produção e com a charge não poderia ser diferente, entretanto nesse gênero, em especial, o fator da temporalidade é acentuada, haja vista que a charge remete a fatos noticiados recentemente que geram repercussão, geralmente “fatos políticos” ou envolvendo personalidades conhecidas (ESPÍNDOLA, 2001, p. 107). Caso o leitor não esteja atento aos acontecimentos sociais noticiados pela mídia, corre o risco de não conseguir fazer uma leitura significativa de uma charge, pois ela não tem a função de informar o leitor sobre o fato ocorrido, mas apresentar uma crítica sobre algum acontecimento que gerou repercussão na sociedade.



Uma característica importante, para a formação de sentidos na charge, é presença da satirização e do humor crítico (notadamente irônico e sarcástico) presente tanto nos diálogos como também na caricaturização dos personagens no plano visual; como Nascimento (2010) nos informa, isso ocorre através da construção do discurso linguístico (as falas dos personagens) e pela construção visual da imagem dos personagens, sendo este segundo critério mais influente do que o primeiro, uma vez que a construção de sentidos se dá muito mais pelo domínio visual do que pelo linguístico, prova disso é que em certas charges nem encontramos o uso de palavras.

Já havíamos dito que a própria produção do texto jornalístico é essencialmente polifônica; assim, vejamos o que entendemos por polifonia.

2. Os estudos da polifonia enunciativa

O termo polifonia formado pela junção das palavras poli (muito) e fone (som, vozes) significa etimologicamente muitas vozes ou várias vozes. Esse termo teve origem no âmbito dos estudos musicais, sendo originalmente utilizado para designar "um tipo de composição musical em que se sobrepõem diversas vozes" (NASCIMENTO, 2009, p. 17). Esse termo é trazido para o âmbito da linguística, através do linguista francês Oswald Ducrot, que questionara a unicidade do sujeito falante. Nascimento (2009) diz que Ducrot objetivou provar que em um enunciado podemos encontrar diversas vozes, uma vez que o locutor, produtor do discurso, coloca em cena no enunciado um certo número de personagens linguísticos. Ducrot se opõe, assim, à concepção tradicional de que o sujeito é uno e de que há nos enunciados apenas uma pessoa que fala. Para provar isso, Ducrot analisa exemplos de enunciados em que o sujeito falante traz no seu discurso a voz de outro sujeito.

Exemplo 1

Ontem na aula eu ouvi quando a professora disse: "estudem, pois amanhã teremos prova".

No exemplo 1, encontramos uma ocorrência explícita de polifonia, uma vez que o sujeito falante (L1 – locutor 01) ao relatar uma experiência vivenciada "ontem na aula



eu ouvi quando a professora disse: ‘estudem, pois amanhã teremos prova’” traz a voz de outro sujeito, a professora (L2 – locutor 02), para dentro do seu enunciado "estudem, pois amanhã teremos prova"; assim, é possível observar a introdução de duas falas dentro de um mesmo enunciado, as quais são atribuídas a diferentes sujeitos (L1 e L2), sendo L1 aquele que traz a voz de L2 e também se responsabiliza pelo enunciado desse segundo locutor.

Ducrot a partir de observações feitas em alguns gêneros textuais escritos, como no caso de alguns documentos, constatou que o sujeito da enunciação pode atuar com três funções distintas: Locutor (L), sujeito empírico (SE) e enunciador (E). O locutor (L) é o sujeito responsável pelo discurso ou por partes dele, podendo ser identificados por alguns elementos dêiticos; Ducrot diz que o locutor é tido como alguém "a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome *eu* e as outras marcas de 1ª pessoa". (1987, p. 182) O sujeito Empírico (SE), como Ducrot (1988) define, é o autor efetivo, o produtor do enunciado escrito ou oral. Muitas vezes o sujeito empírico pode coincidir com o locutor do enunciado, sendo, ao mesmo tempo, o produtor (SE) e o responsável pelos enunciados (L).

O autor ainda afirma que, em um enunciado, podemos encontrar vários pontos de vistas ou enunciadores: “En la teoría de la polifonía, por el contrario, el enunciado presenta una multitud de puntos de vista diferentes y el locutor toma una multitud de actitudes en relación con esos puntos de vista” (DUCROT, 1988, p. 68). Os enunciadores, portanto, correspondem aos pontos de vista que o locutor coloca em seu discurso, sempre assumindo algum tipo de posicionamento a respeito desses enunciadores. Acerca desse tipo específico de polifonia que este trabalho se debruçará.

Nascimento diz que a polifonia de enunciadores "ocorre quando, no mesmo enunciado, são identificados *pontos de vista* diferentes, colocados em cena pelo locutor. Os enunciadores são, portanto, esses pontos de vista que o locutor traz para o seu discurso." (NASCIMENTO, 2009, p. 31, grifo nosso). Este autor também afirma que, ao trazer esses enunciadores para seu discurso, o locutor assume diferentes posições com relação a eles, "ora aprovando-os, ora assimilando-se a eles, ora se opondo a eles". Ducrot (1987) cita como exemplos de polifonia de enunciadores: a pressuposição, o humor, a



ironia, a negação e os enunciados que utilizam o *mas* com função argumentativa de negação, elemento que Ducrot denomina de *masPA*.

O *masPA* é ativador de polifonia e possui função argumentativa dentro do discurso. Como demonstrado por Ducrot (1988), esse conectivo ativa diferentes pontos de vistas, que o teórico chama de enunciadores, revela ainda certas posições assumidas pelo locutor em relação a esses enunciadores como pode ser observado no exemplo abaixo retirado de Ducrot (1988).

Exemplo 2

Creio que vamos ter êxito, mas nada é seguro na vida

A partir do exemplo anterior podemos, conforme Nascimento (2009), identificar quatro enunciadores distintos que o locutor se posiciona de formas diferentes em relação a eles. E1 *Creio que vamos ter êxito*, que crê no êxito e que é aprovado por L; E2 aponta para um otimismo absoluto em razão da possibilidade de sucesso, esse enunciador é a conclusão obtida (r) por meio de E1 que é rechaçada por L. E3 *mas nada é seguro na vida*, ponto de vista indica falta de certeza frente à vida, e E4 que a partir da falta de certeza, conclui que o otimismo não deve ser absoluto. Esse último enunciador, assim como E2 constituem conclusões que podem ser depreendidas através dos enunciadores que as antecedem, no entanto E4 apresenta uma conclusão contrária (não-r) à E2 (r). Em resumo, L aprova E1, rechaça E2 e assimila E3 e E4.

3. A polifonia de enunciadores nas charges catalogadas

A pesquisa realizada é de natureza descritiva, uma vez que descreve o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativo do fenômeno da polifonia de enunciadores no gênero charge. Além disso, a investigação assume caráter interpretativo visto que analisa os dados à luz dos referenciais teóricos: a Teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin (2003), estudos sobre o gênero charge realizados por Nascimento (2010), Espíndola (2001) e os estudos sobre polifonia de Ducrot (1998).



O *corpus* de nossa investigação é composto de 20 charges de temática voltada ao processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, coletadas tanto em jornais de grande circulação como no portal de internet *A Charge online*. No entanto, neste trabalho apresentamos apenas a descrição de quatro charges, levando em conta que estamos apresentando um recorte da investigação realizada e de seus resultados, como foco na polifonia de enunciadores.

As análises realizadas possuem caráter interpretativo e descritivo dos fenômenos, estruturas e estratégias polifônicas encontrados nas charges, partindo das noções propostas pelos referenciais teóricos supracitados. O leitor poderá observar que as análises seguem um esquema básico analítico: elas iniciam-se informando ao leitor informações básicas sobre o texto, como data, jornal/porta de publicação e contextualização sociopragmática do momento em que a charge foi veiculada, algumas informações que precisam ser recuperadas para que haja uma leitura significativa do texto, além de realizar-se a identificação dos personagens que aparecem nas charges, suas funções políticas ou sociais, e a relação delas com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Após esse primeiro momento mais contextual, adentra-se nas análises propriamente ditas da polifonia de enunciadores, apontando o fenômeno principal que será abordado, indicando como eles foram ativados, através de quais mecanismos linguísticos ou discursivos, e esquematizando sempre esses mecanismos e a maneira como ocorre a polifonia. Assim, são identificados os diferentes enunciadores, bem como o posicionamento (assimilação, rechaço, ironia etc.) do locutor chargista e de outros locutores a respeito de cada ponto de vista ou voz introduzida ou evocada no discurso. Observam-se, ainda, os jogos de sentido produzidos nos enunciados e no plano visual, especialmente a importante estratégia semântica da ironia e a crítica social veiculada pelo texto, elementos determinantes de sentido no gênero charge. Adentremos, assim, as análises das charges.



Charge 01



A charge 01, foi publicada no portal Charge Online, no dia 31 de março de 2016, semanas depois que o PMDB tinha cortado todas as relações com a presidenta Dilma, possivelmente porque almejava que o vice-presidente Michel Temer chegasse à presidência da República. No texto, o elemento *não* ativa a polifonia de enunciadores, no entanto, é interessante notar que, especificamente no enunciado dessa charge, o operador não exerce o sentido de negar alguma coisa, ao contrário, ele afirma ou confirma algo, “pode ver aí... se você não votou em mim!”, em outras palavras, “veja aí, você votou em mim!”. Essa construção de sentido de utilizar o operador *não* para reafirmar algo, ocorre em razão da correlação do operador *se* com a partícula de negação *não*, num mesmo enunciado, fazendo com que um atue sobre o outro, produzindo uma construção de sentidos inversa, ao invés de uma negação, ocorre uma afirmação. Portanto temos E1 com sentidos oposto ao que aparece escrito no texto, assim, os enunciadores seriam:

E1: Se você não votou em mim = Você votou em mim.

E2: Você não votou em mim.

O locutor personagem Temer assimila E1 e rechaça E2, ponto de vista estranho a esse personagem. O locutor chargista, por sua vez, ironiza e rechaça E1 e se identifica com E2 (o brasileiro não votou em Temer). Além desses posicionamentos colocados em cena, significativo também é o trabalho visual na charge feito com a intenção de satirizar. Na charge estão representados Temer e um eleitor brasileiro, suas aparências, roupas e



posturas corporais dizem muito sobre as intenções e posicionamentos do chargista, enquanto que o vice-presidente é retratado bem vestido e numa pose imponente, com gestos autoritários, o brasileiro é retratado como um típico maltrapilho, com roupas velhas rasgadas e postura baixa encurvada. O chargista traz essa representação gráfica e os posicionamentos E1 e E2 para criticar o fato de que Temer não foi diretamente eleito por escolha popular, pelo menos, não para ocupar a **presidência da república**, ele foi escolhido como candidato adjunto em uma chapa que tinha como cabeça a presidente Dilma Rousseff, no entanto, interesses políticos do candidato e do partido o levaram a aspirar à presidência, ao cargo majoritário.

Charge 02



A charge 02, publicada no portal Charge Online em 05/12/2015, semana em que o pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff foi aceito pela Câmara de Deputados. Na charge encontramos três personagens, na televisão estão Eduardo Cunha e Dilma, que tem uma faca posta em seu pescoço, na faca observamos a inscrição impeachment; o terceiro personagem que aparece sentado assistindo televisão é o palhaço Tiririca, também deputado federal. A charge faz referência não apenas ao processo de impeachment da presidenta, mas também à candidatura de Tiririca como deputado federal no ano de 2014, cujo slogan foi os dizeres que aparecem na charge “Pior que tá não fica”.



Na fala do terceiro personagem, o *não* funciona como ativador de polifonia dos enunciadores, sendo:

E1: Pior que tá não fica.

E2: Pior que tá fica.

O locutor personagem Tiririca rechaça E2 e assimila E1, cujo ponto de vista corresponde ao seu pensamento de que a situação política do Brasil não tem como piorar. O locutor chargista (L), no entanto, rechaça a ideia de E1, visto que tem um posicionamento diferente. Na verdade, L ironiza E1 e se identifica com E2 (pior que tá fica): ele traz esses dois posicionamentos para mostrar para aqueles que, como Tiririca, acreditavam que politicamente o quadro do país não podia se agravar, a situação acabou ficando pior. O que justifica esse posicionamento é o fato de que o cenário político piorou, o que é retratado na charge através da imagem da presidenta Dilma Rousseff com uma faca escrita impeachment, no pescoço, mostrando que a presidência estava por um fio.

Charge 03



A charge 03 foi publicada no jornal A Tribuna (SP) no dia 13 de abril de 2016, apenas quatro dias antes da votação do processo de impeachment pela Câmara dos Deputados, o qual, caso fosse aprovado, passaria para o Senado, a presidente seria afastada e, consequentemente, o vice-presidente seria empossado. Na charge, os



personagens representados são Dilma e Temer, eles estão no gabinete presidencial, onde Temer resolve tirar uma autorretrato (selfie) para expor sua mais nova conquista, apesar de a presidenta Dilma ainda ser aquela que legalmente ocupava a cadeira/função de Presidente da República.

Nessa charge o marcador pressuposicional ainda ativa uma polifonia de enunciadores, sendo:

E1 – Eu estou aqui.

E2 – Eu sairei daqui futuramente.

O posicionamento do locutor Dilma parece ser de assimilar E1 e se distanciar de E2, tanto é que ela se espreme na cadeira, tentando tirar o personagem Temer, expressando que não deseja perder a presidência. O posicionamento do chargista é diferente. Ele aprova E1, mas assimila E2. Isso é possível pela ironia criada na charge, a crítica ao fato de que Dilma está espremida, que Temer já se encontra sentado ocupando a cadeira da presidência e festejando com uma *selfie* o fato de estar se apossando do cargo.

Charge 04



A charge 04, publicada em 17/12/2015, no portal Charge Online, semanas depois de Eduardo Cunha ter sido “abandonado” pelo PT, cuja bancada de deputados federais decidiu votar no Conselho de Ética da Câmara dos Deputados contra Cunha, dando, assim, prosseguimento a cassação de seu mandato. Convém acrescentar que esse posicionamento do PT foi determinante para que o deputado Eduardo Cunha aceitasse o pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff, como uma espécie de retaliação



ao PT, como noticiado por vários jornais e portais *online* na semana da publicação da charge. Na charge aparecem Cunha e um personagem criado nos anos 60, chamado Zé do Caixão, que marcou aparição em vários filmes do gênero terror; o humor da charge consiste no fato de que o único aliado que restaria ao deputado Eduardo Cunha seria Zé do Caixão, um personagem associado ao mal ou a algo sombrio. O marcador pressuposicional *ainda* ativa polifonia de enunciadores, sendo:

E1: Saibam que eu ainda tenho quem está ao lado (posto)

E2: Eu tinha outros aliados ao meu lado (pressuposto).

O personagem Eduardo Cunha assimila E1 e rejeita E2, ele se distancia de E2 porque corresponde a voz, perspectiva, da perda e abandono dos antigos aliados de Cunha e se aproxima de E1 que corresponde a sua voz “eu ainda tenho quem está ao lado”. Em outras palavras, o posicionamento de E1 é que Eduardo Cunha continua a ter aliados que o apoiam. O locutor chargista, por sua vez, ironiza E1 quando coloca o personagem Zé do Caixão como “aliado” de Cunha, isso é um ponto de vista absurdo que o locutor-chargista apresenta no texto e que não assume como tal. Com relação ao E2, o locutor-chargista não assume nenhum posicionamento. O fato de o locutor-chargista ironizar e, portanto, distanciar-se de E1, não só gera o humor, mas também a crítica presente na charge.

Uma vez apresentadas as charges, vejamos agora alguns dos resultados obtidos na análise do *corpus* da investigação, bem como alguns apontamentos e conclusões sobre o gênero charge e a polifonia.

4. Resultados encontrados e considerações finais

A análise total do *corpus* pode demonstrar que, em todos os textos observados, há a presença de diferentes vozes e pontos de vistas - tanto vozes favoráveis como contrárias à temática do impeachment da presidenta Dilma. Nas vinte charges analisadas, 75% apresentaram-se favoráveis ao governo Dilma, ou seja, contrárias ao impeachment, por outro lado, 25% mostraram-se contrárias à presidenta Dilma, isto é, a favor do impeachment.



Esses posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis podem ser depreendidos a partir das vozes introduzidas no texto pelo locutor-chargista, das vozes atribuídas aos locutores personagens, muitas vezes utilizadas pelos locutores para acusarem ou defenderem-se de acusações, por meio dos títulos descritivos das charges que indicam como as charges devem ser lidas, dos operadores argumentativos encontrados nos diálogos, entre outros recursos linguístico-discursivos. Além disso, o plano visual fornece muitas pistas de como a charge deve ser compreendida, revelando o posicionamento do chargista a respeito do assunto em questão.

A partir das análises das charges do *corpus* da investigação, constatou-se que a polifonia é um importante fenômeno semântico-argumentativo presente em muitos gêneros, notadamente no gênero que é perpassado por diversas vozes alheias que o sujeito da enunciação traz em seu discurso. Foi encontrado, no gênero charge, a polifonia em três de suas modalidades, P. de enunciadores, P. de locutores e a intertextualidade; com destaque para polifonia de enunciadores, que foi o fenômeno predominante, correspondendo a 44% dos casos (11 ocorrências), enquanto a P. de locutores a 36% dos casos e a intertextualidade a 20%

Nessas 11 ocorrências de polifonia enunciadores, podemos encontrar vários posicionamentos enunciativos assumidos pelo locutor-chargista: simples apresentação, assimilação, mas sobressai o posicionamento da ironia, conjuntamente ao rechaço como pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 01: Posicionamentos enunciativos

Posicionamentos	Ocorrência em percentagem
Ironia e rechaço	46,6%
Apresentação	28,9%
Assimilação	24,5%

Observou-se que a polifonia de enunciadores, foi ativada basicamente por dois recursos semântico-argumentativos principais: 1) uso da pressuposição linguística, sendo um enunciador o posto e o outro o pressuposto, ativados pelo uso de verbos de modificação de estado (continuar, parar de) e, principalmente, pelo uso do advérbio ainda;



2) através da negação, pela partícula negativa *não*, gerando um enunciador negativo e outro afirmativo. A negação correspondeu aproximadamente a 58% dos casos e a pressuposição a 42% dos casos.

Por fim, podemos concluir que a presença do fenômeno da polifonia de enunciadores, ativada tanto pela negação quanto pela pressuposição, no gênero charge é notável, igualmente, pelos objetivos do gênero e seu caráter de remeter a informações noticiadas pela imprensa – espera-se que o leitor já as saiba - e que geraram ou ainda geram discussão e forte controvérsia social, em razão da presença de pontos de vistas divergentes acerca de uma determinada questão política ou social. A polifonia é utilizada, notadamente para que o locutor-chargista traga vozes da coletividade para dentro do seu discurso, vozes e posicionamentos que muitas vezes divergem por conta dos objetivos a que se prezam os interesses dos grupos dominantes e da população que, muitas vezes, entram em conflito entre si, porquanto a tão forte crítica social, a ironia e a negação/rechaçamento de determinados pontos de vista.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979], pp. 279-303.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.
- _____. **Polifonía y argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1998.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. **A Charge no Ensino de Língua Portuguesa**. Letr@ Viv@, UFPB, vol.1, n°3. João Pessoa: Idéia, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 3ª Ed. rev. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros Jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.



A UTILIZAÇÃO DOS MODALIZADORES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO E ENUNCIATIVO

Andressa Rayane de Brito Barbosa Costa (UFPB/PIBIC/CNPq) *

andressabrito4@hotmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) **

erypn@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho visa apresentar os resultados de uma investigação que tem como objetivo analisar o funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores utilizados nos artigos de opinião, sobre o processo do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. O *corpus* para a investigação dos modalizadores é composto por dezesseis artigos, relativos aos anos de 2015 e 2016. Foram coletados oito textos do jornal Folha de São Paulo, e oito do jornal Estadão, seguindo a temática do *impeachment* do governo Dilma.

Este trabalho está vinculado ao projeto ESAELD - Estudos Semântico-argumentativos e Enunciativos na Língua e no Discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa.

Iniciamos a nossa pesquisa fazendo um levantamento teórico sobre o gênero artigo de opinião e o fenômeno da Modalização. Em seguida, foram coletados os artigos para a composição do *corpus* da pesquisa; concluída a coleta do *corpus*, seguimos para o estágio de catalogação e, por fim, para a análise interpretativa dos modalizadores encontrados.

Para fazer a análise dos dados, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Semântica Argumentativa elaborada por Ducrot e colaboradores (1988), bem como os estudos de Modalização Discursiva apresentados por Koch (2002), Castilho e Castilho (1993), Nascimento e Silva (2012) entre outros.

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: andressabrito4@hotmail.com

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e estágio de Pós-Doutorado pela Universidade de Buenos Aires. Professor Associado II da UFPB, credenciado ao PROLING e ao PROFLETRAS. E-mail: erypn@hotmail.com



Esta pesquisa está organizada em 04 seções. Posterior a esta introdução, apresentaremos uma breve explicação sobre o gênero artigo de opinião. Em seguida, iremos expor os pressupostos dos estudos sobre o fenômeno da Modalização. Logo após, passaremos a apresentar os procedimentos metodológicos da catalogação e análise dos modalizadores no *corpus*. Por fim, apresentaremos os resultados da investigação.

1 O gênero artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero jornalístico que tem por objetivo a exposição do ponto de vista de um especialista sobre determinado tema. Para Beltrão (1980, p.14), precursor dos estudos sobre o jornalismo opinativo no Brasil, a definição de opinião “se trata da função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito de seu juízo”.

Segundo Melo (2003), o termo artigo possui duas acepções: a atribuição feita a partir do povo, e a segunda, tida pelas instituições jornalísticas.

A atribuição de sentido dada pelo povo é de que todo o texto apresentado em um jornal é visto como um artigo. Melo (2003) explica que, segundo a percepção popular, não importa a natureza, ou seja, não são levadas em consideração as características apresentadas pelo texto; todos se tornam, na visão popular, artigo.

A segunda atribuição apresentada por Melo (2003) em seu texto é aquela feita pelas instituições jornalistas, estas têm o artigo como um gênero específico. De acordo com essa vertente, não é qualquer pessoa que escreve um artigo, apenas um jornalista, ou alguém que não necessariamente possa ser um jornalista, mas que seja um estudioso da área sobre a qual ele irá escrever. Apenas estes serão os escolhidos para fazer uso das publicações de artigos em jornais e revistas.

O artigo de opinião evidencia o ponto de vista do escritor sobre um dado tema que ele se dispôs a escrever; é importante ter em mente que a opinião deve estar explícita no texto. Deste modo, segundo Melo (2003), o leitor poderá saber exatamente a visão do autor, como ele pensa e reage ao que está comentando.

Melo (2003) afirma que o gênero artigo não ocorre nos veículos audiovisuais, por sua característica abstrata, que combina fatos e ideias e, sobretudo, argumentos; sua



publicação é feita unicamente a partir do jornal; porém não é difícil encontrar em outros meios e veículos de comunicação, a exemplo de telejornais, menção a determinados artigos, em especial aos que defendem um ponto de vista novo, ou apresentam algum tema polêmico.

Por sua característica opinativa e com tom argumentativo, o artigo de opinião é um gênero muito procurado por diferentes públicos; perpassa as classes com teor aquisitivo mais alto, até a população situada nas classes de baixa renda; todos buscam, neste gênero, uma compreensão dos assuntos mais abordados na mídia, muitos considerados polêmicos, no qual o articulista vai abordar não só a sua opinião, mas despertar no leitor uma aceitação ou contraponto do seu ponto de vista.

Apresentaremos na próxima sessão uma breve discussão sobre o fenômeno da Modalização a partir dos pressupostos teóricos de Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Koch (2002) e Nascimento e Silva (2012).

2 O fenômeno da modalização

A modalização é aqui tida como um ato de fala particular que, de acordo com Nascimento e Silva (2012), possibilita que um locutor deixe suas marcas e intenções e aja em função de seu interlocutor.

Ainda de acordo com Nascimento e Silva (2012), a modalização pode ser considerada como um fenômeno argumentativo porque permite ao locutor deixar em seu discurso vestígios de sua subjetividade, através de determinados elementos linguístico-discursivos. Assim imprime também um modo como o discurso deve ser lido, agindo em função da interlocução; ou seja, a modalização consiste em uma das tantas estratégias argumentativas que se materializam linguisticamente, e se torna um ato de fala particular.

Contudo, Nascimento e Silva (2012) dizem que, diferentes autores, dentre eles Koch (2002), trazem a modalização como parte constitutiva da linguagem e questionam, até mesmo, se existem enunciados não modalizados. Dessa forma, mesmo nos enunciados que não apresentam uma marca linguística de modalização, haveria uma modalização de forma implícita.



Koch (2002) reitera que os enunciados que não apresentam modalidade explícita não são neutros, há possibilidades de serem lidos de duas maneiras distintas, sob o *modo de opinião* ou sob o *modo do saber*; o que se constituiria em uma modalidade ambígua.

A modalização implícita, como afirma a autora supracitada (p. 83) é construída a partir de uma abordagem das modalidades *crer* e *saber*.

Esta abordagem das modalidades *crer* e *saber* como um pressuposto geral das demais modalidades, e a aceitação da possibilidade de sua ocultação (“modalização implícita”) vem fortalecer a posição de que não existem enunciados neutros e, em decorrência, de que a argumentatividade é uma característica inerente à linguagem humana.

Koch (2002) afirma também que modalizar o discurso é uma estratégia, que autoriza o falante assumir diversas atitudes frente ao seu enunciado, estabelecendo assim um maior ou menor grau de engajamento no que diz respeito ao que está sendo dito; também pode designar o grau de tensão entre os interlocutores, além de possibilitar pistas para o interlocutor no que diz respeito às intenções do falante.

De acordo com Castilho e Castilho (1993) a modalização exprime um julgamento do falante perante o seu enunciado.

Nascimento e Silva (2012) afirmam que os modalizadores são elementos da língua que materializam, de forma explícita, a modalização, e são classificados de acordo com o tipo de modalização que exprimem nos discursos em que se fazem presentes.

Os autores organizaram esses elementos em quatro grupos, os quais levam em consideração os efeitos de sentido que provocam no enunciado, ou na enunciação. Os grupos são: modalizadores epistêmicos; modalizadores deônticos; modalizadores avaliativos; modalizadores delimitadores.

2.1 Modalização Epistêmica

Este tipo de modalização acontece quando o locutor exprime uma avaliação sobre o valor verdade do enunciado, manifestando também o seu próprio conhecimento com relação ao conteúdo apresentado, como afirmam Nascimento e Silva (2012). Esta modalização é dividida entre: asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa.



I. *Epistêmica asseverativa*: acontece quando o locutor considera o conteúdo do enunciado como verdadeiro ou certo e, portanto, se responsabiliza pelo que está sendo dito. Modalizadores desse tipo permitem ainda que o falante se comprometa com o que está sendo dito, já que o mostra como uma verdade ou certeza.

Nascimento e Silva (2012) ressaltam que, ao apresentar o conteúdo como certo, o locutor imprime a forma através da qual deseja que seu interlocutor a leia, assim a modalização epistêmica asseverativa atua como uma estratégia argumentativo-pragmática, consideravelmente eficaz.

II. *Epistêmica quase-asseverativa*: acontece quando o locutor considera o conteúdo da proposição quase certo, ou como uma hipótese que pode ser confirmada, por isso não se responsabiliza pelo valor verdade ou certeza contido na proposição.

Nascimento e Silva (2012) ressaltam que, com esse tipo de modalizador, o locutor responsável pelo discurso não se compromete com o conteúdo, ou seja, a responsabilidade pelo que está sendo dito não pode ser atribuída a ele, já que é apresentada como uma possível verdade.

III. *Epistêmica habilitativa*: acontece quando o locutor demonstra que algo ou alguém tem a capacidade de realizar alguma coisa, e o faz porque tem conhecimento a respeito.

Essa modalização tem em sua base o caráter epistêmico, já que não se pode expressar que algo ou alguém possui a capacidade de realizar algum feito sem que haja um conhecimento prévio a respeito, como afirmam Nascimento e Silva (2012).

2.2 Modalização Deôntica

De forma geral, Nascimento e Silva (2012) afirmam que a modalização deôntica é apresentada como a modalização que expressa obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão. Castilho e Castilho (1993) asseveram que este modalizador aponta para o fato de que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer de forma obrigatória.

Contudo, Cervoni (1989) apresenta a modalidade deôntica em quatro eixos: obrigatório, proibido, permitido, facultativo. Porém, o autor não as diferencia nem as



exemplifica como observam Nascimento e Silva (2012), embora abra caminhos para a percepção do funcionamento desse tipo de modalização, indo além das fronteiras da obrigatoriedade.

Nascimento e Silva (2012) consideram que a modalização deôntica exprime obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo, por isso classificam-na como: deôntica de obrigatoriedade, deôntica de proibição, deôntica de possibilidade, deôntica volitiva.

I. Para esses autores a *deôntica de obrigatoriedade*: ocorre quando o conteúdo do enunciado deve ocorrer obrigatoriamente, e o interlocutor deve obedecer ao conteúdo do enunciado.

II. *Deôntica de proibição*: acontece quando o conteúdo do enunciado é proibido, e deve ser considerado como tal para o interlocutor.

III. *Deôntica de possibilidade*: ocorre quando o conteúdo da proposição é facultativo, ou quando é permitido ao interlocutor exercê-lo ou adotá-lo.

IV. *Deôntica volitiva*: acontece quando o modalizador exprime um desejo ou uma vontade. Esta modalização além de deixar posta no enunciado à vontade do locutor, funciona também como uma estratégia argumentativo-pragmática, através da qual o locutor pode pedir ou solicitar que o interlocutor efetue algo que ele deseja.

2.3 Modalização Avaliativa

De acordo com Nascimento e Silva (2012), esta modalização expressa um juízo de valor que diz respeito ao conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de cunho deôntico ou epistêmico.

Os autores acima citados dizem que o modalizador avaliativo é também utilizado como um direcionamento para o interlocutor, ou seja, indica a forma como o enunciado deve ser lido.

2.4 Modalização Delimitadora

Nascimento e Silva (2012) apresentam que esta modalização determina limites, dentro dos quais se devem considerar o conteúdo posto na proposição.



Apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados na investigação e a análise dos modalizadores presentes no *corpus*. Para realizar a análise, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos de Nascimento e Silva (2012).

3 Os modalizadores no artigo de opinião

A pesquisa, inicialmente, adotou uma natureza descritiva, buscando identificar e descrever os variados tipos de modalizadores catalogados nos textos pesquisados. Em seguida, optou-se por um caráter interpretativo, uma vez que foi analisado o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativo dos modalizadores nos enunciados dos textos pesquisados.

Apesar de a análise realizada ter um caráter qualitativo, quantificamos a ocorrência dos modalizadores, a fim de averiguar não só quais deles se sobressaíam no gênero artigo de opinião, como também com a finalidade de verificar quais se tornam característica do próprio gênero.

Assinalamos que os dados apresentados neste trabalho constituem-se em um recorte de uma pesquisa de iniciação científica, na qual trabalhamos com um *corpus* composto por dezesseis artigos de opinião, relativos aos anos de 2015/2016. Foram coletados para a composição desse *corpus* oito textos do jornal *Folha de São Paulo*, identificado como Jornal A, e mais oito do jornal *Estadão*, identificado por Jornal B.

Nesse ponto da pesquisa, objetivou-se, a priori, catalogar todos os modalizadores encontrados nos artigos coletados, para que, em seguida, fosse feita uma análise interpretativa do funcionamento de cada modalizador nos textos, conforme assinalamos anteriormente. Identificamos um total de 723 modalizadores discursivos, conforme demonstrado no quadro 01.



Quadro 01: Modalizadores nos artigos de opinião

Tipos de Modalização	Subtipos	Jornal A	Jornal B	Total
Epistêmica	Asseverativa	22	22	44
	Quase-asseverativa	22	55	77
	Habilitativa	04	00	04
Deôntica	De obrigatoriedade	17	32	49
	De proibição	05	16	21
	De possibilidade	08	00	08
	Volitiva	02	00	02
Avaliativa	--	175	281	456
Delimitadora	--	28	34	62

Fonte: Dados do corpus coletado

Conforme se observa no quadro 01, os modalizadores mais frequentes, no *corpus* investigado são os avaliativos, com 456 modalizadores, sendo 175 pertencentes ao jornal A e 281 pertencentes ao jornal B; em sequência estão os epistêmicos quase-asseverativos com 77 modalizadores, 22 referentes ao jornal A, e 55 ao jornal B; e, logo após, está o modalizador deôntico de obrigatoriedade com 49 modalizadores, 17 relativos ao jornal A e 32 relativos ao jornal B.

Em razão dessa ocorrência, apresentaremos, abaixo, a análise de alguns trechos dos modalizadores mais frequentes nos artigos de opinião pertencentes ao *corpus*. Os trechos serão enumerados de acordo com a catalogação realizada. Após cada trecho, apresentaremos suas respectivas análises. Em razão de espaço, apresentaremos apenas um trecho de cada jornal.



3.1 Modalizadores avaliativos

Modalização Avaliativa - Jornal A
--

Trecho 7 – Artigo 08

A oposição deve ser dura contra um governo corrupto e incapaz de colocar o país no rumo do desenvolvimento, mas não deve contribuir para piorar ainda mais as finanças públicas.
--

Os adjetivos “corrupto” e “incapaz” são utilizados no trecho 7 do artigo 08 para modalizar “governo”. O artigo, coletado do jornal *Folha de São Paulo*, foi escrito pelo deputado federal do PSDB-SP Samuel Moreira. Sua principal preocupação é expor o papel da oposição em face de um governo que, na visão do articulista, deixou o país em estado grave. No trecho analisado, o locutor avalia o governo da presidente Dilma, expressando o seu ponto de vista. Qualifica, de forma negativa, o governo que, além de ser “corrupto”, não tem a capacidade – é “incapaz” – de levar o país a se desenvolver. O uso dos adjetivos em destaque marca o posicionamento do locutor e, além disso, aponta ao interlocutor, provável leitor do texto, como este deve ser lido. Por essa razão, os adjetivos “corrupto” e “incapaz”, funcionam, no enunciado em que aparecem, como modalizadores avaliativos.

Modalização Avaliativa - Jornal B
--

Trecho 14 – Artigo 03

Equivoca-se o PSDB se acredita no impeachment como instrumento apto a resolver-lhe antigos problemas de divisão e escassez de popularidade.

O trecho 14 do artigo 3 foi retirado do jornal *Estadão* e escrito por Almir Pazzianotto Pinto, advogado e ex-ministro do trabalho e presidente do Tribunal Superior do Trabalho. Tem como tema central apresentar que, apesar de o governo Dilma seguir em queda livre, a sua oposição não deveria pensar no *impeachment* de Dilma como sua volta triunfal, deveria empenhar-se em se transformar em um partido nacional forte, consistente. Observa-se a utilização do verbo “equivocar-se” com valor modal, já que é utilizado como sinônimo de “está equivocando”. Esse modalizador tem seu efeito de



sentido sobre todo o enunciado “o PSDB se acredita no impeachment como instrumento apto a resolver-lhe antigos problemas de divisão e escassez de popularidade”. O locutor, através do verbo marcado, apresenta o posicionamento segundo o qual se constitui um equívoco o PSDB acreditar no *impeachment* da presidente Dilma como o único instrumento capaz de resolver os problemas do partido. Por essa razão, o verbo “equivoca-se” é um modalizador avaliativo.

Além deste verbo, o locutor faz uso do substantivo “escassez” para modalizar o nome “popularidade”: a escassez da popularidade = a popularidade do PSDB é escassa. Em outras palavras, o substantivo escassez apresenta o ponto de vista segundo o qual a popularidade da PSDB é escassa. Esse ponto de vista é utilizado como fundamento, no próprio texto, para sustenta a tese da falta de popularidade que tem o partido da oposição ao governo Dilma, o PSDB, e que esta falta não seria extinta apenas com o *impeachment* da presidente. O uso tanto do verbo “equivoca-se”, quanto do substantivo “escassez” revelam o ponto de vista do locutor e, além disso, apontam para determinadas orientações argumentativas no texto. Em vista disso, as palavras em destaque funcionam como modalizadores avaliativos.

3.2 Modalizadores epistêmicos quase-asseverativos

Epistêmica Quase-asseverativa - Jornal A
--

Trecho 1 – artigo 01

Sem compreender o momento histórico que o país vive, muitas pessoas acreditam que o fim do PT, a prisão de Lula e o impeachment de Dilma irão resolver, como num passe de mágica, todos os problemas econômicos e políticos enfrentados pelo Brasil.

O trecho 1, do artigo 01, foi retirado do jornal *Folha de São Paulo*. Escrito pelo presidente nacional da CUT - Central Única dos Trabalhadores, o senhor Vagner Freitas, o artigo tem como tese central assegurar que sempre que houver necessidade a CUT estará nas ruas para lutar pela defesa da democracia e denunciar golpes. Nota-se, a partir do verbo “acreditam”, a modalização do enunciado “muitas pessoas... que o fim do PT, a



prisão de Lula e o impeachment de Dilma irão resolver, como num passe de mágica, todos os problemas econômicos e políticos enfrentados pelo Brasil”.

Através do verbo marcado, o locutor apresenta o ponto de vista segundo o qual muitos brasileiros acreditam que o fim do PT, a prisão de Lula e o *impeachment* de Dilma irão resolver todos os problemas políticos e econômicos enfrentados pelo Brasil. O uso do verbo acreditar, no enunciado, apresenta o conteúdo como uma crença, logo algo possível (e não certo). Assim, o locutor-articulista não só apresenta o conteúdo do enunciado como uma possibilidade, não se comprometendo com o dito, como também não assimila esse posicionamento, na continuidade do discurso. Por esse motivo, o articulista não se compromete com o valor de verdade ou de certeza contida na proposição. Assim, o verbo em destaque pode ser considerado como um modalizador epistêmico quase-asseverativo.

Epistêmica Quase-asseverativa - Jornal B
Trecho 1 – artigo 01 A fabulação petista de que teria havido um golpe branco de direita no Brasil ganhou asas na imprensa internacional.

O trecho 1, do artigo 01, foi retirado do jornal *Estadão*, escrito pelo superintendente executivo do iFCH, o senhor Sergio Fausto. A temática principal de seu artigo gira em torno da exposição das dificuldades de muitos jornais em explicar o atual momento político brasileiro. A expressão “teria havido” modaliza o enunciado “haver um golpe branco de direita no Brasil”. O locutor faz uso da forma verbal em destaque para explicitar a crença do PT de que havia no Brasil acontecido um golpe branco e de direita, e que esta tomou força na imprensa internacional. O uso da forma verbal “teria havido”, no futuro do pretérito, com valor de hipótese, isenta o locutor de comprometer-se com o que está sendo dito, dota o enunciado de uma quase certeza, uma hipótese que pode ou não ser confirmada, isto é, carece de confirmação ou veracidade: teria havido um golpe = talvez tivesse acontecido um golpe.

Portanto, a responsabilidade pelo que está sendo dito não pode ser atribuída ao articulista, tendo em vista que ele a apresenta como uma possível verdade, ou certeza.



Convém ressaltar ainda que o locutor-articulista se distancia desse ponto de vista, ao apresentá-lo como uma hipótese e, inclusive, como uma fabulação. Esse posicionamento adotado pelo locutor é utilizado como um dos argumentos que fundamentam a tese central de seu artigo. Pelas razões acima apresentadas, a forma verbal em destaque pode ser classificada como um modalizador epistêmico quase-asseverativo.

3.3 Modalizadores deônticos de obrigatoriedade

Deôntica de Obrigatoriedade - Jornal A
--

Trecho 3 – Artigo 05

A mobilização em curso, patrocinada por setores da oposição de direita, exigindo a interrupção do mandato da presidente Dilma, traz à tona questões jurídicas e políticas fundamentais para a democracia.
--

O trecho 3 pertence ao artigo 05, que foi publicado do jornal *Folha de São Paulo*, e escrito pelo jornalista Breno Altman. De maneira geral, o articulista defende que, mesmo o *impeachment* sendo uma medida prevista pela Constituição, converte-se em golpe contra as urnas, vai de encontro à soberania popular. No trecho em destaque, o locutor utiliza-se do verbo “exigindo” para modalizar o segmento “A mobilização em curso, patrocinada por setores da oposição de direita,... a interrupção do mandato da presidente Dilma”. O uso desse verbo apresenta o posicionamento segundo o qual a mobilização que pede a interrupção do governo Dilma é uma exigência de setores da oposição de direita, ou seja, é uma obrigatoriedade na perspectiva desses setores. Essa obrigatoriedade defendida por esses setores, na visão do articulista, traz implicações de cunho jurídico e político que são fundamentais para a democracia. Em razão do caráter semântico que adquire o verbo “exigindo”, no segmento em que aparece, é possível classificá-lo como modalizador deôntico de obrigatoriedade. Através desse modalizador, o locutor expõe seu ponto de vista, indicando como o enunciado deve ser lido pelo seu interlocutor, e orienta a continuidade discursiva, no sentido de fundamentar a tese que defende.



Deôntica de Obrigatoriedade - Jornal B

Trecho 1 – Artigo 08

Quem se dispõe a ocupar cargo público **deve** saber que fará sacrifícios pessoais e terá de pensar no povo antes de cuidar de si.

No trecho 1 do artigo 08, tem-se o verbo “dever” modalizando todo o enunciado “Quem se dispõe a ocupar cargo público... saber que fará sacrifícios pessoais e terá de pensar no povo antes de cuidar de si”. Este trecho pertence a um artigo escrito pela é advogada e ex-procuradora de Justiça do Ministério Público de São Paulo, Luiza Nagib Eluf e publicado no jornal *Estadão*. Sua ideia central fixa-se no dever que os representantes do povo, seus prefeitos, vereadores, deputados, senadores e presidente da república, têm em relação à população; estes devem ser zelosos com suas obrigações, ou seja, cuidar primeiro de seu povo, antes de si.

O verbo dever, no texto analisado, expressa uma obrigação aos que quiserem se aposar de um cargo público: terão que fazer sacrifícios pessoais e colocar o povo em primeiro lugar. Assim, o conteúdo do enunciado adquire um caráter de obrigatoriedade, que é atribuído aos homens públicos, pelo locutor-articulista. Trata-se, ainda, de um posicionamento do locutor que fundamenta a própria tese defendida no artigo. Em razão do caráter de obrigatoriedade assumido no enunciado, o verbo destacado funciona como um modalizador deôntico de obrigatoriedade.

Uma vez apresentada a análise interpretativa dos principais modalizadores presentes no *corpus*, na próxima seção, será feita uma breve reflexão sobre os resultados obtidos.

Considerações Finais

Na análise realizada, a partir dos modalizadores nos artigos de opinião que compõem o nosso *corpus*, notamos que o locutor fez uso de diversas estratégias modalizadoras, marcando um direcionamento para seu interlocutor, isto é, indicando a forma como este deve ler o texto.



Observamos, a partir das análises realizadas, que há uma utilização frequente de modalizadores avaliativos nos textos que compõem o *corpus*. Tais elementos são usados pelo locutor responsável pelo artigo, geralmente, para emitir juízos de valor e qualificar tanto as ações governamentais como as ações dos partidos políticos (sejam da base aliada ou da oposição) envolvidos no processo do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Em relação aos modalizadores epistêmicos, notamos uma maior frequência dos quase-asseverativos. Como estes foram utilizados para apontar hipóteses, que poderiam ou não ser confirmadas, o articulista não assume a responsabilidade pelo valor verdade ou certeza contido nos enunciados em que aparecem.

Apesar de uma baixa quantidade de modalizadores deônticos (se comparado aos epistêmicos e avaliativos), foi possível mapear diferentes tipos de modalizadores deônticos no *corpus*. No entanto, o modalizador deôntico de obrigatoriedade foi o mais utilizado pelos articulistas. Este foi utilizado de forma geral, pelo locutor, para demarcar a obrigação de algo ou alguém em face de outro.

Pelos dados apresentados, é possível afirmar que os modalizadores avaliativos se constituem em uma das características semântico-argumentativas do gênero analisado, uma vez que demarcam o querer-dizer do locutor, a expressão de seus pontos de vista, no texto, independente do posicionamento assumido (favorável ou desfavorável ao *impeachment* de Dilma Rousseff, no *corpus* analisado).

Com relação aos outros modalizadores, não é possível afirmar em que medida esses se constituem em uma característica do gênero. Somente investigações mais aprofundadas, com um *corpus* ampliado, permitirão tais conclusões.

Por fim, ressaltamos a importância, para obtermos as conclusões desta pesquisa, das leituras realizadas sobre a Semântica Argumentativa de autoria de Ducrot e colaboradores (1988), sobre os estudos de Modalização Discursiva apresentados por Koch (2002), Castilho e Castilho (1993), Nascimento e Silva (2012), entre outros.



Referências

- BELTRÃO, Luiz. Opinião, função vertical do jornalismo. **Jornalismo Opinativo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1980.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2^a Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.
- DUCROT, Oswald. **Polifonia e argumentação**: Conferência del Seminario Teoría de la Argumentación y Analisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 7º Ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- MELO, José Marques de. Gêneros Jornalísticos. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro/ José Marques de Melo. 3º Ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos / Erivaldo Pereira do Nascimento. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.



A VARIAÇÃO DE SENTIDO EM PROPAGANDAS

Fernanda do Nascimento Paiva (UFPB) *
fernandapaiva.jc@hotmail.com

Introdução

A maioria das palavras da língua portuguesa apresenta algum tipo de variação de sentido, sobretudo porque o fenômeno de indeterminação dos sentidos lexicais dá possibilidades de um mesmo item do léxico possuir mais de um sentido. Tal fenômeno é possível em virtude do caráter polimórfico da língua, por meio do qual uma palavra pode admitir vários sentidos ou, ainda, manifestar-se de modo vago. Em função dessa questão, este artigo tem como objetivo geral discutir a variação de sentido que ocorre através da ambiguidade lexical e da vagueza.

O fenômeno da indeterminação dos sentidos lexicais constitui um mecanismo comum na construção textual de propagandas, especialmente dos anúncios publicitários. A linguagem desses textos enfrenta o desafio de mobilizar as pistas necessárias para que o seu leitor tenha a capacidade de reconhecer os possíveis sentidos que o levam à compreensão desse mesmo texto. Com isso, pretende-se demonstrar que a ambiguidade e a vagueza não são problemas para o uso da linguagem. É nesse âmbito que esse dois eventos semânticos podem funcionar como recursos linguísticos que têm a responsabilidade de despertar no leitor o interesse pelo o que está sendo veiculado no anúncio.

Para investigar essa hipótese, assume-se que os dois fenômenos dar-se por vias distintas: a) quando um item lexical aciona pelo menos dois sentidos, sendo esses de base compatíveis, como na polissemia, ou de bases distintas, como na homonímia, caracteriza-se um caso de ambiguidade lexical; b) quando um item do léxico, mesmo

* Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Educação Básica. E-mail: fernandapaiva.jc@hotmail.com



que expresse um único sentido, gera casos duvidosos de aplicação, tornando vaga a propriedade por ele apresentada, determina-se uma situação de vagueza.

Para embasamento teórico, utiliza-se Lyons (1981), Moura (2001), Cançado (2005), Ferraz (2006, 2014) e Aragão Neto (2012). O *corpus* é constituído de três anúncios publicitários que estão dispostos nessa sequência, respectivamente: o que desfaz a indeterminação semântica por meio de expressões linguísticas; o que a desfaz através de imagem fotográfica; e o que não a desfaz, deixando que o leitor selecione o sentido, sem prejudicar, contudo, a compreensão do enunciado.

Este artigo está estruturado em três seções. A primeira tenta esclarecer a diferença entre os casos de ambiguidade e vagueza, a partir do papel do contexto na interpretação dos enunciados. A segunda seção discute os critérios que mostram a diferença entre polissemia e homonímia, observando o tratamento dado pela semântica lexical a essa questão. E a terceira apresenta uma análise de três anúncios publicitários, com a tentativa de mostrar que nem sempre a variação de sentido gerada pela ambiguidade e vagueza dá lugar às más construções linguísticas.

1 Vagueza e ambiguidade: processos de indeterminação de sentido

As diferentes semânticas, isto é, as diversas teorias ou vertentes de teorias sobre o estudo do significado linguístico deparam-se com fenômenos da língua que indeterminam o sentido de algumas palavras, gerando casos de indeterminação semântica. De modo geral, este artigo considera as relações semântico-lexicais como linha de investigação para a discussão sobre a variação de sentido que ocorre através da ambiguidade e da vagueza. Dada a especificidade deste artigo, cujo foco é a semântica lexical, entende-se que é necessário diferenciar esses dois casos de indeterminação semântica.

Compete denominar de vago o item do léxico que tem seu limite de aplicabilidade impreciso, de forma que o uso de uma palavra gera casos duvidosos de aplicação a certos seres ou situações (MOURA, 2001, p. 113). Por exemplo, a palavra ‘bonito’ denota uma propriedade que não se pode medir precisamente, pois não existe um conjunto de propriedades X que caracterize algo ou alguém como “bonito”,



podendo variar entre mais ou menos bonito, pouco ou muito bonito. Assim, os adjetivos são palavras vagas, pois não há um limite preciso de sua aplicabilidade.

De acordo com Chierchia (2003), os adjetivos podem ser divididos em duas categorias. Na primeira, encontram-se os adjetivos que são sempre usados com referência a uma classe de comparação, a exemplo das palavras ‘alto’ e ‘baixo’, pois dependem de um contexto, isto é, uma pessoa que tem 1m80 de altura é alta se comparada às pessoas de mesma idade, mas, se comparada a um jogador de basquete, ela é baixa. Na segunda categoria, os adjetivos têm função de predicado, como no termo ‘moreno’, que denota o conjunto MORENO. Nesse caso, se a cor dos cabelos de um indivíduo se encontra numa faixa intermediária, não há um critério X que classifique um indivíduo como moreno ou não.

Dessa maneira, a vagueza de adjetivos é referencial, visto que não temos uma medida específica para o atributo que um item lexical vago exprime, logo, a verdade ou a falsidade desse atributo pode sofrer variação de acordo com o ponto de vista que está servindo como referência. Isso não significa dizer que os termos vagos apresentam dois ou mais sentidos, longe disso, apresentam um único sentido, mas, “tão genérico que esses termos podem ser especificados em uma diversidade de contextos” (FERRAZ, 2014, p. 125).

Percebem-se, então, duas propriedades da vagueza: a escalaridade, pois há uma escala que classifica alguém como bonito, variando, entre mais ou menos, pouco ou muito; e a comparação, uma vez que alguém pode estar mais bonito do que a última vez que foi visto, ou mais bonito do que outra pessoa (ARAGÃO, 2012).

Diferentemente dos casos classificados como vagueza, na ambiguidade, as palavras possuem dois ou mais sentidos diferentes. Segundo Marques (2001, p. 112), “uma forma linguística A é semanticamente ambígua, se o conjunto de leituras ou interpretações que se atribui a A é igual ou superior a dois. Nesse caso, o grau de ambiguidade de A é o número de leituras que A apresenta”. Por exemplo, a palavra ‘escola’ admite pelo menos três sentidos diferentes – instituição, espaço físico e as pessoas que dela fazem parte. Logo, “a multiplicidade de interpretações se deve à presença de um item lexical que já possua mais de um sentido” (FERRAZ, 2014, p.123).



Em alguns casos, segundo Cançado (2005), os variados sentidos não têm relação, como acontece com o termo ‘banco’, que apresenta os sentidos banco₁ = assento e banco₂ = instituição financeira. Esse processo é denominado homonímia, pois a ambiguidade do item lexical ‘banco’ aciona diferentes sentidos que não estão relacionados entre si. Já em outros casos, reconhece-se que os possíveis sentidos têm relação, como ocorre com o termo ‘universidade’, em que admite pelo menos três sentidos: espaço físico, instituição de ensino e grupo de pessoas que dela participam. Esse processo é denominado polissemia, pois a ambiguidade do termo ‘universidade’ aciona sentidos que estão relacionados entre si.

Até o momento, é possível valer-se do critério da continuidade e descontinuidade para diferenciar a vagueza da ambiguidade. Sobre isso, FERRAZ (2014, p. 125) esclarece:

Na vagueza, há um contínuo semântico, sem ruptura, em oposição à descontinuidade presente na ambiguidade, responsável pela separação dos sentidos de um termo, sejam eles compatíveis ou não, o que implica dizer, sejam eles polissêmicos ou homônimos.

Com essa afirmação, entende-se que os adjetivos são vagos porque esses termos apresentam um único sentido, isto é, uma continuidade semântica, diferindo, portanto, da ambiguidade, que apresenta pelo menos dois sentidos, sendo estes compatíveis (polissemia), ou não compatíveis (homonímia).

Além desse critério que diferencia a ambiguidade da vagueza, há o critério da lexicalização (MOURA, 2001), que separa, mais especificamente, a polissemia da vagueza, de modo a distinguir os sentidos que advêm do léxico dos sentidos que advêm do contexto.

Quando o sentido de um item lexical é selecionado e este se encontra acessível no léxico, pode-se dizer que esse sentido é lexicalizado; quando o sentido de um item lexical é gerado no contexto, o sentido não é lexicalizado, logo, não ocorre lexicalização. Com isso, pode-se dizer que tanto na polissemia quanto na homonímia os sentidos são lexicalizados, enquanto que na vagueza os sentidos procedem do contexto. Para exemplificar, tomemos as seguintes sentenças:



1 *Mariana é uma boa aluna.*

2 *Mariana gosta da universidade.*

Note que em (1) não há nada no léxico que em nos permita determinar qual o sentido de “boa aluna”, visto que essa expressão denota propriedades que não temos como medir precisamente. Por outro lado, na sentença (2), “a interpretação dessa sentença não depende do conhecimento que se tem dos fatos, mas da interpretação que damos às palavras do locutor” (MOURA, 2000, p. 78), logo, a palavra ‘universidade’ retoma sentidos já existentes no léxico.

Com efeito, para sair do nível de indefinição da sentença, podemos fazer precisificações, que consiste, segundo Pinkal (1995), numa função que transforma sentenças indefinidas em definidas. Sendo assim, poder-se-ia assumir que 1(A) *Mariana é uma boa aluna **quanto à assiduidade***” e que 2(A) *Mariana gosta **do prédio da universidade***”.

Convém esclarecer que “se a semelhança entre polissemia e vagueza está no fato de ambas existirem em contextos onde é possível haver mais de uma precisificação, a diferença entre elas está na natureza dessas precisificações” (FERRAZ, 2014, p. 128). Na vagueza, o termo ou a expressão vaga introduz no próprio contexto uma precisificação para o sentido de “boa aluna”, por exemplo, sentido este que não está contido no léxico. Já na ambiguidade, o conhecimento de mundo do interlocutor contribui para que ele acione, a título de exemplo, o sentido de ‘universidade’ mais relevante no contexto do enunciado, mas isso só ocorre através de uma escolha entre os sentidos que já estariam previamente definidos no léxico.

Postas as teorizações aqui levantadas até o momento a respeito da distinção entre ambiguidade e vagueza, discutiremos na próxima seção os critérios que mostram a diferença entre polissemia e homonímia, observando o tratamento dado pela semântica lexical a essa questão.



2 Polissemia ou homonímia?

Dentro da literatura semântica há vários tipos de ambiguidade, como a lexical, a sintática e a semântica. Todavia, este trabalho tem como ênfase a ambiguidade lexical, que pode ser gerada por dois fenômenos: a polissemia e a homonímia. Segundo Ferraz (2014, p. 123), “as teorias semânticas enfrentam problemas quando tratam de tais fenômenos da língua ligados à indeterminação”, o que torna necessário recorrer aos estudos semânticos para diferenciar um processo de outro.

Alguns critérios que distinguem os processos de polissemia e homonímia são debatidos por teóricos no campo da semântica lexical. De acordo com Moura (2001), a diferença entre polissemia e homonímia pode ser realizada através do critério de obrigatoriedade de determinação no contexto. Esse critério defende que, na homonímia, um dos sentidos possíveis associado ao item lexical é selecionado dentro de um contexto, e na polissemia, mais de um sentido é gerado no contexto. Numa perspectiva linguística, isso pode ser observado na aplicação do teste de identidade proposto por Pinkal (1995) e retomado por Moura (2001). Para exemplificar esse primeiro teste, observe este exemplo:

3 João encontrou um corretor e Paulo também.

Nessa sentença, identifica-se uma identidade do provável sentido de ‘corretor’, isto é, ou João e Paulo encontraram um corretor/agente de imóveis, ou ambos encontraram um corretor de texto, por exemplo. O que não é admissível é, num mesmo contexto, João encontrar um corretor de imóveis e Paulo um corretor de texto. Dessa maneira, nota-se que apenas um sentido é escolhido no contexto em detrimento ao outro, evidenciando um caso de homonímia, pois há a necessidade de que o termo ‘corretor’ tenha a mesma precificação. De modo diferente das palavras homônimas acontece com as palavras polissêmicas e as palavras vagas. Observe estes exemplos:

4 João gostou do livro, e o Paulo também.

Em (4), o substantivo ‘livro’ é polissêmico em no mínimo dois sentidos: (a) objeto físico (composto de folhas, capas etc.) e/ou (b) conteúdo que esse objeto físico carrega. Assim, o item lexical ‘livro’ não exige identidade de sentidos, sendo perfeitamente aceitável que haja múltiplas interpretações nesse mesmo contexto, pois



João pode ter gostado do conteúdo do livro e Paulo ter gostado das artes gráficas desse mesmo objeto.

Outro critério proposto por Pinkal (2014) é o teste das condições de verdade, que é baseado na semântica lógica. De acordo com Ferraz (2014, p. 132), “trata-se de verificar se há uma sobreposição dos valores verdadeiro e falso e se isso impõe a escolha de um dos sentidos do termo para que se desfça essa sobreposição”. Para exemplificar esse segundo teste, observe estes exemplos:

5 João esteve no banco.

6 Paulo gostou da igreja.

Em (5), para uma determinada situação real, a sentença será verdadeira (V) ou falsa (F), dependendo do sentido atribuído a ‘banco’. Se o contexto real é João ter estado, por exemplo, sentado no banco, a sentença será verdadeira na interpretação de ‘banco’ como assento e é falsa na interpretação de ‘banco’ como instituição financeira. Por outro lado, se João esteve no prédio do Banco da Caixa Econômica, a sentença será verdadeira na interpretação de ‘banco’ como instituição financeira e falsa na interpretação de ‘banco’ como assento. Conforme Pinkal (1995), um nível de base indeterminado é inadmissível na homonímia, já na polissemia esse nível é indefinido e aceito, como em (6), pois Paulo pode gostar tanto da instituição quanto das pessoas. Além disso, o termo homônimo tem a necessidade de ser desambiguado, o que não necessariamente é uma característica dos casos polissêmicos.

O terceiro e último critério de distinção entre polissemia e homonímia é, segundo Ferraz (2014), a busca de um sentido de base comum aos termos. A homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não estão relacionados, como no item lexical ‘manga’, que pode designar uma fruta, uma parte do vestuário ou terceira pessoa do presente do indicativo do verbo ‘mangar’ etc. Por outro lado, a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si, como no item lexical ‘igreja’, que pode designar o prédio, a instituição, o grupo de pessoas que dela participa, entre outros. Nesse caso, a palavra ‘igreja’ também tem sentidos diferentes, mas a sua indeterminação semântica é aceita numa mesma situação, pois há um sentido de base relativo a um corpo social organizado e cristão.



Portanto, os testes comprovam que a ambiguidade de ‘manga’ é um caso de homonímia, enquanto a de ‘igreja’ trata-se de polissemia. Isso vai ao encontro do tratamento dado a esses termos pelos dicionários, de um modo geral, que utilizam de mais de uma entrada para ‘manga’, como $manga_1$ = fruta, $manga_2$ = vestuário e $manga_3$ = terceira pessoa do presente do indicativo do verbo ‘mangar’, e apenas uma para ‘igreja’ = um corpo social organizado e cristão, que pode se referir ao prédio, à instituição, ao grupo de pessoas que dela participa, etc. Na próxima sessão, continuaremos essa discussão a partir da análise de três anúncios publicitários.

3 Análise do *corpus* e discussão dos resultados

A propaganda é um gênero textual que circula nos variados meios de comunicação de massa e que tem função persuasiva na sua linguagem publicitária. Cabral (1990) destaca que o conteúdo do anúncio não é apenas textual, ou seja, não se resume no que se lê ou ouve, mas diz respeito a todo o contexto que se aplica a ele.

O anúncio, geralmente veiculado em *outdoors* e revistas, passa por um processo de comunicação cuidadosamente planejado para atingir seu público alvo através de uma linguagem que convence. Dessa maneira, a criatividade da propaganda tem a sua finalidade associada a um conjunto de aspectos necessários para prender atenção do leitor, entre eles o semântico. De acordo com Sandmann (2001, p. 74), “se um texto técnico tem como ideal a monossemia, [...] o texto de propaganda dá-se muito bem ou atinge muito bem sua finalidade [...] se contiver ambiguidades”.

Vejamos a seguir o caso do primeiro anúncio publicitário. Ele traz a imagem de um *outdoor* ilustrado com a fotografia de um idoso sorrindo.



Anúncio 01 – Como arrumar uma coroa



Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABEc0AH/capitulo-4-linguagem-denotativa-conotativa>>. Acesso em 12 de mar. 1013.

A propaganda aqui apresentada constitui uma forma pública de comunicação verbal e não verbal, que compete para o acionamento de quatro possíveis interpretações para o mesmo item lexical ‘coroa’. Se, no outdoor, considerarmos apenas a expressão linguística ‘Como arrumar uma coroa’, poderíamos acionar pelo menos quatro sentidos a ela: 1) revestimento para dentes danificados, que circula o dente; 2) adorno de cabeça como símbolo de poder, que tem formato de círculo; 3) gíria para designar uma pessoa idosa, geralmente essa é a faixa etária de quem usa uma coroa como símbolo de poder (rainha, rei etc.); ou ainda poderia ser 4) uma coroa de flores, que também tem formato circular. Nesse caso, a ambiguidade é gerada pelo caráter polissêmico do item lexical ‘coroa’, pois os possíveis sentidos incidem somente sobre ‘coroa’ e estão relacionados entre si.

Pelo contexto do anúncio, ou seja, a imagem do idoso e a expressão linguística ‘como arrumar uma coroa’, o sentido é direcionado pelo anunciante. Desse modo, ao lermos essa expressão linguística e visualizarmos a imagem localizada ao seu lado, rapidamente o sentido se restringirá, articulando o item lexical ‘coroa’ ao sentido de ‘pessoa idosa’. Além disso, um recurso aplicado à imagem do senhor para direcionar o sentido de que ‘coroa’ se associa a uma mulher, geralmente velha, mas não necessariamente, é o sorriso dado pelo senhor. Isto porque o sorriso no *outdoor* mostra um senhor contente que com o anúncio arrumaria uma mulher. O estranho seria colocar no *outdoor* a imagem de um senhor sorridente porque arrumará uma coroa de flores para colocar no velório.



Apesar de a imagem ter contribuído para restringir o sentido do enunciado ‘Como arrumar uma coroa’, admitindo ser ‘coroa’ uma mulher, ainda não se chegou ao sentido pretendido pelo anunciante da propaganda. A interpretação coerente surge quando o leitor percebe as seguintes informações associadas à imagem (fotográfica) e à expressão ‘como arrumar uma coroa’: “Assistência funeral”, “SINAF”, e número para contato. Com essas informações, o item lexical ‘coroa’ admite o sentido de ‘coroa de flores’, aquela que serve para ornamentar o velório.

Diante disso, podemos dizer que a ambiguidade nesse caso é gerada pelo fenômeno da polissemia, pois os possíveis sentidos gerados no anúncio incidem somente sobre o item lexical ‘coroa’, admitindo dois sentidos relacionados entre si: ‘pessoa idosa’ e ‘coroa de flores’.

Embora haja duas ambiguidades lexicais geradas pelo fenômeno da polissemia, a finalidade da propaganda, isto é, a divulgação do serviço de assistência funeral, não foi comprometida, visto que o sentido de ‘coroa’ e ‘arrumar’ foi desambiguado através do critério da precisificação. Esse critério foi utilizado por Moura (2001) para transformar, segundo Pinkal (1995), “sentenças indefinidas em definidas”. Sendo assim, a sentença ‘como arrumar uma coroa’ é desambiguada porque a sentença ‘assistência funeral’ é uma precisificação da sentença ‘como arrumar uma coroa’, pois exclui quase todas as interpretações que esta última autorizava. Vejamos a seguir o caso de outro anúncio. Ele ilustra a imagem de pneus de veículo.

Anúncio 02 – Pneuzinhos



Fonte: Revista Cláudia, 2009.



Nesse anúncio, as informações dirigidas ao público feminino não se esgotam no uso dos artifícios visuais, mas são elucidadas, sobretudo, pelas suas escolhas lexicais. Observemos a seguinte expressão destacada no anúncio: ‘Quem diria que alguns pneuzinhos novos iriam te deixar mais segura’. Analisando o enunciado, podemos perceber que a palavra ‘pneuzinhos’ está empregada de forma ambígua, ou seja, ela apresenta pelo menos duas possíveis interpretações. O primeiro sentido associa o item lexical ‘pneuzinhos’ às rodas de um veículo, e o segundo, às gorduras localizadas nos flancos.

Segundo o Aurélio (2001), sendo a palavra ‘pneu’ uma forma abreviada de ‘pneumático’, seu significado é “1. Relativo ao ar. 2. Aro de borracha com que se revestem rodas de veículos; pneu”, e os ‘pneuzinhos’, nome comumente utilizado para indicar uma parte do corpo que adquiriu gordura localizada, assumindo uma forma arredondada. Temos, portanto, um caso de ambiguidade lexical gerada pelo fenômeno da polissemia, posto que os dois sentidos gerados incorrem do lexema ‘pneuzinhos’ e ambos estão relacionados entre si. Essa relação se dá através do significado comum que atravessa os dois sentidos colocados em cena, isto é, algo arredondado.

Contudo, o anunciante da propaganda não deixa o seu texto ambíguo, uma vez que ele utiliza mais dois recursos que apontam para o sentido pretendido, são eles: a logomarca da concessionária *Chevrolet*, a imagem fotográfica dos dois pneus e a expressão linguística “Agora você já pode trocar os pneus nas concessionárias Chevrolet”. Portanto, o anúncio publicitário não é um serviço oferecido à mulher para que ela se sinta confortável com a sua gordura localizada, mas se trata da venda de pneus.

O item polissêmico ‘pneuzinhos’ vem acompanhado do adjetivo ‘novo’, que é, segundo Aragão Neto (2012), uma palavra que denota propriedades que não podemos medir precisamente, e de acordo com FERRAZ (2006, p. 19), os adjetivos são palavras vagas, pois não há um limite preciso de sua aplicabilidade. Desse modo, o item ‘novo’ apresenta as propriedades da escalaridade, pois o substantivo a que ele se refere, ‘pneuzinhos’, pode ser mais novo para uma pessoa, mas não para outra; e a propriedade da comparação, pois os pneuzinhos podem ser mais novos do que outros, dando lugar, nesse caso, aos seminovos, ou novo apenas no carro, ainda que nem seja seminovo.



Assim, os seus sentidos devem ser acessados numa ocorrência específica, ou seja, devem ser buscados num determinado contexto e não no léxico. Por fim, atentemos para mais um exemplo:

Anúncio 03 – Nordeste com muito gosto



Fonte: Fernanda Paiva, 2013.

O texto que compõe o material linguístico da propaganda em foco é a expressão “Nordestino com muito gosto”, a qual divide espaço com a logomarca. Considerando que o leitor tem conhecimento sobre a especialidade do *Mangai*, será reconhecido na palavra ‘gosto’ mais de um sentido, tornando a propaganda ambígua. As duas interpretações possíveis para esse item lexical são: ‘gosto’ associado ao sabor da comida nordestina, uma vez que o *Mangai* é um restaurante onde são preparadas e vendidas comidas próprias do Nordeste; e ‘gosto’ associado ao orgulho/prazer que alguém ou alguma instituição sente de ser nordestino.

Temos, portanto, um caso de ambiguidade lexical, pois a variação de sentido incide sobre uma palavra: ‘gosto’. O fenômeno que a fez emergir é chamado de *polissemia*, visto que os sentidos gerados se relacionam ao convergir para um mesmo sentido de um mesmo item lexical, ou seja, ambos os sentidos convergem para o sentido de apreciação. Esse é um caso de indeterminação semântica que pode ser identificada pelo critério da lexicalização, sugerido por Moura (2001). Esse critério é satisfatório porque os sentidos gerados pelo lexema ‘gosto’ não se originam do contexto, mas estão previamente disponíveis no léxico.



Todavia, ‘gosto’ também é vago, pois é uma palavra que denota propriedades que não temos como medir precisamente, pois não existe um conjunto de exatas propriedades X que classifique uma comida como aquela que tem gosto. Esse tipo de vagueza é chamada de referencial, posto que o termo vago é solícito para admitir sentidos a partir do ponto de vista que está servindo de referência. Por conseguinte, o item lexical ‘gosto’ apresenta a propriedade de escalaridade, visto que algo pode ter pouco gosto ou até mesmo muito gosto, como no caso da propaganda em análise; e a propriedade de comparação, uma vez que algo pode ter mais gosto do que o outro.

Após essa análise, a propaganda 03 deixa em aberto a interpretação do conteúdo semântico do anúncio em divulgação no outdoor: se é a comida do restaurante que tem muito gosto e/ou se é o restaurante que tem orgulho/prazer de ser nordestino. No entanto, a ocorrência da palavra polissêmica e vaga, ‘gosto’, não prejudicou o propósito do anúncio, que é divulgar o Restaurante Mangai.

Assim, é possível categorizar os três anúncios em três diferentes tipos, respectivamente: (1) o que desfaz a indeterminação semântica por meio de expressões linguísticas; (2) o que a desfaz através de imagem fotográfica; (3) e o que não a desfaz, deixando que o leitor selecione o sentido, sem prejudicar, contudo, a compreensão do enunciado.

Em linhas gerais, os anúncios analisados demonstram que a ocorrência de ambiguidade nas propagandas não é reflexo da má construção de um texto e muito menos é uma falha na comunicação linguística. Pelo contrário, recorre-se à ambiguidade para auxiliar no processo de persuasão e convencimento daquele que lê o anúncio publicitário. Da mesma maneira acontece com a presença da vagueza na construção desses anúncios, pois o emprego de itens lexicais que geram falta de precisão na informação divulgada não atrapalha o seu propósito comunicativo.

Concernente a isso, os resultados apontam que a ambiguidade e a vagueza são utilizadas pelas propagandas como recursos linguísticos capazes de atender ao seu propósito de comunicação, que consiste em atrair o seu leitor e, consequentemente, levá-lo ao convencimento dos benefícios da coisa anunciada.



3 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir a variação de sentido que ocorre por meio de fenômenos que indeterminam o sentido de itens lexicais, mais especificamente, a ambiguidade lexical, gerada pelos fenômenos da polissemia e homonímia, e da vagueza, quando um termo, por ser muito abrangente, gera casos duvidosos de aplicação. Para isso, foram selecionados três anúncios publicitários, os quais permitem variadas possibilidades de interpretação sobre um mesmo item do léxico.

Este artigo demonstra, por fim, que a ambiguidade e a vagueza não são problemas para o uso da linguagem, pois, numa análise linguística, os termos ambíguos e vagos funcionam como recursos linguísticos que têm a responsabilidade de despertar no leitor o interesse pelo o que está sendo veiculado no anúncio.

Conclui-se que os termos escolhidos para construir linguisticamente as propagandas traz consigo um sentido já existente, isto é, um sentido de base, porém, quando textualizados nos anúncios publicitários, passam a assumir outros sentidos. Vemos, portanto, que os anúncios, aqui analisados, embora façam uso da ambiguidade e vagueza, não têm o seu sentido prejudicado, pois o contexto, construído por meio de expressões linguísticas e imagens fotográficas, direciona o sentido pretendido.

Por fim, este artigo não pretende estabelecer uma única visão sobre a ocorrência da ambiguidade e vagueza nas propagandas, mas demonstrar, através da análise de anúncios publicitários, situações em que a ambiguidade e a vagueza podem ser usadas como recursos linguísticos que atendem a um propósito comunicativo. Com este trabalho, espera-se contribuir para as discussões da semântica lexical, por meio das considerações teóricas e da análise feita dos textos que compõem o material de estudo deste trabalho.



Referências

- ARAGÃO NETO, Magdiel M. Semântica e Pragmática. In: FARIA, Evangelina M. B. de; ASSIS, Maria C.. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. 01ed. João Pessoa - PB: Editora da UFPB, 2012, v. 5, p. 191-259.
- CABRAL, Plínio, 1926. **Propaganda: técnica da comunicação industrial e comercial**. – 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 1990.
- CANÇADO, Márcia. Ambiguidade e Vagueza. In. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CHIERCHIA, Genaro. **Semântica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Um estudo léxico-conceitual da metonímia**. 2006. 134 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. Homonímia ou polissemia? Contribuições da semântica lexical para a organização de dicionários. In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola (org.). **Léxico e Gramática: Novos estudos de interface** – 1ªed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Minidicionário Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MOURA, Heronides M. de M. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. – 2ª ed – Florianópolis: Insular, 2000.
- _____. **A determinação de sentidos lexicais no contexto**. Cadernos de estudos linguísticos (UNICAMP), Campinas – SP, v. 16, p. 111-125, 2001.
- PINKAL, Manfred. **Logic and Lexicon**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.
- SANDMANN, Antônio J. **A linguagem da propaganda**. – 6ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001.



ANALISANDO A CLASSE DE PALAVRA ARTIGO ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS MÓRFICAS, SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS

Thaíse Mendes Pedrosa de Medeiros *

Winnie Rodrigues Holanda **

INTRODUÇÃO

Por volta do século V a.C deu-se início ao estudo da língua a partir dos postulados dos filósofos gregos. Na Idade Média, podíamos observar o estudo normativo dos gramáticos dos períodos seguintes, o que depois seria chamado de “gramática tradicional”.

Em vista ao estudo da gramática na Grécia antiga, era possível observar três períodos principais. Começou com os filósofos pré-socráticos que foram os primeiros a utilizarem a retórica tendo continuidade com os estudos de Sócrates, Platão e Aristóteles; o segundo trata-se do período dos estoicos; o terceiro, diz respeito ao período dos alexandrinos. Platão, em seu livro, trata da origem da língua e as controvérsias entre a língua naturalista e a convencionalista, ou seja, haveria, ou não, uma relação natural entre o significado da palavra e sua forma. Já Aristóteles trabalha com pensamentos linguísticos e é encontrado, em sua obra, parte da retórica e lógica.

Gurpilhares (2004) diz que os teóricos que acreditavam ser “natural” a relação entre significado e palavra e suas formas, eram chamados de naturalistas. Já os que acreditavam ser uma relação entre o “convencional”, foram nomeados de convencionalistas. Essa divergência perdurou por muito tempo, evoluindo, posteriormente no século II a.C. para a discussão sobre até que ponto a língua é regular. A palavra grega para regularidade era “analogia”, e para irregularidade, “anomalia”. Daí, surgiria uma nova disputa entre analogistas x anomalistas. Os analogistas esforçam-se por

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa / UFCG / CFP

** Graduanda em Letras – Língua Portuguesa / UFCG / CFP



estabelecer modelos de referências para classificar as palavras regulares, nascendo aí o termo “paradigma”, incorporado à gramática.

Platão também foi o responsável pela distinção clara entre “substantivos e verbos”. Segundo ele, "os substantivos funcionavam como sujeitos de um predicado e os verbos como termos que expressam a ação ou afirmam a qualidade" (Gurpilhares 2004, p. 4). Acredita-se que essas definições façam relação com o uso da distinção entre sujeito e predicado, onde o sujeito é aquele de que se afirma algo, já o atributo é o que afirma; a ligação é o verbo, então a estrutura do juízo, como associação predicativa de dois conceitos (proposição) serviria de base à definição do objeto da sintaxe.

Aristóteles ajudou, na origem das partes do discurso, com a criação das “categorias de pensamento” ou categorias aristotélicas. No início, o discurso fora nomeado como categorias gramaticais e, depois, como classe de palavras. Mas foi só na escola estoica que a língua passou a ser tratada em obras independentes pois, os estoicos acreditavam que os estudos linguísticos faziam parte da filosofia. As classes de palavras foram criadas paulatinamente e são o resultado de contribuições de vários estudiosos em diferentes épocas e, para a conceituação das classes de palavras, os gregos utilizavam uma mistura de critérios: semânticos, sintáticos e morfológicos, o que ainda caracteriza nossas gramáticas.

No período alexandrino destacou-se a preocupação com a língua literária e não filosófica ou lógica, e a linguística era estudada com uma visão literária. O estudo da linguística com essa visão, deu-se a partir da contribuição de dois fatores: o primeiro era o interesse em tornar acessíveis aos contemporâneos as obras de Homero. O segundo fator foi a preocupação com o "uso correto" da língua levando em consideração a pronúncia e a gramática.

Então, podemos entender o conceito de língua como “expressão do pensamento” que permeia as gramáticas até o século XX e, conseqüentemente, também as conceituações. Tais gramáticas surgiram na Idade Média e são chamadas gramáticas filosóficas, gramáticas especulativas ou gramáticas gerais.

A partir deste estudo, percebe-se que os gregos consideravam correto só o que estivesse de acordo com os clássicos e vice-versa. Surge, a partir daí, o certo/errado. Entende-se, também, com este estudo da evolução da língua, que havia uma discussão



entre analogistas e anomalistas. Aqueles estabelecem vários modelos referindo-se aos quais se podiam classificar as palavras regulares da língua. Já estes, não negavam a existência de regularidades, mas apontavam vários casos de palavras irregulares. A partir daí, surge o regular/irregular na gramática.

O trabalho busca analisar o estudo da classe de palavra artigo identificando como o mesmo é abordado nos livros didáticos fazendo uma relação entre as informações dos estudos das gramáticas normativas com as informações contidas nos manuais linguísticos. Esta análise será muito importante para professores da área e, também, para os alunos e servirá para que os professores revejam o processo de ensino das classes de palavras, principalmente no que diz respeito ao ensino da classe de palavras artigo.

O objetivo geral deste trabalho é rever o estudo das classes de palavras a partir dos aspectos mórficos, sintáticos e semânticos, especificamente o que diz respeito à classe dos artigos.

Os objetivos específicos são os seguintes: proporcionar um estudo mais relevante sobre a referida classe de palavra, com base nos teóricos dos manuais linguísticos, das gramáticas normativas e dos livros didáticos e verificar se essa classe de palavra é abordada de maneira tradicional ou sobre a perspectiva dos estudos linguísticos;

Para que este estudo fosse realizado, foram analisados três manuais linguísticos, três gramáticas normativas e três livros didáticos.

Adotamos os manuais linguísticos de três autores: Marcos Bagno (2011), Maria Helena de Moura Neves (2011) e Ataliba de Castilho (2010).

As gramáticas normativas que tomamos como referência para o estudo foram: Evanildo Bechara (2005), Lécio Cordeiro (2009) e Karolina Lopes (2010).

Os livros didáticos utilizados para a elaboração deste trabalho, foram: William Roberto Cereja (2015), Norma Discini (2012) e Faraco & Moura (2002).

Levando-se em consideração os caminhos vistos durante esta pesquisa, podemos caracterizar o aspecto da investigação de todas as etapas desenvolvidas ao longo do trabalho, que tem como finalidade apresentar os elementos mórficos, sintáticos e semânticos relacionados à classe de palavra artigo e suas atribuições, resultando, assim, num melhor entendimento por parte do aluno, e possibilitando, ao professor um conhecimento maior sobre o tema apresentado.



O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: introdução, onde faz-se todo um estudo a respeito do surgimento da língua e, conseqüentemente, da gramática. Logo após vem a fundamentação teórica, que começa com os conceitos de gramática tradicional, gramática histórico-comparativa, gramática estrutural, gramática gerativa e gramática cognitivo-funcional e detalha os conceitos de artigo de acordo com os teóricos estudados. Em seguida, finalizamos o trabalho com a análise conclusiva, onde faz-se uma análise de todos os conceitos aqui abordados para a referida classe de palavras; Para finalizar a análise conclusiva, foi-se necessário fazer um breve comentário acerca do estudo dos artigos na educação básica.

A seguir, mostraremos como foi feita a pesquisa nos manuais linguísticos, nas gramáticas normativas e nos livros didáticos e como ela norteou este trabalho acerca da proposta do mesmo. Mostraremos os conceitos da classe de palavra artigo nestes diferentes meios e avaliaremos qual melhor conceitua a referida classe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Daremos início à fundamentação teórica, definindo alguns tipos de gramáticas que foram bastante relevantes para este estudo em se tratando de gramática normativa. Eis os conceitos dos mais diversos tipos de gramáticas:

- Gramática Tradicional

É aquela que conhecemos na escola desde as séries iniciais e é através dela que conhecemos os conteúdos de linguagem, suas definições e finalidades. Apesar dessa gramática ser a adotada pela maioria das pessoas, a origem dos estudos explicados por ela nem sempre é esclarecido.

- Gramática Histórico-Comparativa

Desenvolveu-se no século XIX com a afirmação de que as línguas poderiam obedecer a um sistema comparativo com relação à estrutura gramatical, aspectos fonéticos e vocábulos que evidenciam algum parentesco. O método histórico comparativo baseia-se em relacionar os fatos de uma língua aos de outra da mesma família. É a partir dessa nova tendência que surge a ciência da linguagem ou linguística.

- Gramática Estrutural



Desenvolveu-se no início do século XX com influência dos pensamentos de Ferdinand de Saussure que ficaram conhecidos através da sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916). Essa gramática almeja descrever a estrutura das línguas como um sistema autônomo em que suas partes se organizam em uma relação de acordo com leis próprias do seu sistema.

- Gramática Gerativa

Surge com a publicação da obra *Estruturas Sintáticas* (1957), de Noam Chomsky, e, com isso, cria-se uma nova forma de analisar a linguagem. Chomsky apresenta uma teoria que ressalta características exclusivas do ser humano tais como o aspecto criativo e a sua competência de criar e compreender frases inéditas. A análise desse tipo de gramática está na base da estrutura gramatical. Está presente nesta gramática a distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky.

- Gramática Cognitivo-Funcional

Apresenta uma inovação acerca do foco de análise linguística e amplia os estudos da linguagem para além dos fenômenos estruturais de comunicação. Pretende explicar e apresentar fatos linguísticos com base nas ocasiões realizadas nos mais variados contextos de uso efetivo da linguagem.

No capítulo introdutório, fizemos um breve resumo histórico falando sobre a evolução da gramática normativa, desde os gregos até os dias de hoje, mostrando os processos de descoberta e a formação de algumas classes de palavras da nossa língua. Agora, apresentamos os autores que serviram de fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa e mostramos como cada autor conceitua a classe de palavra "artigo". Em seguida, faremos uma análise de como cada autor trabalhado refere-se ao tema propondo uma discussão lógica dos aspectos comuns e divergentes de cada autor no que diz respeito aos critérios sintático, semântico e mórfico.

Bechara (2006), em sua obra "Moderna Gramática Portuguesa", classifica a classe de palavra artigo como sendo a palavra que se antepõe ao substantivo, e que tem reduzido valor semântico demonstrativo e com função precípua desses substantivos.



Cordeiro (2009), em sua obra "Contextualizando a gramática", diz que o artigo é uma palavra que varia em gênero e número, antecedendo o substantivo para determinar ou indeterminar.

Lopes (2010), em sua gramática "Nossa Língua", classifica a referida classe de palavra como sendo a palavra que antecede o substantivo e que indica o gênero e o número em que ele se encontra. O artigo pode tanto generalizar quanto especificar o substantivo.

O artigo ocorre com alta frequência entre duas palavras e sua função primordial na língua é identificar/classificar e, por causa dessa propriedade, o artigo também pode transformar qualquer palavra masculina em feminina e vice-versa. O artigo também classifica e identifica os substantivos conforme seu número. É dessa forma que Bagno (2011) conceitua a classe de palavra em sua obra "Gramática Pedagógica do Português Brasileiro".

Castilho (2010), define a classe de palavra artigo como um marcador pré-nominal, átono, o que constitui, junto com o substantivo, um vocábulo fonético.

Neves (2000) diz que o artigo precede o substantivo e ocorre, em geral, em sintagmas que contêm informações conhecidas tanto do falante como do ouvinte. Sua presença é determinada através da intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência. Isso faz com que seu uso torne-se extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não, que cercam a produção do enunciado.

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), em seu livro didático, definem artigo como a palavra que antecede um substantivo e tem como função definir ou indefinir, particularizar ou generalizar.

No livro didático "Perspectiva Língua Portuguesa, as autoras Norma Discini e Lúcia Teixeira (2012) conceituam a classe de palavra artigo como palavras que, colocadas antes dos nomes, pode determiná-los (artigo definido) ou indeterminá-los (artigo indefinido).

Carlos Emídio Faraco e Francisco Marto Moura (2002) em seu livro didático "Língua e Literatura", definem a referida classe de palavra como sendo a palavra que se antepõe ao substantivo e serve para defini-lo (o, a, os, as) ou indefini-lo (um, uma, uns, umas).



Levando em consideração os três critérios para classificação dos vocábulos formais da língua, apresentados por Câmara Jr, em "Estrutura da Língua Portuguesa" (2011), que são definidos em: critério mórfico ou formal é aquele que se baseia na forma e nas oposições formais que a palavra pode assumir para exprimir certas categorias gramaticais (flexão e derivação). O critério sintático caracteriza-se por ser um critério grupal, ou seja, a palavra é estudada não em suas partes ou em seus elementos mórficos, mas em grupos, levando-se em conta a sua relação com outras formas linguísticas. E, por fim, o critério semântico que se preocupa apenas com o sentido isolado do vocábulo sem se preocupar com a função que elas podem adquirir dentro da sentença. É baseado nesses três critérios que iremos fazer a análise da classe de palavra artigo e conceituá-lo conforme as discussões presentes neste trabalho para que encontre-se um conceito que melhor defina a referida classe de palavra e, conseqüentemente, haja uma melhor aprendizagem por parte do aluno.

ANÁLISE CONCLUSIVA

A classe de palavra artigo não é muito complicada de se entender. É por este motivo, que a maioria dos conceitos de artigo dados pelos autores analisados neste trabalho, não são elaborados de forma concreta. Os autores acham que, pelo fato da referida classe ser de simples compreensão, não aprofundam seu conceito.

Os autores das gramáticas normativas conceituam a classe de palavra artigo de forma bastante resumida. Bechara (2006) faz uso dos critérios sintático e semântico para conceituar a referida classe e é bem breve na sua definição, não deixando claro o conceito de artigo. Já Cordeiro (2009) e Lopes (2010), usam os três critérios para elaborar sua definição. Apesar dos dois autores passearem pelos três critérios para classificar e definir a classe de palavra estudada neste artigo, Lopes (2010) é o que melhor conceitua o artigo entre os autores das gramáticas normativas, pois ele define, de forma clara e objetiva, utilizando os três critérios de classificação das classes de palavras.

Entre os autores dos manuais linguísticos, analisamos Bagno (2011), Castilho (2010) e Neves (2000). Bagno (2011), define o artigo dizendo que ele ocorre com alta frequência entre palavras podendo transformar qualquer palavra masculina em feminina



e vice-versa podendo classificar e identificar os substantivos conforme seu número. Para dar este conceito, Bagno (2011) utilizou os três critérios - mórfico, sintático e semântico -, pois viu a necessidade de aprofundar a definição desta classe de palavra tão fácil e de simples compreensão. Castilho (2010), por sua vez, não se alonga ao conceito de artigo e utiliza somente o critério sintático para a classificação, afirmando que o artigo é um marcador pré-nominal ligando-se, necessariamente, ao substantivo constituindo, assim, um vocábulo fonético. Já para Neves (2000), o artigo precede o substantivo e ocorre em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto pelo falante como pelo ouvinte. Para ela o que determina a presença do artigo é a intenção e o modo como o falante quer comunicar sua experiência. Ainda para Neves (2000), o artigo é extremamente dependente de um conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não. Para conceituar o artigo e torná-lo mais completo, Neves (2000) utilizou os três critérios classificatórios das classes de palavras.

Analisamos três livros didáticos, foram eles: Cereja (2015), Discini (2012) e Farco & Moura (2002). Cereja (2015) diz que o artigo antecede o substantivo e serve para definir, indefinir, generalizar ou particularizar o substantivo. Discini (2012), afirma que o artigo é a palavra que, quando colocada antes do nome, determina (artigo definido) ou indetermina (artigo indefinido) o nome. Faraco & Moura (2002) têm quase a mesma ideia de Discini e dizem que artigo é a palavra que se emprega antes do substantivo e serve para defini-lo (o, a, os, as) ou indefini-lo (um, uma, uns, umas).

Para classificar o artigo, os autores dos livros didáticos, fazem uso dos três critérios de classificação. Cereja (2015) utiliza os três critérios mas, mesmo assim, ainda deixa a desejar a respeito da definição da classe de palavra artigo. Discini (2012) e Faraco & Moura (2002), utilizam os mesmos critérios de classificação - sintático e semântico - e têm quase as mesmas ideias do conceito de artigo.

Analisando de forma abrangente todos os meios estudados acerca da definição de artigo, os que melhor conceituam e explicam essa classe de palavra são os manuais linguísticos, pois eles utilizam os critérios de maneira clara e objetiva. Tanto as gramáticas normativas quanto os livros didáticos deixam a desejar no critério morfológico.



O fato da classe de palavra artigo ser a mais fácil de ser entendida e compreendida, não significa dizer que se possa defini-la de forma superficial. Analisando todas as definições dadas ao artigo, vimos a necessidade de fazer a releitura do conceito da classe de palavra estudada. Assim, sugerimos o seguinte conceito para a classe de palavra artigo: é a palavra que se antepõe ao substantivo com o intuito de particularizá-lo ou generalizá-lo e divide-se em: artigos definidos - o, a, os, as, que são usados quando o interlocutor está falando de algo que já tem conhecimento ou já foi mencionado - e artigos indefinidos - um, uma, uns, umas, utilizados quando retratam algo desconhecido ou não mencionado anteriormente. É variável em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural).

Após todo este estudo, chegamos à conclusão de que, professores de língua portuguesa devem levar para a sala de aula os três aspectos (sintáticos, semânticos e morfológicos) quando estiverem explanando as classes de palavras pois, com a junção desses três critérios, torna-se mais fácil a compreensão dos conceitos por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1 ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6 - 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CORDEIRO, Lopes; COIMBRA, Newton Avelar. **Contextualizando a gramática**; ilustrações de Eudson de Paula Santos e José Luiz da Silva. Recife: Ed. Construir, 2009.
- DISCINI, Norma; TEIXEIRA Lucia. **Perspectiva língua portuguesa**, 7. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. - (Coleção perspectiva)
- EVANILDO, Bechara. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.



FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e literatura**. 9ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora ática, 2002.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa**: uma abordagem histórica. Janus – Revista de Pesquisa Científica – FATEA – Lorena: Gráfica Santa Teresa, 2004.

LOPES, Karolina. **Nossa língua**: códigos, linguagens e suas tecnologias. São Paulo: DCL, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



CONECTIVOS: UM ESTUDO HISTÓRICO E CONCEITUAL

Iara de Sousa Dias (UFCG) *

iarasousadias@outlook.com

Fabiana Alves de Lima (UFCG) **

fabianaalves57@outlook.com

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho apresenta um breve resumo sobre a história da gramática normativa dos gregos até hoje em dia, detalhando como se deu esse estudo desde então, fazendo uma passagem pelas definições de cada tipo de gramática existente, conforme descrevem Brito (2010), Gurpilhares (2004) e Coutinho (2011). O foco principal de nossa pesquisa é a abordagem das classes de vocábulos especificamente os conectivos, para tanto usamos os critérios semânticos, sintáticos e mórficos, conforme propõem Câmara Jr. (2011) e Macambira (1976). Observamos os livros didáticos de Cordeiro et al (2009), Tavares (2012), Abaurre et alli (2012), dos ensinos fundamentais e médio, as gramáticas normativas consultadas foram as de Bechara (2009), Cunha & Cintra (2001), Cegalla (2002) e os linguistas que nos subsidiaram foram Bagno (2011), Neves (2000), Castilho (2010), Perini (2010).

O trabalho apresenta primeiramente um breve passeio acerca da história da gramática, de quando a mesma surgiu até a atualidade, logo após apresenta-se um breve parecer sobre os conectivos, ou seja, conjunções e preposições, no qual os mesmos são parecidos, logo em seguida apresenta-se as particularidades de cada um mostrando a visão dos autores acima citados, para finalizar a análise conclusiva de todo o estudo.

O objetivo dessa pesquisa é rever o estudo das classes de palavras a partir dos critérios sintáticos, mórficos e semânticos, especificamente a classe dos conectivos. Nossos objetivos específicos são fazer essa revisão dos três critérios citados acima a partir

* Graduada em Letras – Língua Portuguesa / UFCG/CFP

** Graduada em Letras – Língua Portuguesa / UFCG/CFP



da leitura de livros didáticos, gramáticas normativas e gramáticas linguísticas. No decorrer da pesquisa foram selecionadas a partir das leituras, diferentes abordagens dadas por teóricos e gramáticos sobre as classes de palavras, mais propriamente dos conectivos. Foram elaborados fichamentos para o desenvolvimento do aparato teórico, de acordo com as concepções dos autores.

Os livros didáticos em sua maioria tratam as classes de palavras de maneira totalmente superficial, deixando a desejar em seus conceitos e em como as mesmas são abordadas em sala de aula, causando assim um grande déficit na formação de seus alunos. Inquietadas em como essas classes de palavras são tratadas em alguns livros didáticos, sentimos a necessidade de estudá-las mais a fundo, partindo das definições de autores dos mesmos, de gramáticas normativas e linguísticas, fazendo a comparação de como cada um trata essas classes, principalmente a classe dos conectivos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o método dedutivo monográfico, de natureza bibliográfica, a partir de leitura sobre a abordagem das classes de palavras por autores de livros didáticos, gramáticos normativos e linguistas. Para resposta às nossas inquietações, empregamos o procedimento metodológico de investigação quanti-qualitativa.

1 Passeio histórico

Foi na Grécia no século V a. C. que se iniciaram, a partir da filosofia, os estudos da língua (GURPILHARES, 2004). Com o passar dos anos, esses estudos foram divididos em três fases:

1ª Fase: Que se iniciou pelos estudos dos filósofos e dos retóricos e sucedido por Sócrates, Platão e Aristóteles. Foi Platão quem apresentou a distinção entre substantivo e verbos. Nessa primeira fase, a língua não era tratada como uma preocupação linguística.

2ª Fase: Período dos estoicos em que a língua passou a ser tratada como obra independente e o estudo linguístico era parte da filosofia.

3ª Fase: O período alexandrino, quando a língua finalmente, passou a ser preocupação literária. Foi nesse período que surgiu a noção de certo ou errado.



Existem diferentes tipos de gramáticas: a gramática tradicional, gramática histórico-comparativa, gramática estrutural, gramática gerativa e gramática cognitivo-funcional dentre outros conforme Brito (2010), e Coutinho (2011)

- Gramática tradicional é a que conhecemos desde quando começamos a estudar e a partir dela aprendemos a seguir as ‘regras’ da língua. A gramática tradicional é vista como a única que descreve de forma ideal a língua, livre de mudanças presentes no seu uso.
- Gramática histórico-comparativa: foi desenvolvida no século XIX, afirmando que as línguas podem ser comparadas a partir de alguns aspectos, o estudo dessa corrente possibilitava a relação de línguas derivadas com línguas mortas.
- Gramáticas estrutural: desenvolve-se a partir dos pensamentos de Ferdinand de Saussure, que buscavam descrever a estrutura da língua, abandona o estudo das unidades de forma isolada e passa a ser estudado o grupo que esses elementos formam, mas não consegue explicar a universalidade linguística.
- Gramática gerativa: desenvolveu-se a partir de Noam Chomsky (1957), essa gramática mostra que o falante tem a capacidade e a competência para criar e para compreender novas frases na língua, a mesma adota o inatismo e a modularidade da mente e ainda possui a distinção entre competência e desempenho, sendo a competência a capacidade do falante de compreender frases em uma língua e, desempenho a utilização da competência.
- Gramática cognitivo-funcional analisa os fenômenos estruturais e a situação de comunicação, são percebidas as irregularidades das formas linguísticas e elas ocorrem pela ação do processo sócio comunicativo, tem a associação entre discurso e gramática.



2 Diálogo entre os conectivos

A seguir traremos a discussão entre as distinções e semelhanças entre os conectivos da língua portuguesa, precisamente, conjunções e preposições.

Conjunções e preposições caminham lado a lado no que diz respeito a sua sintaxe, divergem em relação a semântica e morfológica, pois as conjunções não são variáveis e há autores que defendem as preposições como vocábulos que variam, quanto a semântica divergem, pois, segundo Bagno (2011), as conjunções coordenativas não situam e sim qualificam ao contrário das preposições que só preservam um lugar fixo, que é o do seu complemento.

3 Peculiaridades de cada um

Quando se trata das conjunções os livros didáticos trazem definições um pouco vazias, principalmente nos que são voltados para o ensino fundamental do segundo seguimento, percebemos com isso o quanto pode deixar a desejar no aprendizado dos alunos que só vão receber melhores orientações sobre o conteúdo no ensino médio e, as vezes, nem no ensino médio. Por exemplo, Cordeiro et al (2009), uma gramática que traz o estudo das classes de palavras traz a seguinte definição do que são conjunções. “Conjunção é a palavra invariável que liga orações ou palavras. Elas se dividem em coordenativas e subordinativas” (CORDEIRO et al, 2009, p. 127)

Percebemos aqui nessa definição que traz consigo os aspectos semânticos e sintáticos, mas de forma vaga, o que as vezes pode prejudicar o aprendizado e discussão acerca do que são conjunções.

Observamos que já em outros manuais do ensino médio as definições são mais abrangentes e conseguem suprir toda a necessidade quanto aos aspectos semânticos e sintáticos das conjunções. A exemplo disso, Abaurre et al tem consigo essa abrangência.



Conjunções são palavras invariáveis que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação (dependência) ou de simples coordenação. Além de relacionar orações, subordinando-as ou coordenando-as, algumas conjunções também podem vincular semelhantes. (ABAURRE et alli, 2008, p. 485)

A partir das nossas leituras dos livros didáticos, escolhemos como uma melhor definição das conjunções o de Abaurre et alli (2008), pois nele há uma definição de conjunções quanto aos seus critérios sintáticos e semânticos.

É perceptível o quanto essas definições abrangentes são importantes no processo de formação dos alunos, quando essa abordagem é feita de maneira adequada a forma de escrever e de se expressar dos estudantes se torna mais fácil.

As gramáticas normativas como é de entendimento de todos estão aí para ditar regras e apresentar de forma sucinta as definições quando se trata das classes de palavras, fechando assim, muitas vezes, os leques de discussões que podem surgir para enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Cegalla (2002), traz uma definição sobre conjunções que é bem simples e fechada para discussões.

“Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração.” (CEGALLA, 2002, p. 268), é perceptível que o autor já deixa claro que o critério mórfico, em relação as conjunções não serão abordados, logo após aborda o critério sintático quando fala que liga uma oração a outra, observa-se que o autor deixa totalmente de lado o critério semântico, como se o mesmo não fosse importante para se entender a classe em questão.

A visão de Cunha & Cintra (2001) já é um pouco mais ampla e deixa que haja algumas discussões sobre a classe.

Conjunções são vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes na mesma oração. As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas. Denominam-se subordinativas as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra. (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 579)

Ressalva-se que nessa definição tem um pouco mais de abrangência, tratando de forma mais importante os critérios semânticos e sintáticos.



Com uma definição um pouco mais aberta a discussões que o assunto permite, Bechara (2009) defende que:

Conector e transpositor – a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas. (BECHARA, 2009, p. 319)

Linguistas de renomes vem defendendo o estudo das conjunções de forma que abranjam todas as perceptivas disponíveis, a exemplo disso temos Bagno (2011) que defende de forma clara os aspectos semânticos e sintáticos das conjunções nas suas perspectivas coordenativas e subordinativas.

As conjunções são tradicionalmente divididas em duas grandes subclasses: as coordenativas e as subordinativas. [...] Para realizar essas operações de coordenação e subordinação entre os sintagmas, dispomos de elementos gramaticais chamados em grego de *syndemos*, palavra devidamente traduzida em latim por *coniunctio*, origem da nossa conjunção, ou seja, palavras que juntam uma coisa com outra. É preciso lembrar, no entanto, que coordenação e subordinação são propriedades semânticas dos enunciados, de modo que é perfeitamente possível construir em período subordinado com o emprego de uma conjunção prototipicamente coordenativa. (BAGNO, 2011, p. 883-884)

Mesmo existindo aqueles que defendam com unhas e dentes, ainda tem aqueles que trazem definições um tanto quanto vagas, por exemplo, Perini (2010), que em suas definições traz termos que necessitam que o leitor tenha o conhecimento prévio daqui que está lendo, o que nem sempre acontece, assim, tornando a leitura do mesmo um pouco difícil de se compreender.

“As conjunções têm uma função paralela à das preposições, mas em vez de se acrescentarem a SNs, acrescentam-se a orações” (PERINI, 2010, p. 314), o autor também deixa a desejar quanto ao critério semântico das conjunções.

“Conjunção é o elemento que combina as sentenças entre si propondo uma tipologia de sentenças complexas e podendo esse termo gramaticalizar-se” (CASTILHO, 2010, p. 356), Castilho defende a ideia do semântico e sintático, mas ainda de forma vaga, dificultando um pouco da compreensão do que são, realmente, os conectivos – conjunções.



A partir das leituras percebemos que todas as definições deixam a desejar, mesmo as que se saem com melhores termos para discussões, então, essas definições do que são conjunções ainda estão incompletas, nelas percebe-se que o critério mórfico não é abordado por nenhum autor, nem dos livros didáticos nem das gramáticas e para a definição ser completa deve abordar de forma sucinta os critérios, que são o sintático e o semântico. Para que assim, a discussão torne-se mais abrangente e de fácil compreensão para os estudantes do assunto.

Quando se trata das preposições percebemos que as definições dos livros didáticos acabam deixando um pouco a desejar, pois nos livros que pesquisados que são do ensino fundamental as definições não abordam os três critérios, como por exemplo em Cordeiro et al (2009) que em seu livro define as classes de palavra, aborda preposições como sendo, “Preposição é uma palavra invariável, ou seja, não varia em gênero, número nem grau.” (CORDEIRO et al, 2009, p. 123)

Nessa definição podemos ver que a abordagem foi pouco abrangente e com isso acaba prejudicando bastante a aprendizagem dos alunos, pois a definição de Cordeiro et al (2009) aborda apenas o critério semântico, deixando de focar nos outros dois critérios.

Na leitura do livro de Tavares (2012), as preposições são definidas como:

“As palavras que relacionam dois termos em uma oração estabelecendo uma relação de sentido e de dependência entre eles, recebem o nome de preposição” (TAVARES, 2012, p. 139)

Essa definição de Tavares (2012) é bem sucinta, pois aborda apenas um critério, deixando de tratar dos outros dois.

Já na leitura de outros livros didáticos que pertencem a outra fase do ensino, que é o ensino médio, as definições encontradas abordam mais critérios, como no livro de Abaurre et alli (2008) que define as preposições como sendo, “Preposições são palavras invariáveis que conectam termos de sintagmas, criando entre eles uma relação de sentido.” (ABAURRE, 2008, p. 477)

Percebemos nessa definição de Abaurre et alli (2008) a abordagem foi mais completa, pois foram abordados mais critério, porém ainda deixa um pouco a desejar, por abordar apenas os critérios semântico e sintático das preposições.



A partir das leituras dos livros didáticos elencamos como o que tem o conceito de preposição mais completo é o de Abaurre et alli (2008), pois o mesmo aborda os critérios semântico e sintático das preposições.

Algo que é muito visível nas definições de preposições dos livros didáticos é que as melhores são as que abordam mais critérios, pois as mesmas influenciam bastante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nas leituras sobre preposições nas gramáticas linguísticas percebe-se que as definições desses gramáticos são mais completas que as dos livros didáticos, porém ainda tem falhas. Como por exemplo na definição de Perini (2010) que diz que as preposições são: “Preposição é uma palavra que se coloca antes de um SN de maneira que a sequência resultante é um sintagma adjetivo ou um sintagma adverbial” (PERINI, 2010, p. 311)

Nessa definição de Perini (2010), ele trata dos critérios sintáticos e semânticos das preposições, ainda deixa a desejar por não tratar do critério mórfico.

Outra definição é a de Castilho (2010), um linguista renomado que trata das preposições como invariáveis e quais funções desempenham.

As preposições são palavras invariáveis que atuam como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando as seguintes funções: (i) função sintática: ligação de palavras e de sentenças; (ii) função semântica: atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço; (iii) função discursiva: acréscimo de informações secundárias ao texto e organização do texto no caso das construções de tópico preposicionado. (CASTILHO, 2010, p. 583)

A última gramática linguística utilizada para o embasamento teórico foi a de Bagno (2011), na qual ele define as preposições como sendo simples, complexas, quanto as suas funções, etc.

Quando ampliamos nosso foco de interesse para o que acontece nas línguas do mundo, descobrimos que o termo preposição se aplica principalmente as línguas da família indo-europeia. Em outras línguas, o que encontramos são porposições, partículas que se colocam depois dos nomes ou dos verbos regentes. Por isso, a literatura linguística atual prefere falar de oposições distribuindo-as em –pré e –pós. [...] As oposições exercem diversas funções predicativas concretas como localização, instrumento, acompanhamento, beneficiário e causa. No entanto pelos conhecidos processos de gramaticalização essas funções



predicativas concretas se expandem rumo a predicções abstratas como tempo, intenção, relações textuais e relações discursivas e etc. [...] Do ponto de vista semântico, é comum distinguir entre posições gramaticais, que exprime relações sintáticas muito abstratas, e posições concretas, assim chamadas porque indicam sempre uma localização definida. Do ponto de vista morfológico podemos distinguir entre posições simples e posições complexas. (BAGNO, 2011, p. 853 - 854)

A partir das leituras das definições das gramáticas linguísticas elencamos como melhor definição a voz de Bagno (2011), por se posicionar sobre preposições nas suas diversas funções semânticas, sintáticas e até mórnicas, por defender que as preposições também podem variar.

Como é de conhecimento de todos as gramáticas normativas sempre impõe regras, normas que devemos seguir e tratam das classes de palavras de forma bem sucinta. Quando se trata das preposições também abordam de forma pouco ampla e permitem poucas discussões, como em Cegalla (2002) que define preposições apenas como, “Preposição é uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos.” (CEGALLA, 2002, p. 250)

A definição de preposições de Cunha e Cintra (2001) permite mais discussões, pois aborda melhor as preposições e fala que elas são invariáveis.

Chama-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo. (CONSEQUENTE). (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 555)

A definição de Bechara (2009), aborda as preposições de forma mais ampla, pois as define quanto aos critérios mórnicos, semânticos e sintáticos, defendendo a sua posição sobre a classe que as une.

Chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência, isto é não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe – e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. (BECHARA, 2009, p. 296)



Na leitura das gramáticas normativas se sobressai como a melhor definição de preposições a de Bechara (2009), pois o autor define as preposições quanto aos seus critérios sintáticos e semânticos.

Mesmo se sobressaindo como as melhores definições de preposição elas ainda deixam a desejar, pois como podemos perceber nenhuma delas aborda o critério mórfico e para uma definição ser completa ela tem que abordar os critérios mórfico, sintático e semântico, e isso não acontece nos livros didáticos, nas gramáticas linguísticas e nem nas gramáticas normativas nas quais pesquisamos.

Análise conclusiva

A partir das leituras realizadas percebemos que os livros didáticos não são suficientes para o ensino das classes de palavras, particularmente dos conectivos que são as preposições e conjunções. A abordagem trazida pelos livros didáticos é muito vaga, pois trata apenas de um ou dois critérios e para ser completa deveria tratar dos três critérios, que são o sintático, o mórfico e o semântico.

O ideal seria a união dos livros didáticos com os linguistas, pois o uso do livro didático é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e os linguistas abordam de forma mais ampla as definições dos conectivos, tratando de todos os critérios propostos ou quase todos, tornando assim as definições mais completas e com isso ampliando os conhecimentos dos alunos e os preparando para o futuro.

Acreditamos que o melhor para o ensino seja uma junção das gramáticas normativas e das gramáticas funcionais, pois as gramáticas normativas são muito restritas, sucintas e não abordam todos esses critérios necessários na definição dos conectivos.

No final de todas as nossas leituras chegamos à conclusão de que as definições dos livros didáticos, das gramáticas funcionais e das gramáticas normativas estão todas incompletas sendo, ainda assim, melhor a das gramáticas funcionais, mas como não podem ser utilizadas na sala de aula apenas essas gramáticas, temos que usar os livros didáticos e as gramáticas normativas que são de uso obrigatório. Portanto, o ideal para um estudo mais completo dos conectivos seria fazer uma união entre os três LD, GF e GN, pois assim estaríamos cumprindo as regras e conhecendo as definições desses



conectivos a partir dos três critérios e com isso os alunos passariam a conhecer os conectivos de forma mais detalhada, assim esse estudo seria mais específico e a partir daí a visão em torno das conjunções e preposições seria focado em cada característica que compõe esses conectivos.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M. et al. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRITO, Ana Maria. **Gramática: histórias, teorias, aplicações**. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. Ed., 1^a Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa: com numerosos exercícios**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- CORDEIRO, Lécio. Et al. **Contextualizando a gramática**. Recife: Ed. Construir, 2009.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GURPILHARES, M.S.S. **As bases filosóficas da Gramática Normativa: uma abordagem Histórica**. Janus, Lorena, ano 1, 2º semestre de 2004.
- MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves. BRUGNEROTTO, Tatiane Conselman. **Vontade de saber português**, 6º Ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.



EL USO DE UN SOFTWARE EN LÍNEA PARA ESTIMULAR LA LECTURA EN ESPAÑOL EN NIÑOS

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena *

siomaralucena@yahoo.com.br

María José Núñez Merino **

mjnunezbr@gmail.com

Introducción

A lo largo de la historia la lectura tuvo, en muchas ocasiones, implicaciones relacionadas con la alfabetización, ya que aprendemos a leer descifrando el código de la escritura. Sin embargo, es preciso que el estímulo a la lectura se realice como algo placentero y natural, ya que leer no significa solamente conocer o descodificar la escritura.

La importancia del hecho de leer es hoy indiscutible. Leer trae beneficios reconocidos no solamente por la escuela y por la sociedad, sino también por la ciencia. En palabras de Tirado:

el acto de leer se vincula a múltiples actividades cotidianas y debería considerarse como una experiencia placentera y formativa porque a partir de la lectura se accede al conocimiento y se obtiene la información necesaria para entender las circunstancias que conforman nuestro entorno. (Tirado, 2013).

Esta mirada sobre la lectura solo se facilita si el hábito de leer se cultiva desde la infancia. Si el niño suele leer con su familia y en la escuela, este acto puede convertirse, más fácilmente, en algo natural. Además de la formación del hábito, comenzar a leer de niño, y hacerlo en abundancia, ayuda a desarrollar la comprensión lectora, a ampliar el vocabulario y está relacionado con un mayor conocimiento tanto académico como

* Graduada en Periodismo, Máster en Psicología y Cursando Letras Lengua Española por la Universidad Federal de Paraíba. Correo electrónico: siomaralucena@yahoo.com.br

** Graduada en Turismo por la UdG-España, Experta Universitaria en español como segunda lengua por la UNED- España y Cursando Letras Lengua Española por la Universidad Federal de Paraíba. Correo electrónico: mjnunezbr@gmail.com



práctico en los años posteriores. Según Cidrim, Roazzi y Roazzi (2015), hay cinco aspectos considerados necesarios para la enseñanza de lectura: consciencia fónica y fonética, fluidez, vocabulario y comprensión, de los que el niño necesita apropiarse a lo largo de su escolaridad. Aunque padres y escuelas tengan acceso a estas informaciones, muchas veces resulta difícil encontrar el camino “correcto” para su propio contexto de aprendizaje, para su realidad o hasta para adaptarse a las nuevas maneras de leer que los niños puedan tener.

Actualmente, existen muchas opciones para incrementar el fomento del hábito de leer. La utilización de la tecnología puede ser una herramienta motivadora para apoyar a los niños en ese proceso de construcción y consolidación de la lectura (CIDRIM et al., 2015). La incorporación de estas tecnologías innovadoras demanda un replanteamiento de los procesos de enseñanza, al mismo tiempo que implementan mejoras en los procesos de desarrollo humano, tales como promover el pensamiento, las habilidades para la resolución de problemas, la creatividad y la autoeficacia.

A lo largo del tiempo, con el desarrollo de la tecnología, surgieron nuevas maneras de introducir la lectura como hábito. El libro físico tradicional ya no es la única opción. La utilización de computadoras para trabajar habilidades de lectura en la escuela estimula desde aumento de conocimientos sobre las palabras hasta estrategias metacognitivas de lectura. Además, los ambientes de aprendizaje que utilizan herramientas tecnológicas pueden contribuir a auxiliar a los alumnos y a que estos asuman una mayor autonomía ante los contenidos académicos.

El nuevo contexto cultural y tecnológico que se presenta fomentó la “creación” de nuevas miradas hacia las necesidades de nuevas literacidades y mejora de las habilidades lecto-literarias. De acuerdo con Rojo (2012, p. 13) la multiplicidad cultural de las poblaciones y la multiplicidad semiótica de la producción de textos que informan dicha población exige una multiplicidad de maneras de literacidad. La literacidad digital es una de ellas. La autora afirma que los instrumentos de aprendizaje son nuevos y por lo tanto nuevas capacidades letradas son demandadas para que todo se convierta en realidad.



La primera generación de las tecnologías de aprendizaje fue, no sorprendentemente, una transposición del modelo de educación del libro-texto para un nuevo medio de demostración (...) Ahora cambia el aprendizaje. No somos más prisioneros del autor de libros-texto y de sus prioridades (...) somos agentes libres (...). (Rojo, 2012, p. 21)

Rojo (2012, p. 23) señala también que una de las principales características de los nuevos textos y nuevas literacidades que hoy se presentan es la interactividad en varios niveles, sea en la interfaz de las herramientas o en los espacios en red que conllevan. Es bajo dicha perspectiva, la de la pedagogía de las literacidades múltiples (nuestra traducción) que se lleva a cabo el presente estudio, creyendo que, en una sociedad multicultural y tecnológica, es importante insertar nuevas herramientas para la lectura y el aprendizaje. Por otro lado, de acuerdo con Glasgow (1996), Korat (2010), Ihmeideh (2014), Lysenko y Abrami, (2014), Cordero et al. (2015) in Roazzi (2015), además de programas de lectura, los libros electrónicos o *e-books* son un recurso de soporte, con sus herramientas de *feedback* e efectos sonoros. Tales herramientas, además de facilitar la lectura, motivan a los niños, uniendo la alfabetización digital a la formación lecto-literaria.

Dentro de esta visión, más amplia, la lectura también puede ser una herramienta importante en la enseñanza de lenguas extranjeras para niños. La lectura en lengua extranjera, junto a la gran diversidad de actividades que la acompañan, contribuye a la adquisición de competencias básicas tales como la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal (CIDRIM et al., 2015).

Así, el uso de la tecnología puede ser un gran aliado en el reto no solamente de incentivar hábitos de lectura, sino de utilizar ese hábito con el objetivo de aprender una lengua extranjera. Este estudio tiene el objetivo de relatar una experiencia de incentivo a la lectura a través del *software Raz-Kids*, una plataforma en línea que se utiliza en escuelas americanas y canadienses, y también en escuelas en otras partes del mundo, como en Brasil, para estimular la lectura en lengua extranjera – inglés o español.



1 El Raz- Kids

El *Raz-Kids* (<http://www.raz-kids.com>) es un *software* de lectura lanzado en 2004 por *Learning A-Z* (<https://www.learninga-z.com>), centrado en el desarrollo de las ciencias, la lectura y la escritura y las ciencias, este sitio estadounidense proporciona recursos de enseñanza y aprendizaje para padres, maestros y sus alumnos (CIDRIM, ROAZZI E ROAZZI, 2015).

Dicho *software* tiene el objetivo de estimular la lectura tanto en escuelas, como en todo tipo de cursos libres y en casa. El recurso ofrece a los maestros y/o padres poder controlar las actividades del alumno fácilmente, al mismo tiempo que este obtiene más autonomía funcional. Para tener acceso al *Raz-Kids* es necesario que la escuela, el curso libre o la persona (padre, profesor) interesada adquiera el servicio a través del sitio del *Learning A-Z*. Comprado el derecho de uso del *software*, la escuela, curso libre, maestro o padre, adquiere una licencia de uso. Si es una escuela, todos los profesores reciben una licencia para que puedan utilizarla los estudiantes de su grupo, hasta un máximo de 32 alumnos. La licencia da acceso a un espacio que se asemeja a las salas de aula virtuales, en donde aparecen los nombres de todos los alumnos participantes y sus carpetas específicas en las que están los libros que serán leídos, de acuerdo con el nivel de cada alumno (CIDRIM, ROAZZI E ROAZZI, 2015).

Generalmente, antes de iniciar el programa, los interesados en introducirlo hacen algún tipo de test de nivel de lectura a fin de elegir el indicado para cada alumno específicamente. El programa tiene niveles de la A a la Z, que van hasta la edad de 10 años, si bien esto depende del nivel general del alumno, por lo que puede permitir que alumnos con más de 10 años puedan disfrutar del *software*. De acuerdo con ello, el maestro crea una cuenta para que cada alumno pueda acceder a sus “carpetas” y, luego, leer los libros.

Puede accederse al programa en línea y a través de una aplicación para tabletas o teléfonos móviles. Para poder acceder, el alumno introduce su contraseña lo que lo lleva hasta la pantalla de su “salón de clase” (figura 1) donde puede elegir su carpeta y abrir su biblioteca virtual con los libros, de ficción o no, que corresponden a su nivel de lectura.



Figura 1: Pantalla del “salón de clase”.

Cuando selecciona un libro de su interés (Figura 2), el alumno puede oír la historia, leer o hacer un test de interpretación del texto. Si selecciona la opción de oír, puede escuchar la lectura del texto al mismo tiempo que observa las imágenes, acompañando el ritmo de lectura mientras mira las palabras que se encienden con un marcador de texto virtual, lo cual retiene al alumno en el texto a la hora de leer. El alumno puede dar una pausa, virar las páginas o repetir la lectura tantas veces como quiera (CIDRIM, ROAZZI E ROAZZI, 2015).



Figura 2: Biblioteca virtual

Cuando termina la lectura, el alumno puede hacer una lectura activa, en la que va a leer e, incluso, grabar su voz mientras lee el texto para enviarla después a su profesor.



Ese procedimiento puede repetirse cuantas veces quiera el alumno. Terminada esta etapa, el alumno puede contestar a las preguntas de un test para verificar la comprensión del texto. En esta parte, también es posible escuchar las preguntas y cada opción de respuestas disponibles.

Por cada actividad realizada, el alumno recibe un incentivo en forma de estrellas que se acumulan a lo largo de las lecturas. Con estas estrellas puede construir un robot o un cohete virtual (Figura 3 y 4), además de comprar piezas y accesorios para adornarlos. El alumno lee los libros de la biblioteca hasta terminar todos. Luego el profesor puede ser informado y hacer un test de nivel para estudiar la posibilidad de un cambio de nivel del alumno y la liberación de otros libros para su biblioteca. Esto depende de la configuración de la escuela, maestro o padre que adquirió la licencia. También son posibles otras configuraciones, como el cambio automático de nivel siempre que el alumno termine todos los libros que están en su biblioteca.

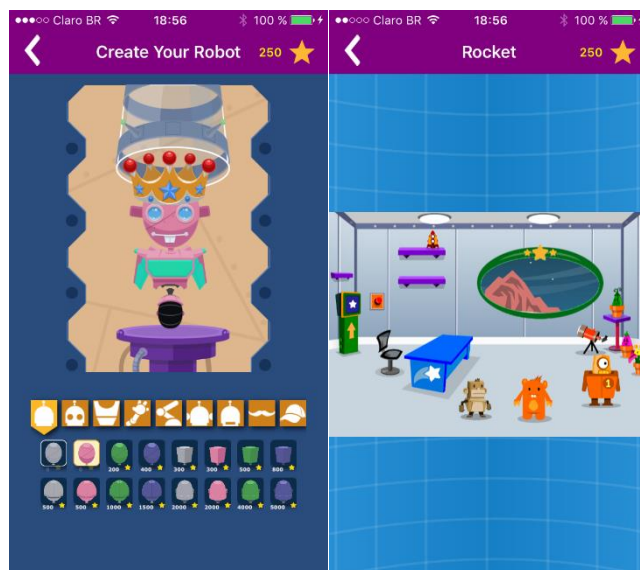


Figura 3: robot

Figura 4: cohete

El maestro puede acompañar el nivel de lectura de sus alumnos y tener acceso a muchos datos. Es posible oír la grabación de las lecturas de sus alumnos, corregirlas, darles más estrellas como recompensa por un buen desempeño, enviarles audios o mensajes escritos. Al percibir los equívocos cometidos, el maestro puede ver el tipo de



error (pronunciación, inserción, etc.) y hay una tabla en la pantalla que contabiliza los tipos de equívocos, los aciertos, la frecuencia de errores y autocorrecciones, entre otras informaciones. De esta manera, es posible dirigir el tipo de actividades adecuadas para “sanar” los errores cometidos con más frecuencia, además de generar diversos informes con gráficos para enviar a los padres, por ejemplo. Las informaciones son detalladas (Figura 5), lo que fomenta un mapa del desarrollo de los alumnos y facilita el direccionamiento de estrategias por parte de los profesores y las instituciones (CIDRIM, ROAZZI E ROAZZI, 2015).

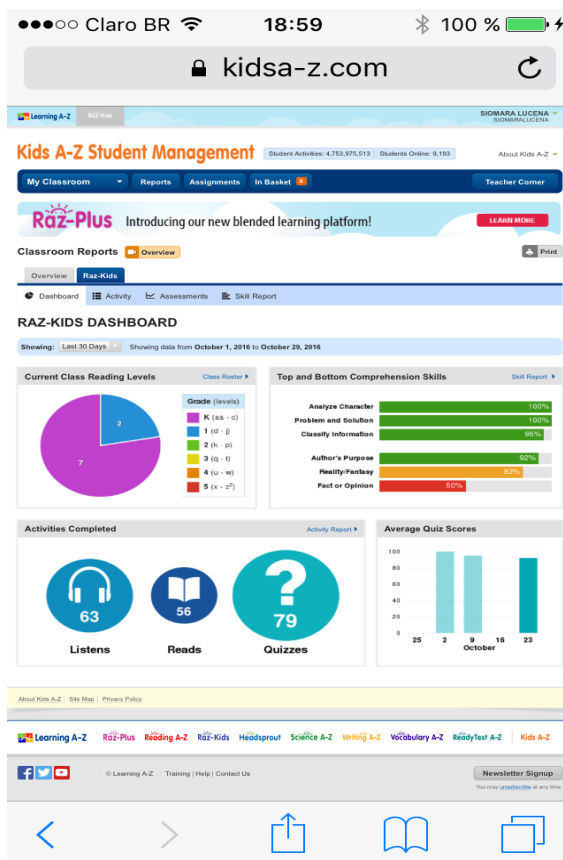


Figura 5: Informaciones detalladas



2 Metodología

El presente trabajo es un estudio descriptivo, con número reducido de participantes. El objetivo fue levantar datos al respecto del contacto con la lectura y sobre las habilidades de comprensión de los alumnos, con la intención de poder trabajar, posteriormente, las dificultades detectadas. Se trata de nueve alumnos con edades entre seis y trece años: dos alumnos tenían seis años, uno ocho, cuatro tenían once y dos tenían trece años. Son estudiantes de español como lengua extranjera en clases privadas. Sus niveles, de acuerdo con el Marco Común Europeo para lenguas extranjeras, son distintos, ya que presentan edades y tiempo de estudio de español diferentes. Cinco alumnos pertenecen al nivel A2 y 4 al nivel A1. Los alumnos viven en João Pessoa, Paraíba, Nordeste de Brasil y sólo uno de ellos estudia español como lengua extranjera en la escuela regular. Tienen nivel socioeconómico alto (renta entre R\$ 9.000 y R\$ 17.434), estudian, además del español, el inglés y tienen computadora en casa. Dos de ellos tienen tableta propia.

En el estudio se hizo una compilación de los datos relacionados con todos. Las informaciones fueron reunidas automáticamente por la plataforma *Raz-Kids*, la cual es capaz de ofrecer muchos tipos de estadísticas de los resultados de los alumnos. Toda la contabilización de los datos se realiza de manera automática a partir del momento en que se incluye a un alumno en el salón de clases. Todo lo que hacen los estudiantes es grabado, incluso los audios, la cantidad de veces que leyó, intentó contestar los ejercicios de interpretación de texto o escuchó la lectura automática del material; cuántas respuestas resultaron equivocadas y qué tipo de respuestas fue en las que cometió más errores; cuantas veces entró en la plataforma, cuanto tiempo estuvo conectado y cuántos libros leyó. Dichos datos son accesibles para el maestro con tan solo entrar en su ambiente virtual de gestión de los estudiantes, tras poner su *login* y contraseña en el lugar indicado en el sitio *web* o en la aplicación para dispositivos móviles.

Para esta investigación, fueron recolectados datos con respecto a de trece destrezas de comprensión lectora y auditiva: idea principal y detalles, vocabulario, secuencia de eventos, inferencias y conclusión a través de los dibujos, comparación y contraste, clasificación de la información, elementos de la historia, análisis de caracteres,



causa y efecto, identificación de la propuesta del autor, realidad y fantasía, solución de problemas y hechos u opiniones. Estos datos fueron recolectados por la plataforma cuando los estudiantes contestaron los ejercicios de interpretación de texto escrito y de audio. Los libros pueden ser oídos y/o leídos, por eso se refiere a los dos tipos de interpretación. De acuerdo con las respuestas dadas por los alumnos, la plataforma elabora sus estadísticas. Fueron recompilados datos referentes al período de un año, es decir, del 23 de agosto de 2015 al 23 de agosto de 2016.

Tabla 1
Destrezas de comprensión

	Correctas	Equivocadas	Total	Precisión
Idea principal y detalles	324	24	348	93%
Vocabulario	316	22	338	93%
Secuencia de eventos	179	39	218	82%
Inferencias y conclusiones por dibujos	169	21	190	89%
Comparación y contraste	166	9	175	95%
Clasificación de la información	130	14	144	90%
Elementos de la historia	92	1	93	99%
Causa y efecto	52	1	53	98%
Propuesta del autor	38	5	43	88%
Análisis de personaje	34	0	34	100%
Realidad y fantasía	20	5	25	80%
Solución de problemas	21	2	23	91%
Hecho u opinión	2	0	2	100%
Hacer inferencias	1	1	2	50%
Conclusión por dibujos	2	0	2	100%

Fuente: Plataforma RAZ-KIDS

También se recolectaron datos sobre el nivel de los alumnos, la cantidad de horas que estuvieron conectados leyendo y/o haciendo actividades. En el período estudiado, los estudiantes completaron más de 16 horas y 51 minutos haciendo actividades (escuchando, leyendo o respondiendo a ejercicios de interpretación) e hicieron *login* 249 veces. Entre los alumnos participantes de este estudio, en el último mes de recolecta de datos, dos alumnos alcanzaron el nivel D, uno de ellos sigue en el nivel A, y los otros llegaron al nivel C.



3 Resultados y discusión

En el período de un año los alumnos investigados completaron más de 16 horas y 51 minutos envueltos en actividades relacionadas a la lectura en la plataforma *Raz-Kids*. Esto significa un promedio de 20,05 minutos de actividades por semana. En dicho período, $\frac{1}{4}$ de los alumnos avanzaron hasta el nivel D de la plataforma, mientras que los otros continúan entre los niveles A y C. En el análisis de los últimos 90 días, hasta el día 30 de octubre de 2016, en total, hicieron 82 test de comprensión auditiva, 65 escuchas de historias y leyeron 58 libros. Por lo que respecta a las habilidades de comprensión (Tabla 1), en el período de un año obtuvieron el 93% de precisión en el criterio de vocabulario e ideas principales. Obtuvieron el 95% en clasificación de la información y comparación y contraste, el 90% en el criterio de elementos de la historia, el 88% en las propuestas del autor para la historia, el 80% en la relación entre realidad y fantasía, un 91% en solución de problemas, el 98% en la relación causa y efecto, el 100% en análisis de personajes, el 100% en la diferencia entre lo factual y la opinión, el 100% en conclusión por dibujos, y solamente un 50% en el criterio de hacer inferencias (Tabla 1).

De acuerdo con nuestros resultados, fue posible elaborar tareas relacionadas con las dificultades presentadas, especialmente en la parte de interpretación de ideas reales o fantasiosas, de la resolución de problemas y de la diferencia entre un hecho o una opinión. Sin embargo, el resultado general fue de un 93% de precisión en el promedio de actividades, lo que podría apuntar hacia un posible cambio de niveles de los alumnos. Pero esto debe ser analizado cuidadosamente, pues los datos no deben ser tratados aisladamente, sino junto con el resto de evaluaciones efectuadas en el contexto de la enseñanza.

La conclusión que alcanzamos con esta investigación fue que el *software* utilizado ayudó al profesor del curso a visualizar las dificultades de los alumnos y a direccionar esfuerzos hacia algunos tipos de actividades. Además, el contacto con la lengua española aumentó con el uso del *Raz-Kids*, ya que, antes de su uso, la lectura en el curso ocurría solamente con libros físicos en formato de círculo de lectura. Lo cual no es negativo, por el contrario, resulta muy productivo también, pero el *software* trajo una nueva oportunidad de lectura y de contacto con libros y con el español. La posibilidad de grabar



sus voces mientras leían fue una novedad estimulante para los niños. Los comentarios positivos al respecto fueron recurrentes en las clases. Los ejercicios de pronunciación también estuvieron presentes en las actividades dadas a los niños, puesto que fueron encontradas algunas dificultades fonéticas en las grabaciones. El intento de “imitar” la pronunciación del *software* probablemente también ayudó en esta parte y permitió ajustar la enseñanza del día a día.

Consideraciones finales

El uso del *software Raz-Kids* fue bastante útil para que nuestros alumnos tuvieran más contacto con el español y con la lectura. Las informaciones detalladas y el formato del programa fueron bien recibido por maestros y alumnos. Algunas dificultades surgieron en relación con la parte informática. No todos disponían de tabletas o teléfonos móviles que atendieran las necesidades del *software* y, por esta razón, a veces, algunos alumnos no leían los libros. La computadora es otra posibilidad para hacer las actividades y leer, pero no siempre es práctica para acceder al programa, ya que las familias la comparten muchas veces para hacer las actividades diarias, lo que queda patente porque los dos niños que más leyeron fueron los que poseían tableta propia. Sin embargo, es innegable que, en nuestro estudio llevado a cabo con un grupo reducido, el uso de dicho *software* fue positivo y aportó conocimiento y contacto con la lengua española, además de estimular el hábito de lectura y proporcionar información valiosa para reformular las clases de español. Así, según esta experiencia, las nuevas posibilidades de literacidad y las herramientas digitales pueden ser instrumentos eficientes para la formación lecto-literaria de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Referencias:

BANCO CENTRAL DO BRASIL. 2012. Disponible en: <http://www.bcb.gov.br/secre/apres/Alessandra_Ninis_SAE_PR.pdf>. Acceso el 15 de mayo de 2017.

CASSIANO, A. **O prazer de ler:** o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.



CIDRIM, L., ROAZZI, M. M. & ROAZZI, A. **Software RAZ-KIDS: Descrição e Funcionalidade para Estimular Leitura em Crianças**, 1.ed. Curitiba: CRV, 2015

CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH K. E. **What Reading Does for the Mind**. 2001. Disponible en: <<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/cunningham.pdf>>. Acceso el 15 de mayo de 2017.

CIDRIM, L., ROAZZI, M. M. & ROAZZI, A. **Software RAZ-KIDS: Descrição e Funcionalidade para Estimular Leitura em Crianças**, 1.ed. Curitiba: CRV, 2015

GLASGOW, J. N. It's my turn! Part II: Motivating young readers using CD-ROM storybooks. **Learning and Leading with Technology**, [S.l.], vol. 24, p.18-22, 1996.

IHMEIDEH, F. M. The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. **Computers and Education**, [S.l.], vol. 79, p. 40-48, 2014.

INSTITUTO CERVANTES. 2016. Disponible en: <http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html> Acceso el 15 de mayo de 2017.

KORAT, O. Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. **Computers and Education**, [S.l.], vol. 55, p. 24-31, 2010.

LYSENKO, L. V.; ABRAMI, P.C. Promoting reading comprehension with the use of technology. **Computers and Education**, [S.l.], vol. 75, p. 162-172, 2014.

RODRÍGUEZ GÓMEZ. D. y VALLDOEORIOLO ROQUET, J. **Metodología de la investigación**. 2009 Disponible en: <http://cv.uoc.edu/continguts/PID_00148557/index.html> . Acceso el 15 de mayo de 2017.

ROJO, R. M. Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANS I MARTÍN, A. Métodos de investigación de enfoque experimental. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004. pp.167-193.

THORNE, C. et al. Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. **Revista de Psicología** v.31 n.1, 2013 Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472013000100001&script=sci_arttext>. Acceso el 15 de mayo de 2017.



ENEM NA PALMA DA MÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA VIA WEB

Jaine de Sousa Barbosa (UFPB) *
jaine.barbosa_@outlook.com
Denise Lino de Araújo (UFCG) **
deniselinoaraujo@gmail.com

Introdução

Que a sala de aula já não é o único ambiente de aprendizagem sabe-se há alguns anos, e nos últimos comprovamos que a absorção do conhecimento pode acontecer através de variados meios, que não só o livro didático. Com o advento da tecnologia, nem toda apreensão e compartilhamento do conhecimento se resume à relação entre professor e aluno somente dentro do ambiente escolar. Com todas as novas plataformas existentes, há muitos caminhos pelos quais o estudante pode percorrer até chegar à compreensão dos mais variados conteúdos e isso acontece de modo rápido, prático e sem espaço físico delimitado, uma vez que a informação está ao alcance das mãos.

É inúmera a quantidade de plataformas digitais utilizadas como veículo de informação, conhecimento e aprendizado. Elas se mostram como um auxílio ao professor, desde que ele esteja inserido nessa era digital e disposto a aprimorar seu conhecimento sobre o uso de cada uma delas. E é por esse motivo, como afirmam Serafim e Sousa (2011), que a escola deve buscar se reinventar “e é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica” (SERAFIM E SOUSA, 2011, p.8). Elas fazem parte do conjunto de ferramentas utilizadas pelos professores no preparo e realização de aulas, avaliações e atividades que inserem profissionais e alunos na era

* Graduada em Letras, Mestranda em Literatura Infantil pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jaine.barbosa_@outlook.com

** Graduada em Letras, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora associada da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com



digital. Se em alguns anos atrás o educador ministrava suas aulas apenas com a exposição do conteúdo, atualmente ele tem contado com o auxílio diversificado de instrumentos digitais para o exercício da sua profissão.

Os autores ainda pontuam que o que se tem percebido da relação entre professor, escola, aluno e novas tecnologias é que o cenário escolar interligado às vivências em multimídia têm maiores chances de, a partir delas, vivenciar a dinamização e ampliação de habilidades cognitivas, graças à riqueza de objetos, sujeitos e mecanismos com os quais se pode interagir; expandir a atuação em rede; possibilitar a democratização de espaços e ferramentas; gerar compreensão acerca da vivência colaborativa na rede e integrar novos sujeitos a esse espaço, conforme veremos na presente pesquisa.

Este trabalho resulta das atividades realizadas na disciplina Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na Universidade Federal de Campina Grande, e tem como objetivo relatar e analisar a experiência de elaboração de módulos e vídeo aulas do projeto ENEM na Palma da Mão. Esse projeto foi pensado para alunos que optam por estudar conteúdos *on line*, na plataforma *You Tube*. Nela estão disponibilizados vídeos e links para módulos sobre Leitura Multimodal, Variação Linguística, Concordância verbal e nominal e Produção de Textos. Neste trabalho, analisaremos apenas o módulo de leitura e a vídeo aula relativa ao estudo de propagandas e campanhas publicitárias – gêneros muito prestigiados no ENEM.

Para a fundamentarmos nossa pesquisa, utilizamos como aporte teórico os textos de Coscarelli e Ribeiro (2007), Ribeiro e Novais (2012), Araújo e Santos (2012), Andrade (2009), Almeida e Valente (2007). Quanto à metodologia de ensino, recorreremos aos fundamentos do ensino explícito Gauthier (et al 2014) para explicar a relação existente entre a teoria e nossa proposta de ensino em suas variadas etapas e modo de planejamento. Os resultados e discussões focalizarão os aspectos relativos à sistematização da proposta de ensino à distância, com base nas marcas linguísticas de orientação para o aluno/internauta. Bem como descreverão a organização tanto do módulo como da vídeo aula.



1 Sobre tecnologia na sala de aula

Com o avanço da tecnologia, a escola tem sido alcançada pela era digital. Os educandos estão constantemente envolvidos com o ambiente virtual e essa relação tem possibilitado a construção de um novo método de realizar a leitura e produção do texto, fato que contribui para que essas atividades avancem para o mundo digital e possam ser desenvolvidas com novas ferramentas que integram imagem, som e grafia nas produções de leitura e escrita.

Nos últimos anos, o uso da tecnologia na sala de aula tem não só contribuído para o aprendizado dos alunos, mas também para levar à realidade escolar aquilo que já se faz presente no cotidiano dos estudantes, uma vez que muitos deles têm acesso diário às redes sociais e outras plataformas digitais existentes na web. É significativo mencionar o fato de que levar para a sala de aula aquilo que já é presente na vida dos educandos e educadores contribui para que ambos repensem suas práticas virtuais, compreendendo que internet pode ser utilizada para outros fins, que não somente o lazer, mas como importante ferramenta para o aprendizado.

É necessário, portanto, que ambos os agentes aqui elencados estejam dispostos a inserir a tecnologia no aprendizado. De um lado, os professores a lidar com esse novo contexto educacional, e de outro, os alunos em se comprometerem a utilizar as plataformas digitais como fontes de estudo e aprimoramento dos conhecimentos tanto oferecidos em sala, como de mundo, em geral.

Segundo Araújo e Santos (2012, p.47), uma dinâmica e inovadora paisagem pedagógica, aos poucos, tem sido construída, e as estratégias de ensino, nas quais a inserção das novas tecnologias à sala de aula revela-se como iniciativa promissora, têm facilitado a apreensão dos conteúdos abordados e trabalhados no ambiente escolar. Essa nova paisagem tem sido construída com o auxílio de ferramentas digitais que possibilitam a inovação do método das aulas e que permitem aos alunos e professores o reconhecimento da mídia digital dentro da escola.

Desde muito, não contamos somente com o quadro branco, o livro didático e o professor como único mediador. São muitos os instrumentos que podem auxiliar o educador, quando o assunto é ministrar as aulas, e o aluno, quando a necessidade é



aprender um novo conteúdo. Além disso, conforme afirma Andrade (2009), as mediações que realizamos com o outro e com a sociedade que nos cerca não se dão apenas por intermédio da palavra. Graças à expansão dos processos comunicativos, surgem novas formas de interação, de percepção, de visibilidade, assim como novas redes de transmissão de informações.

Com essas novas formas de interação, aumentam as chances de o aluno apreender o conteúdo exposto em sala. Ele pode ser transmitido por meio de documentários, matérias em *blogs*, sites de jornais, redes sociais e outras plataformas que permitem a exibição e o compartilhamento de ideias, como é o caso do *You Tube*, plataforma em que a estratégia que será descrita no presente trabalho foi utilizada. É nela que estão inseridos vídeos dos mais variados conteúdos, escolares ou não. No âmbito do trabalho supracitado, traremos duas estratégias utilizadas na disciplina de Estágio já citada anteriormente e que auxiliam não só os alunos da escola em que foram aplicadas, mas quaisquer outros que optam estudar conteúdos *on line*, mais especificamente através de vídeo aulas, na plataforma *You Tube*, “que apresenta diferentes suportes, materiais, texturas e configurações textuais” (BARRETO, 2001. p. 199-200 Apud RIBEIRO, 2007. p. 148).

A utilização de aulas virtuais é uma forma de transmissão de conteúdos em massa, uma vez que a quantidade de pessoas que pode assistir o que é gravado é imensa e à medida que um assiste e compartilha, os demais podem realizar o mesmo processo. Nos vídeos há uma relação direta entre o que está sendo visto e falado pelo mediador e, conforme pontuam Araújo e Santos (2012, p.48), “à medida que os elementos visuais são incorporados aos textos verbais, no intuito de alcançar um equilíbrio entre ambas as partes, a interdependência entre eles é promovida de forma mais acentuada.”

É nesse processo de integração de tecnologias na educação que são rompidas as paredes da sala de aula e da escola, agregando os alunos à realidade que os cerca, à sociedade da informação e aos demais espaços produtores de conhecimento. Segundo Almeida e Valente (2007), ao utilizarmos as tecnologias de informação e comunicação (TDIC) “para aproximar o objeto do estudo escolar da vida cotidiana, gradativamente se desperta no aprendiz o prazer pela leitura e escrita como representação do pensamento, viabilizando a constituição de uma sociedade de escritores aprendentes” (ALMEIDA e VALENTE, 2007, p. 165).



Trazer para o ambiente escolar a realidade em que o aluno está inserido, de um universo conectado por redes sociais, cercado por compartilhamentos, curtidas, youtubers, blogueiros e suas infinitas linguagens próprias, e outros agentes desse “armazenamento em nuvem”, pode contribuir para que estudante e professor se encontrem em meio à tecnologia e busquem os melhores caminhos para a transmissão e absorção do conhecimento para ler, avaliar, entender e interpretar textos visuais, incluindo imagens que representam acontecimentos, ideias e emoções, além da habilidade de acessar, avaliar e produzir textos usando os recursos de multimídia.

2 Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho foram necessárias etapas de elaboração, tanto para a construção do módulo quanto para a produção das vídeo aulas. Além das leituras em sala acerca dos conteúdos abordados na Base Nacional Comum Curricular e da própria atividade de estágio, nos dirigimos a uma escola pública da cidade de Campina Grande, na Paraíba, mais especificamente nas turmas de terceiro ano do ensino médio, para que, através de um grupo focal, pudéssemos conhecer o que eles compreendiam acerca das grandes áreas e conteúdos exigidos nas provas do ENEM, além de questionarmos sobre a relação que eles possuíam com a internet no que se refere aos estudos. Durante a conversa, perguntamos sobre a prática de assistir a vídeo aulas e grande parte utilizava a plataforma *You Tube* como meio para o aprendizado.

Depois de entrevistarmos a diretora e as turmas sobre a utilização de tecnologia para aprender novos conteúdos ou revisar outros, iniciamos o processo de elaboração dos módulos e vídeos. A turma foi dividida em grupos de leitura multimodal, produção de texto, variação linguística e concordância verbal e nominal e é a partir daí que percebemos a relação existente entre o **ENEM na palma da mão** e o ensino explícito. Não no que se refere à aplicação de conteúdos em sala, mas no modo de organização e planejamento das duas estratégias para o aprendizado.

Segundo Gauthier (et al 2014), no Ensino Explícito, o professor evita a sobrecarga de memória de curto prazo. Assim, ele decompõe o conhecimento em partes menores para que o aluno o assimile em unidades hierarquizadas, em sequências que vão do mais



simples ao que é mais complexo e fornecem um embasamento adequado para a compreensão. **O ENEM na palma da mão**, enquanto módulo, buscou decompor cada parte dos conteúdos abordados, conceituando, exemplificando e trazendo, por último, questões do ENEM para a resolução. O autor ainda pontua que

Esse ensino também é qualificado de “explícito” porque se trata de uma maneira direta de ensinar, que descreve com exatidão os elementos que se deve levar em conta para preparar sistematicamente o que será ensinado (o *design* e planejamento das aulas) e delimita as estratégias que se deve instaurar para garantir uma interação eficaz com os alunos, no intuito de facilitar o aprendizado de conteúdos ou habilidades, bem como as estratégias de consolidação e automatização dos saberes adquiridos. (GAUTHIER, et al 2014, p. 65)

Objetividade, *design*, planejamento, descrições exatas são elementos primordiais ao ensino explícito e aplicados à produção dos vídeos, que, assim como os módulos, também trazem conceituações, mas de forma mais prática e rápida. No presente texto descreveremos como ambos foram organizados.

3 Resultados e discussão

Conforme mencionado anteriormente, o **ENEM na palma da mão** foi pensado para alunos que estudam conteúdos por meio de plataformas digitais. Para os que estão na escola, é uma ferramenta que contribui para absorção daquilo que o professor já ministrou em sala. Para os que não estão, também é um meio de aprendizado objetivo e didático de compreender acerca da língua portuguesa em suas múltiplas áreas.

O projeto foi desenvolvido como parte do trabalho de estágio dos alunos da disciplina Estágio de Língua Portuguesa – Ensino Médio, do curso de Letras Português – Diurno – da Universidade Federal de Campina Grande (UFGG) e tem por objetivo apresentar, com uma linguagem acessível, ao estudante do ensino médio ou àqueles que pretendem se submeter ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), alguns temas recorrentes nas questões de língua portuguesa da prova de Linguagens. Os temas fazem parte da série **ENEM NA PALMA DA MÃO: ESTUDAR PARA APRENDER E PARA PASSAR NO EXAME**. A série se compõe de quatro módulos – Leitura Multimodal, Variação Linguística, Norma Padrão (Concordância Nominal e Verbal) e Produção de



texto dissertativo-argumentativo e, além deles, vídeo aulas com os mesmos conteúdos, mas em plataformas e modos de execução diferentes.

No módulo de **Leitura Multimodal** o aluno encontrará a abordagem de alguns gêneros, como charge, tirinha, propagandas, que se utilizam de recursos verbais e visuais para levar o leitor à crítica, diversão ou informação. As seções possuem a apresentação do gênero, descrição e exemplificação e, por fim, um conjunto de questões nos moldes do ENEM. Esse tipo de leitura aparece em todas as provas do ENEM e em grande parte das questões.

O referido módulo está subdividido nas seguintes partes: A leitura multimodal; Para entender o que é leitura multimodal; Descrevendo a tirinha; A crítica social; O humor; Descrevendo a charge; Descrevendo o anúncio; Descrevendo mapas, gráficos e tabelas; Mapas: Representando dados geográficos; Gráficos: Relacionando dados em várias direções; Tabelas: organizando e expondo informações e Fixando Conhecimentos. Nos deteremos aqui nos tópicos **A leitura multimodal** e **Descrevendo o anúncio**.

Inicialmente conceituamos a leitura multimodal, explicando que ela é um estudo que ultrapassa os limites do código linguístico e passa a considerar também os diferentes recursos não verbais como produtores de sentido do texto. E, posteriormente, adentramos nos anúncios, dividindo-os em campanhas publicitárias e propagandas, também conceituando-as como anúncios que têm veiculação paga como em revistas, televisão e sites, e que aparecem em espaços virtuais ou físicos e chamam atenção dos que observam. Para exemplificar o que escrevemos, utilizamos um anúncio em que o homem tem suas pernas para fora de um *outdoor*, de modo a atrair o olhar dos observadores, conforme a imagem abaixo:

1.4 DESCREVENDO O ANÚNCIO


Nessa seção você aprenderá sobre:

- ✓ Finalidade da publicidade
- ✓ Conceito de propaganda
- ✓ Local de publicação
- ✓ Relação entre texto e imagem

Qual a finalidade da Publicidade?

Informar e, na maioria das vezes, persuadir o receptor sobre certas ideias ou, quase sempre, mercadorias (SANTAELLA, 2012).

para fora do outdoor, de modo a atrair o olhar dos observadores.



Disponível em <http://www.vpropaganda.art.br/10-ideias-de-outdoors-inovadores/>. Acesso em 28/Mar/2016.

Figura 1 Módulo de Leitura Multimodal



Nesta mesma seção buscamos explicar aos alunos como texto, imagens e cores se relacionam e que a percepção desses fatores é essencial para a resolução de questões do ENEM. Para tanto, utilizamos uma propaganda e explicamos como cada cor da imagem está ligada aos textos dela. Em seguida adentramos na campanha publicitária e, assim como foi feito com a propaganda, trouxemos o conceito e a análise, focando novamente em suas partes constitutivas. Por último, trouxemos uma questão para a resolução e fixação do conteúdo exposto. Vejamos:

INTERPRETANDO
A partir das observações que foram expostas, observe o anúncio abaixo.

ANOTAÇÕES:

Figura 2 Módulo de Leitura Multimodal

Na referida atividade, o estudante teve de relacionar a imagem do crânio com o texto do Ministério da Saúde e explicar como se deu essa relação. Nas questões do ENEM, o aluno não pode discorrer sobre o que as propagandas ou campanhas apresentam, então, para respondê-las, é necessária ter atenção ao que cada enunciando pede e o que cada alternativa oferece como resposta, para que então, a partir do que foi interpretado, possa responder ao que se pede;

As diretrizes de como compreender as alternativas do ENEM foram dadas nas vídeo aulas. Embora o conteúdo abordado fosse o mesmo, o modo de apresentá-lo mudou conforme a plataforma. Alguns fatores como o tempo dedicado à produção do vídeo, o



layout, a forma de transmitir os conteúdos, centrada na objetividade, eram importantes para a execução.

Assim como o módulo, o vídeo também apresenta o conceito de propaganda e campanha publicitária, a relação entre texto e imagens, explica qual a finalidade da publicidade, traz exemplos de anúncios e realiza a análise tanto de uma propaganda quanto de uma campanha publicitária, também atentando para a importância dos elementos textuais e não textuais presentes no todo. Abaixo a exemplificação por meio da imagem de parte do vídeo:



Figura 3 Propagandas - ENEM na Palma da mão

As três propagandas foram apresentadas logo após serem expostas a finalidade da publicidade e o conceito de propaganda. À medida que os slides apareciam na sequência do vídeo, eram dadas dicas que auxiliariam para a compreensão e interpretação da imagem exibida. Além disso, era sempre levado em consideração de serem observadas as partes mais relevantes de cada uma. Em seguida, foi realizada a análise mais aprofundada sobre a propaganda do Guaraná Antártica e nela cada elemento foi explicado. O amarelo, vermelho, preto, verde e o texto da campanha possuem funções elementares, seja para a simples atração ao centro da imagem do fruto, representado pela cor vermelha, seja pelos detalhes das gotículas de água na extremidade da imagem, que vai centralizando o olhar do leitor para o verde, que pode representar não só a cor do recipiente em que a bebida está, mas principalmente o lugar de onde ele vem. Ao atentar para cada detalhe, nosso



objetivo era fazer com que o aluno lesse e compreendesse os sentidos desse tipo de texto, percebendo que as cores intensificam a identidade da marca e despertam os sentidos do consumidor, e que esses sentidos são aguçados e levam o receptor ao desejo de adquirir o produto, e este é o principal objetivo da propaganda, a persuasão. Cada cor é utilizada com uma finalidade específica, seja para atrair o olhar do receptor ou para fazê-lo inferir sobre o produto através de outras associações, como o verde que faz referência à cor da floresta Amazônica ou a imagem como um todo, que também lembra a bandeira do Brasil. Vejamos a propaganda exibida:

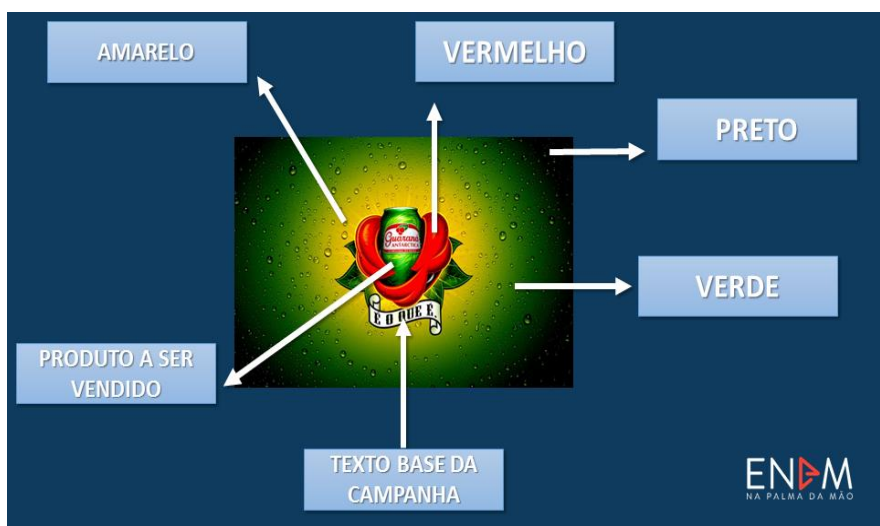


Figura 4 Análise da propaganda - ENEM na Palma da mão

Terminada a análise da propaganda, adentramos na campanha publicitária, conceituando-a como um conjunto de peças que são criadas objetivando atingir um determinado público-alvo. Sua principal função, normalmente, é chamar a atenção do leitor sobre temas variados, como problemas sociais, por exemplo. Novamente, foram expostas imagens de campanhas publicitárias e explicados seus elementos constitutivos. Conforme vemos abaixo:



Figura 5 Campanhas publicitárias - ENEM na Palma da mão

Assim como nos detivemos aos detalhes das propagandas para explicar o modo de elaboração delas, direcionamos os estudantes à leitura das campanhas publicitárias ensinando-os o mesmo processo de leitura, que consiste em observar as cores, textos e imagens presentes no todo visual para compreendê-lo. Além desses fatores, direcionamos os espectadores do vídeo a compreenderem o objetivo de uma campanha publicitária, atentando para sua necessidade de conscientizar a população sobre algo; na maioria das vezes, um problema social, como uso de droga, o alcoolismo, violência, entre muitos outros. Dadas as explicações, partimos para mais uma análise, conforme vemos na imagem abaixo:



Figura 6 Análise da campanha publicitária – ENEM na palma da mão

Para a análise da campanha, destacamos que seu objetivo é conscientizar a população da importância de combater o mosquito da dengue. Na imagem, percebemos a presença de diversas atitudes que cada cidadão deve tomar para evitar a proliferação do



mosquito. Cada uma delas chama atenção por meio das cores e atrai o olhar o receptor. Além disso, percebemos que a utilização do vermelho nos dá a ideia de alerta, “perigo, pare, preste atenção”, bem como a referência à placa de trânsito que é feita com a figura do mosquito, que atua como um alerta às necessidades de mudança de hábito que cada um de nós deve ter para resolver o problema da dengue.

Logo após esse momento, trouxemos duas questões do ENEM 2015 com enunciados que continham o conteúdo estudado na vídeo aula, para que assim os alunos pudessem aplicar o que viram nas questões a serem realizadas durante o exame. É significativo lembrar que questionamentos que trazem a leitura multimodal como base para compreensão são muito comuns no ENEM e ela não aparece somente em forma de propaganda ou campanha publicitária, mas através das charges, tirinhas, gráficos e tabelas, e é necessário que o aluno desenvolva as competências necessárias para a leitura desses textos. Vejamos uma das questões utilizadas:

ENEM (2015) Nesse texto, associam-se recursos verbais e não verbais na busca de mudar o comportamento das pessoas quanto a uma questão de saúde pública. No cartaz essa associação é ressaltada no(a)

A) Destaque dado ao laço, símbolo do combate à aids, seguido da frase “Use camisinha”.

B) Centralização da mensagem “Previna-se”.

C) Foco dado ao objeto camisinha em imagem e em palavra

D) Laço como elemento de ligação entre duas recomendações.

E) Sobreposição da imagem da camisinha e da boia relacionada à frase “Salve vidas”.

QUESTÃO 105

Disponível em: <http://finaiducursos.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).

Figura 7 Resolução das questões do ENEM- ENEM na palma da mão

A questão acima traz um exemplo de campanha publicitária que tanto faz uso do texto escrito quanto da imagem para construir sentidos. Associá-los é essencial para a compreensão. Além de abordarmos esse aspecto, outro relevante é o fato de que é perceptível que há uma diferença crucial nas questões do ENEM e nas propagandas e campanhas usadas como exemplos para a vídeo aula. As imagens utilizadas na prova não são coloridas, então o estudante não poderá atentar para esse detalhe, mas somente para a figura como um todo e a relação que ela possui com o texto do enunciado.



A cada exemplo dado, buscamos levar os alunos à importância de saber ler e interpretar o texto multimodal em suas variadas formas. Mais do que isso, por meio das vídeo aulas e dos módulos, nós buscamos ativar competências que contribuíssem para a absorção do conteúdo e não sua simples decodificação. Tendo em vista que os referidos materiais foram colocados em plataformas digitais, devemos atentar para o fato de que há princípios subjacentes à concepção de documentos multimídias. Neles os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras; quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente e quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito. E esse foi o processo que buscamos seguir e que condiz com a objetividade, planejamento e organização também propostas pelo ensino explícito. Ao combinarmos imagens e narração, sem exagerarmos na quantidade de textos escritos, nosso objetivo era não sobrecarregar quem assistiria aos vídeos, bem como a quem leria os módulos, mas construir um texto fluido, leve e interdependente, para que a compreensão fosse completa.

Percebemos que a vídeo aula, sozinha, poderia ser entendida, mas de modo relativamente parcial e isso se deu por alguns fatores. O primeiro deles era o tempo destinado à gravação. A equipe só poderia utilizar uma média de 12 minutos para cada vídeo, nesse tempo era necessário apresentar o conteúdo, aplicá-lo nas análises e resolver questões do ENEM. Diferentemente do módulo, em que podíamos discorrer com mais tranquilidade acerca do assunto, no entanto não há neles comentários complementares ao longo do texto, por isso afirmamos a interdependência existente entre os dois. Ambos os materiais são ferramentas de aprendizado inseridas nas plataformas digitais e que podem ser grandes contribuintes para os que estudam *on line*. No entanto é significativo observar que nenhum deles substitui o ensino desses mesmos conteúdos por partes do professor, mas podem ser aliados à compreensão juntamente com o que é ensinado em sala.

Considerações Finais

Tecnologia e ensino é um assunto que vem sendo discutido ao longo dos últimos anos, principalmente pelas mudanças que a sociedade tem sofrido no que se refere aos avanços tecnológicos, e a escola não está fora dessa realidade, uma vez que os alunos são



usuários ativos da internet e de muitas das plataformas que ela dispõe, e que podem ser importantes ferramentas, que não proporcionam somente o lazer, mas possibilitam a absorção de conteúdos e instrumentalização deles nas mais diversas áreas da sociedade.

O ambiente escolar atualmente não é somente o espaço em que os professores transmitem saberes e os alunos apenas absorvem, sem inferir sobre eles, mas é local para a construção do aprendizado e de um novo modelo de ensino, em que aluno e professor, juntos, são mediadores do aprendizado e se complementam, cada qual com conhecimentos prévios específicos e competências imprescindíveis ao aprendizado. Tendo em vista que ambos estão inseridos em um mundo globalizado, é completamente possível, e quem sabe até necessário, trazer à sala de aula os novos saberes influenciados pelo mundo virtual.

O presente trabalho buscou relatar como se deu a experiência de uma atividade de estágio que uniu tecnologia ao ensino de língua portuguesa por meio da produção de módulos e vídeo aulas. Conforme foi observado ao longo do texto, conceituamos a leitura multimodal, trouxemos exemplos de como elas aparecem em nosso cotidiano e, mais especificamente, na prova do ENEM, reforçando a importância de desenvolvermos as competências necessárias para a leitura e interpretação das mesmas. No presente trabalho, nos detivemos apenas aos gêneros propaganda e campanha publicitária, e tanto no módulo quanto na vídeo aula buscamos aproximar o aluno dos conteúdos estudados e fazê-lo compreender que os materiais disponibilizados não substituem o papel do professor, mas o complementa.

Na construção da nossa proposta, percebemos sua relação com o ensino explícito, pela objetividade, organização, planejamento e modo de execução, tanto para o vídeo quanto para o módulo. Os resultados demonstram que o segundo parece mais sistematizado do que o primeiro, com seções de introdução, aprofundamento e revisão do assunto. Já a vídeo aula parece ser insuficiente para a sistematização do assunto sem a leitura (prévia) do módulo. Dessa maneira, reforçamos a complementaridade dos dois no processo de aprendizado, seguido das aulas presenciais, que são importantes para a apresentação do conteúdo e para novas informações sobre ele.



Referências

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. **A construção das escritas contemporâneas**. IN Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Liliane Santos & Darcília Simões (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_simelp_1.pdf> Acesso em 10 Mai 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

Módulos ENEM na palma da mão. Campina Grande, 2016. Disponível em <<https://goo.gl/hfmbUH>> Acesso em 10 Mai 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. – Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SERAFIM, Maria Lúcia. SOUSA, Robson Pequeno de. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar** Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em <<https://goo.gl/f4Mzpj>> Acesso em 08 Mai 2017.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

Vídeo aula ENEM na palma da mão. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lkwQk6Tn0es>> Acesso em 10 Mai 2017.



ESTUDO DIACRÔNICO DE CONDICIONADORES LINGÜÍSTICOS E EXTRALINGÜÍSTICOS NO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NOS SÉCULOS XIX E XX

Fernanda da Silva Gomes (PIBIC/UFPB) *

gomesfernanda18@gmail.com

Roseane Batista F. Nicolau (MPLE/PROFLETRAS/UFPB) **

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Introdução

Por meio de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica, da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC 2016-2017), intitulado “Tradição Discursiva, Variação e Mudança em Crônicas do Português Brasileiro do século XIX ao século XX publicadas em Jornais”, realizamos um estudo acerca da variação e da mudança da Língua Portuguesa do Brasil em crônicas publicadas nos jornais dos séculos XIX e XX, que contribuíram para efetivação da escrita do português brasileiro atual. Porém, o nosso foco, neste trabalho, são alguns condicionadores linguísticos e extralinguísticos presentes no gênero crônica.

Na análise de alguns desses condicionadores linguísticos e extralinguísticos no gênero escolhido, datado no século XIX e século XX, acompanhamos o movimento das variações e mudanças linguísticas na Língua Portuguesa do Brasil.

Fundamentamos a investigação deste trabalho, no Modelo da Tradição Discursiva (KABATEK, 2006, 2012), entre outros, que vem contribuindo para uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico das línguas e dos gêneros textuais/discursivos; e nos estudos da Sociolinguística, em especial nos trabalhos realizados por linguistas brasileiros, como Molica (1996) e Coelho et al. (2015), que vêm

* Graduada em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista PIBIC. E-mail: gomesfernanda18@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Curso de Letras CCAE/UFPB, do PROFLETRAS e da UFPB Virtual. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com.



descrevendo, por meio de pesquisas, os fenômenos da variação e da mudança no Português Brasileiro.

2 Fundamentação Teórica

O Modelo da Tradição Discursiva (KABATEK 2006) considera a concepção de língua integrada à realidade sociocultural e histórica e vem sendo adotada para identificar o processo de transformação dos gêneros discursivos.

Aprofundando-se mais um pouco nas considerações traçadas pela tradição discursiva, formulada pela linguística românica alemã (COSERIU; 1979; KABATEK, 2006; entre outros), toma-se os gêneros discursivos, como filtro para a análise diacrônica de processos de construção textual e dos fenômenos linguísticos presentes, insurgidos de um contexto de uso social.

A Tradição Discursiva pode ser identificada a partir de três traços: a repetição, o que corresponde à lembrança de algo utilizado habitualmente ao longo do tempo, como a expressão “Bom dia!”; a discursividade, que diz respeito ao fato de todo texto dialogar com outros textos; e a evocação, que corresponde à ideia de que todo texto evoca outro texto, em algum aspecto.

Além da Tradição Discursiva, também nos baseamos nos estudos da Sociolinguística. Esta vertente da linguística tem como propósito estudar a estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo inclusive a área da Linguística Geral, a qual lida com Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica (LABOV, 2008), voltada para o estudo de variação e da mudança linguística.

O linguista que caminha por esses estudos, considera que é impossível entender o desenvolvimento de variação e mudança linguísticas fora da vida social da comunidade, já que pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem.

Há fatores internos e externos que condicionam as variações; eles são chamados de condicionadores linguísticos e condicionadores extralinguísticos, respectivamente (MOLLICA, 1996). Os traços variáveis tanto da fala quanto da escrita têm origem nesses fatores. A teoria da variação e mudança pressupõe que a língua varia (socialmente) e muda no tempo (historicamente) e no espaço (geograficamente). Como destaca Coelho et



al. (2015, p. 22): “A sociolinguística assume, portanto, que existe uma forte correlação entre os mecanismos internos da língua e fatores externos a ela”.

Diante da inegável riqueza linguístico-histórica dos textos publicados nos jornais, no século XIX aos dias de hoje, passamos a visualizar possibilidades de realizar estudos sociolinguísticos em textos escritos nesse meio de comunicação, precisamente, na crônica jornalística.

2.1 A crônica no jornal

A publicação do gênero nos jornais começou timidamente e foi ganhando espaço pela cumplicidade com o leitor e pela facilidade da linguagem empregada. Além disso, o tom leve, irônico e humorado fez da crônica um gênero que atravessou os séculos e caiu no gosto do povo, logo conquistou as massas populares.

As características atuais do gênero, porém, não estão ligadas somente ao desenvolvimento da imprensa, mas também estão relacionadas às transformações sociais e à valorização da história, isto é, da história que considera importante os movimentos de todas as classes sociais e não só os das grandes figuras políticas ou militares.

No nosso estudo, centramo-nos em observar os aspectos linguísticos e extralinguísticos em crônicas divulgadas em jornais do século XIX e XX e analisar, assim, a variação e da mudança da Língua Portuguesa do Brasil em uso nestes séculos.

3 Procedimentos teórico-metodológicos

Para realizarmos o processo de análise proposto neste trabalho, pré-selecionamos crônicas impressas de jornais paraibanos em acervos locais (Casa Fundação José Américo- PB e em Site, como a Hemeroteca Digital (<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>)). Foram selecionadas, para este trabalho, 04 crônicas sendo, 02 do século XIX e 02 do século XX, todas de diferentes autores. As crônicas selecionadas foram as seguintes:



Quadro 01: Crônicas e seu contexto de publicação

CRÔNICA	AUTOR	ANO	FONTE
Rifa de uma moça	Dr. Caetano Filgueiras	1875	O Conservador
Maravilhas de eletricidade	Desconhecido	1882	Campinense
Rádio: Música Popular	Al Neto	1950	A União
O escorpião, a tarântula e o tigre	Desconhecido	1950	A União

Fonte: autoras

Ressaltamos que esse gênero crônica era escrito por pessoas, na sua maioria, escolarizadas, seguidoras de uma norma-padrão institucionalizada pela elite, em conformidade com o modelo lusitano do século XIX.

Pretendemos, nesta análise, verificar o uso de alguns condicionadores: a colocação pronominal, o uso de verbos: “ter” e “haver”, as maneiras diferentes de expressar o futuro no português brasileiro e as concordâncias verbais; isso de maneira comparativa e diacrônica. O método comparativo permite que se veja as mudanças ocorridas nas crônicas no decorrer do tempo, ou seja, o uso dos fenômenos linguísticos na tradição discursiva crônica.

Com *corpus* de pesquisa em mãos, foram feitas leituras e análises com base na Gramática Tradicional e nos estudos linguísticos sobre os condicionadores selecionados para a observação.

4 Análises das crônicas e resultados alcançados

4.1 Rifa de uma moça

A crônica **Rifa de uma moça**, foi escrita no século XIX, em 1875 pelo Dr. Caetano Alves de Sousa Filgueiras. Poeta, romancista, teatrólogo, jornalista e advogado; foi também colaborador dos jornais cariocas Constitucional e Diário do Rio De Janeiro, tornou-se, de 1848 a 1849, o redator de O Tapúia, na Paraíba.



Essa crônica, de Caetano Filgueiras, como o próprio título já nos informa, relata o motivo e ao mesmo tempo faz crítica a jovem Minnie Laurence que se rifa para conseguir um marido. Conforme, pesquisa de Silva (2009), no século em que foi publicada esta crônica, as mulheres tinham quase nenhum direito sobre si; enquanto solteiras, elas ficavam sob os cuidados do pai ou de algum responsável do sexo masculino, e quando casavam, toda responsabilidade sob elas passava para o marido. O cronista descreve Minnie como uma jovem *“Educada na religião, protestante e nnos habitos de emancipação feminina, tão preconizada n’aquela republica, a moça se entregava com fervor á leitura de novellas e contos phantasticos.|| Ficando orphã aos 18 annos preservará até então o corpo de fataes transvios: o mesmo, porém não conseguira fazer com a intelligencia e o bom senso”* (O Conservador, 1875).

Ao iniciar a crônica, já percebemos uma crítica, feita pelo cronista, alegando que irá mostrar um exemplo de que a falta de princípios religiosos e a leitura em excesso causam na jovem que habita em Seymour, cidade do estado americano de Indiana.

O discurso direto na crônica, segundo Silva (2009) descreve o tom que o cronista usa para falar da moça e de sua atitude. Além disso, demonstra que a Minnie Laurence vê a vida como um jogo e que esta seria a única maneira de arranjar um marido e conseguir algo na vida, e, ainda, se coloca na condição de objeto, mercadoria.

A construção linguística também mostra fortes traços de como era a escrita de algumas palavras da Língua Portuguesa daquela época, além das questões sociais como apontadas acima. Podemos observar, também, no quadro a seguir, a colocação dos pronomes no texto. Foram encontradas 2 próclises, 4 ênclises e nenhuma mesóclise, como veremos no quadro abaixo:



QUADRO 02: Colocação pronominal na crônica **Rifa de uma moça**

Próclises	Ênclises
“[...]Relataremos um caso veirdico que <i>se realizou</i> pelos últimos dias de Dezembro do anno passado[...]”	“[...]E por isso <i>lembrou-se</i> um dia de... que? [...]”
“[...] a moça <i>se entregava</i> com fervor á leitura de novelas e contos phantasticos.[...]”	“[...]De <i>rifar-se</i> por meio de bilhetes numerados valendo cada um 50 centavos! [...]”
	“[...]a heroína <i>apresentou-se</i> na sala do sorteio para servir de premio grande[...]”
	“[...]A sorte <i>designou-se</i> a um jovem chamado Lynn Falconer[...]”
	“[...]no qual <i>aproximou-se</i> imediatamente[...]”
	“[...]e, <i>tomando-lhe</i> este o braço, sahiram de sala entre enthusiastic applausos de uma multidão tão material quanto excêntrica!”

Fonte: autoras

De acordo com as gramaticas tradicionais, as colocações pronominais são um conjunto de regras referentes à colocação dos pronomes pessoais, oblíquos e átonos que funcionam como complementos: me, te, se, o, lhe, a, nos, vos, se, os, as, lhes. E relativamente ao verbo podem assumir três posições: próclise (antes), ênclise (depois), e mesóclises (no meio).

Segundo Piacentini (2012), o uso do português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, quase sempre usamos o pronome na frente do verbo, porém, ainda se usa nos textos escritos e nas conversações formais, a mesóclise e a ênclise.

Entretanto, tomando por base a Gramática Tradicional, a regra para a colocação do pronome depois do verbo é o modo básico de colocação, seguindo a estrutura sintática de uma oração: verbo + complemento, ou seja, a ênclise. A próclise deve ser utilizada quando há na frase palavras que puxam o pronome oblíquo para próximo delas, isto é, as conjunções, pronomes, advérbios, preposições.

Ressaltamos, entretanto que há, nestes casos, usos alternantes, favorecidos por fatores estilísticos e rítmicos, por provavelmente por influência da sintaxe no português falado no Brasil. Por exemplo, na crônica **Rifa de uma moça**, quando a autor coloca o



pronome antes do verbo: “[...], a moça *se entregava* com fervor á leitura de novelas e contos phantasticos.[...]”, sem os elementos “atratores de próclise” - designação dada por Mateus et al., (2003, p.853-7). Entretanto, notamos que há uma preferência pela ênclise (06 ocorrências) em relação a próclise (02 ocorrências), defendida pela Gramática Tradicional e seguida na época como a norma do “bem dizer”.

Com relação ao tempo futuro foi encontrado, apenas, no trecho seguinte: “*Por essa forma – pensou ella – junctarei um bom dote e alcançarei um marido, que poderá vir a ser bom ou máu como qualquer outro.*” (O Conservador, 1875). Como a crônica trata de uma narrativa, o pretérito aqui empregado, representado o pensamento da personagem. Destacamos que o narrador-cronista empregou o futuro na sua forma simples, indicada pela Gramática Tradicional, regida pela norma-padrão culta da época.

O futuro indica essencialmente um fato que se deve realizar num tempo vindouro em relação ao momento em que se fala. Na língua falada e escrita, é comum, nos dias de hoje, no lugar do futuro do presente simples, a forma presente do indicativo do verbo *ir* mais o infinitivo do verbo principal ou ainda com o valor de futuro, locuções com *haver de*, *ter de*, *dever* e outras. Entretanto, o futuro do presente é bastante encontrado nos textos de autores de séculos passados, como demonstrado acima na crônica.

Quanto ao uso do verbo *haver* e *ter*, o autor preferiu o uso do verbo *haver* no lugar do *ter*, forma vista com mais erudita: “*E assim está alcançado a previsão da moça, por que alguns bilhetes haviam sido comprados por avultada somma*”. O uso, neste caso do auxiliar *haver*, no lugar do *ter*, dá mais rigor à ação verbal.

No caso da concordância verbal, observamos que o escritor realiza a concordância conforme determina a gramática normativa vigente na época e que, certamente, foi estudada, por ele, durante a sua formação escolar. Para ilustrar tal fato, vejamos alguns trechos do emprego da concordância com o sujeito oculto conforme a gramática tradicional retirado a crônica: “*extravagâncias moraes que podem acarretar a falta de verdadeiros princípios religiosos*”. Neste caso o verbo *poder* está concordando com “extravagancia Moraes”, expressão que está sendo representada pelo relativo neutro “que”. Outro exemplo: “*sahiram de sala entre enthusiastic applausos de uma multidão tão material quanto excêntrica! Não admira: era composta de yanerkes!*” Neste trecho, percebemos que a concordância do verbo “*ser*” conjugado na terceira pessoa concorda



com a palavra multidão, que está no singular, mesmo esta palavra representando um coletivo.

Dessa forma, notamos que a gramática tradicional era seguida nas crônicas do século XIX dos jornais brasileiros, sobretudo quando produzida por pessoas escolarizadas, como o Dr. Caetano Filgueiras.

4.2 Maravilhas de Eletricidade

A crônica **Maravilhas de Eletricidade** foi publicada no jornal Campinense, em 12 de novembro de 1892. Esse jornal circulou, na Paraíba, na segunda metade do século XIX. Conforme Silva (2009), essa crônica traz como elemento central a modernização.

Sabemos que o século XIX foi marcado por grandes acontecimentos históricos como a chegada da Família Real no Brasil (1808) e a Proclamação da República (1889) e com isso, foram exaltados novos valores que provocaram mudanças no cenário social do Brasil. Silva (2009) afirma que, tais mudanças eram baseadas no pensamento modernista. Este pensamento era frequentemente tratado nas crônicas brasileiras, por ser um país cheio de precariedades em todos os aspectos, principalmente estruturais; como o tratado na crônica: a iluminação pública.

Ao realizar a análise do texto, percebemos conforme aponta Silva (2009) uma crítica ao atraso da chegada da iluminação das ruas na Paraíba. Já existia a iluminação elétrica no Rio de Janeiro, enquanto aqui, ainda era movida a gás. Em todo texto, o cronista aponta os benefícios da iluminação elétrica, pois, nos Estados Unidos e na Europa, o uso da eletricidade já existia há muito tempo e isso não justificaria tanto atraso.

Os modelos que eram idealizados naquele momento, apontam para a busca de modernização urbana que já ocorria em outros estados e países. A inconformidade, apresentada pelo cronista, deixa bem marcado o seu pensamento e o seu desejo de passar para os leitores esse sentimento, quando mostra que a eletricidade não é algo novo e que já é utilizado por outras pessoas que usufruem desse benefício, principalmente quando se refere a países que o Brasil seguia como modelo de referência de modernidade.

Agora, observando o emprego do condicionador linguístico: colocação pronominal nesta crônica, encontramos:



Quadro 03: Colocação pronominal na crônica **Maravilhas de Eletricidade**

Próclises	Ênclises
“[...]quando <i>se fazem</i> conduzir pelas suas ocupações.[...]”	“[...] <i>Combinou-se</i> o transporte a rega[...]”

Fonte: autoras

Em ambas colocações, o cronista segue a norma-padrão, atentando ao que dita a Gramática Tradicional. Isso ocorre também, no emprego da concordância verbal.

Há um cuidado com a concordância em todo o texto, com, por exemplo, no trecho: “*nós mesmos o fizemos*”, o verbo *fizemos* conjugado no pretérito perfeito do indicativo, concorda com o sujeito nós, a primeira pessoa do plural. E, por fim, os usos do verbo *haver* empregado em seus dois sentidos: No trecho: “Há muitos annos que em jornaes de província inglesa, o “Manchester Gardian” *utilisava a eletricidade como força motora de marchinhas*.” O verbo *haver* está marcando uma ação de decorrer do tempo, mostrando que as notícias dos jornais falando sobre a eletricidade vêm de muitos anos. Neste outro, “*Mas ha ainda outros*”, o uso do verbo *haver* vem marcar o sentido da existência de algo, verbo preferido pela gramática tradicional no lugar do *ver ter*. Destacamos que o uso do tempo futuro não foi identificado nesta crônica.

Agora, trataremos de crônicas do século XX, observando os mesmos fenômenos linguísticos em estudo.

4.3 Rádio: música popular

A crônica em questão discute sobre a polêmica em torno de uma nova música que surgiu em um contexto pós-guerra e estava na mira das críticas na década de 1950. Observando o viés cultural, social e histórico, com base nas informações dadas pela crônica, o texto que estamos nos referindo aborda a música popular brasileira (MPB).

O tema foi tratado pelo cronista a partir de uma entrevista para uma emissora radiofônica de Radio KRE, de Berkeley, na Califórnia, com o crítico musical Buddy Rich: “*Não surgiu – diz Rich nenhuma banda nova de real valor nos últimos quatro ou cinco anos. / Porisso, a musica popular não recebeu a injeção de valores novos de que*



necessita e seria a única coisa capaz de elevá-la aos níveis de antes da guerra”|| Estas observações de Buddy Rich foram feitas durante uma entrevista radiofônica irradiada pela estação KRE. de Berkeley, na Califórnia. (A União, 1950)

Fica evidente que este tema tomou tamanha amplitude ao ponto de ser abordada em âmbito internacional. O motivo de tanto alvoroço, em torno desse assunto, era uma nova técnica musical chamada de dodecafonismo que na opinião de críticos, colocava a qualidade da música em risco. De acordo com Egg *apud* Silva (2009,p.156):

A técnica do dodecafonismo refere-se ao não cumprimento do princípio clássico das sete notas musicais, encadeadas dependentemente, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó. E com isso, a música dodecafônica refere-se a utilização sistemática de doze sons existentes na escala musical, de forma que o uso dessas doze notas, de forma independente, destrutura o conceito de tonalidade clássico tonal, ou seja, nesse uso existe uma politonalização desses doze sons de forma independente não-sequencial livre das sete notas clássicas. Dessa feita, surge um novo estilo.

O que o cronista faz neste texto é uma mescla de entrevista com o gênero crônica e, se utiliza desta estratégia discursiva, para dar maior ênfase ao assunto tratado no texto, deixando-o assim diferenciado e rico com relação ao seu ponto de vista; pois, ao traçar um discurso direto com a entrevista de um conceituado crítico musical da época, a sua opinião passa uma ideia de que as novidades, trazidas das vanguardas da Europa e Estados Unidos de nada, acrescentam ao nosso cenário musical.

Observando os condicionadores linguísticos desta crônica percebemos que a maioria das palavras já sofreram alterações e são escritas da maneira que conhecemos atualmente.

No que diz respeito às colocações pronominais, foram localizadas 1 ênclise, 4 próclises e nenhuma mesóclise.



Quadro 04: Colocação pronominal na crônica **Rádio: musica popular**

Ênclise	Próclise
“[...]seria a unica coisa capaz de elevá-la aos níveis de antes da guerra[...]”	“[...]a menos que se tome um curso especial de 30 anos de duração.[...]”
	“[...]E a menos que <i>se estude</i> harmonia desarmoniosa[...]”
	“[...]jamais <i>se entenderá</i> o que está acontecendo[...]”
	“[...]quando se toca a musica dos “progressistas”[...]”

Fonte: autoras

Mesmo indo de encontro ao que reza gramática tradicional, vemos que houve uma maior quantidade de uso da próclise (04 ocorrências) em relação à ênclise (01 ocorrência).

Encontramos uma forma do futuro do verbo “entender” conjugado no tempo verbal futuro do presente no trecho: “*E a menos que se estude harmonia desarmoniosa jamais se entenderá o que está acontecendo quando se toca a música dos ‘progressistas’.*” (A União, 1950). O futuro do presente que foi utilizado na frase acima, mostra a incerteza do autor sobre o assunto que está sendo abordado. É o modo mais formal de conjugação, sobretudo do texto escrito, pois, na oralidade, a frase seria construída da seguinte maneira: E a menos que se estude harmonia desarmoniosa jamais se vai entender o que está acontecendo quando se toca a música dos “progressistas”.

A concordância verbal ocorre em toda crônica, mesmo nos casos especiais. Podemos observar, nos trechos abaixo, em frases que foram retiradas da crônica: “*...não existem bandas novas, orquestras que tenham surgido recentemente.*” O verbo *existir* se encontra na terceira pessoa do plural concordando com os substantivos pospostos: bandas novas e orquestras. E em “*A música popular de nossos dias está errada*”, em que o verbo *estar* encontra-se na terceira pessoa do singular concordando com “*A música popular*”.

E, por fim, em relação ao uso do verbo *haver* encontra-se na crônica no particípio passado: “*Não tem havido nada de interessante em musica popular excepto o movimento dos chamados “progressistas”.*” (A União, 1950). Dando um significado nocional de continuidade e de existência. É aceitável o uso o verbo *ter* no lugar do verbo *haver* neste caso e nesses que seguem: *tem tido* ou ainda, *tem tido*, entretanto, não é admissível *havia*



havido. Encontramos também o uso dos verbos *existir* e o verbo *tem*, indicando posse, vejamos os trechos desses usos, respectivamente: “*O mal da musica popular dos nossos dias, na opinião de Buddy Rich, é que não existem bandas novas, orquestras que tenham surgido recentemente*” e “*Buddy Rich acha que a nova musica tem bem pouco de musica*”.

Agora, analisaremos a última crônica selecionada do século XX.

4.4 O escorpião, a tarântula e o tigre

O escorpião, a tarântula e o tigre foi publicada no jornal A União, em 4 de setembro de 1940. Como caracteriza Silva (2009, p 98), o cronista desta crônica, retrata através de metáforas, uma das fases do regime republicano. Vejamos:

O regime republicano atravessa uma fase de consolidação difícil e heroica, lançando mão, para este fim necessario, de medidas excessionaes, como a que ora está em vigor em todo o territorio do país.|| Diante do inimigo numero primeiro, que é o Extremismo, os inimigos secundarios, os que vociferam a sua demagogia de escandalo mas inofensiva, e os seus inimigos terciários, isto é, os sque disfarçam os seus despeitosinhos inconfessaveis e se ocultam na sombra, não podem preocupar um chefe de Estado conciente dos seus deveres para com a Nação: o perigo maior deve ser combatido acima de tudo.

Percebemos que a escolha de animais feitas pelo cronista não foi feita aleatoriamente, pois os três animais mencionado no texto são *perigosos* e causam certo receio e até fobia nas pessoas. Ao compará-los com os órgãos e autoridades de ordem pública, fica evidente a crítica e a visão social do autor em relação a estes aspectos. Como podemos constar a seguir: “*Não ha quem não receie a picada de um escorpião ou de uma tarântula./ Mas tambem não ha quem, entre esses dois bichinhos venenosos, se lembre de esmaga-los ou evita-los, estando-se em face de um tigre, mais perigoso que eles...|| O nosso instinto de conservação impele-nos, muito naturalmente a combater a fera...||*”

Quando olhamos para os aspectos linguísticos desta crônica, percebemos que o autor se utiliza bastante de reticências, o que causa uma impressão de que o mesmo interrompeu seu pensamento de propósito, para que o leitor crie suas próprias expectativas e linhas de pensamento.



Nos aspectos de colocação pronominal, vejamos o uso pelo quadro que segue:

Quadro 05: Colocação pronominal na crônica **O escorpião, a tarântula e o tigre**

Ênclise	Próclise
“[...]de <i>esmaga-los</i> ou <i>evita-los</i> , <i>estando-se</i> em face de um tigre, mais perigoso que eles... O nosso instinto de conservação <i>impele-nos</i> , muito naturalmente a combater a fera...”	“[...]e <i>se ocultam</i> na sombra[...]
“[...] <i>Aplica-se</i> perfeitamente a certos casos regionaes...”	“[...]entre esses dois bichinhos venenosos, <i>se lembre</i> [...]”
“[...]a estabilidade do regime em luta com os que premeditam <i>solapar-lhe</i> as instituições políticas”	

Fonte: autoras

Foram, portanto, identificadas 03 ênclises, 02 próclises e nenhuma mesóclise.

O uso do verbo *haver* surge em dois momentos do texto, no sentido de *existir*, como podemos perceber no trecho: “Não *ha* quem não receie a picada de um escorpião ou de uma tarântula.| *Mas também não ha quem, entre esses dois bichinhos venenosos, se lembre de esmaga-los ou evita-los, estando-se em face de um tigre, mais perigoso que eles...||*”. Nos dois casos, se faz referência a alguém, sendo sucedida pelo pronome relativo indefinido (quem). Esse uso demonstra, da parte do autor, conhecimento do uso formal da língua pautado na gramática tradicional, que sugere o uso do *haver* no sentido de existir.

Como exemplo de concordância verbal, selecionamos trechos para mostrar como ocorreu este fenômeno no texto: “*O regime republicano atravessa uma fase de consolidação difícil e heroica*”. O verbo *atravessar* concorda com o sujeito da frase destacada, “*O regime republicano*”. E no trecho seguinte, “*Podem picar, à vontade, o escorpião e a tarântula...*” Percebemos que o verbo *poder* foi conjugado na terceira pessoa do plural refere-se aos substantivos pospostos no enunciado, ou seja, segue-se à risca a regra de concordância do sujeito posposto, pregada pela gramática tradicional. Não foi encontrado o uso do tempo futuro na crônica em análise.

Nas crônicas aqui presentes, tanto do século XIX quanto do século XX, percebemos que gênero jornalístico, aborda fatos sociais locais, num exercício de escrita



padrão, de uniformização da língua, pregadas pelas gramáticas tradicionais e ensinadas nas escolas.

Considerações Finais

Neste trabalho, abordamos os resultados de um estudo com do gênero crônica, especificamente as que eram vinculadas em jornais na Paraíba nos séculos XIX e XX, demonstrando aspectos da historicidade da Língua Portuguesa do Brasil, por meio de fenômenos linguísticos, como o uso de determinados condicionadores (linguísticos e extralinguísticos), abordagens sobre o caráter histórico, social e político da época em que as crônicas foram escritas e o uso de alguns recursos linguísticos como a concordância do verbo com o sujeito, o emprego dos verbos no futuro, do verbo haver, no sentido de possuir e existir e a colocação dos pronomes.

Observamos que houve, da parte dos autores do texto, uma atenção à norma-padrão vigente, mostrando que o jornal, no que se refere às crônicas, seguia essas normas nos aspectos linguísticos, mas que esses mesmos textos já apontam para novos usos, como o uso da próclise e do verbo ter no lugar do verbo haver.

Entretanto, não podemos deixar de dizer que cada cronista apresenta um estilo próprio de escrita, uma maneira única de trabalhar a linguagem ao seu favor e aproximar o público do seu texto. A abordagem aos temas ora se dá de forma mais livre, lembrando a ficção (rifa de uma moça/ o escorpião, a tarântula e o tigre, ora se dá forma mais próxima do noticiário (Maravilhas de eletricidade/ Rádio: música popular); com isso, podemos concluir os leitores dos jornais poderiam obter uma interpretação individual dos fatos.

Com relação à tendência da língua à mudança, à flexibilidade de forma e, demais aspectos analisados, compreende-se que nos séculos XIX e XX ocorreram variações na língua portuguesa, mas que ainda não se deu de forma marcante na crônica, provavelmente porque os cronistas estudavam na mesma cartilha, que seguia a norma padrão da época, presente ainda hoje na gramática tradicional



Referências

- BARBOSA, S. de F. P. (org.) **Pequeno Dicionário dos Escritores/ Jornalistas da Paraíba do século XIX**: de Antonio da Fonseca a Assis Chateaubriand. João Pessoa, PB. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/> Acesso: 07/07/2017.
- COELHO, I. L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e Linguística Geral**. Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.
- KABATEK, Johannes. **Tradições discursivas e mudança linguística**. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (Orgs). Para a História do Português Brasileiro. Salvador, BA: EDUFBA, 2006, Vol. VII.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOLICA, M.C et al. **Introdução à sociolinguística variacionista**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- PIACENTINI, M. T. de Q.. **Não Tropece na Língua**: lições e Curiosidades do Português Brasileiro. Curitiba-PR. Bonijuris, 2012
- SILVA, S. M. C. da. **Construções Metafóricas Conceptuais em Crônicas dos Séculos XIX e XX**. Tese. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PROLING – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

ANEXOS- Século XIX

I. RIFA DE UMA MOÇA

Para darmos um singular exemplo das extravagâncias moraes que podem acarretar a falta de verdadeiros princípios religiosos e a leitura de máis livros, quando cimentados por uma mal entendida liberdade, relataremos um caso veirdico que se realisou pelos últimos dias de Dezembro do anno passado: || Na cidade de Seymour, pertencente ao Estado Indiana, uma das pujantes estrellas da confederação Norte-Americana, vivia uma moça por nome de Minnie Clarence.|| Educada na religião, protestante e nnos habitos de emancipação feminina, tão preconizada n'aquela republica, a moça se entregava com fervor á leitura de novellas e contos phantasticos.|| Ficando orphã aos 18 annos preservará até então o corpo de fataes transvios: o mesmo, porém não conseguira fazer com a intelligencia e o bom senso: E por isso lembrou-se um dia de... que? || De rifar-se por meio de bilhetes numerados valendo cada um 50 centavos! Por essa forma – pensou ella – junctarei um bom dote e alcançarei um marido, que poderá vir a ser bom ou máu como qualquer outro. || Minnie Clarence era formosa... está claro que só phisicamente. | A concurrencia, portanto, foi immensa, e os bilhetes foram tomados n'um abrir e fechar d'olhos.| A raça de Epicuro é prolífica! E assim está alcançado a previsão da moça, por que alguns bilhetes haviam sido comprados por avultada somma, a heroína apresentou-se na sala do sorteio para servir de premio grande| A sorte designou-se a um jovem chamado Lynn Falconer, no qual approximou-se immediatamente, e, tomando-lhe este o braço, sahiram de sala entre enthusiastic applausos de uma multidão tão material quanto excêntrica! Não admira: era composta de yanerkes!|| Fonte: **O Conservador**, 1875



II. MARAVILHAS DA ELETRICIDADE

Muitos jornaes têm citado, e nós mesmos o fizemos como uma inovação extraordinária o emprego que o jornal de Beiminghan faz da eletricidade para mover os prelos. || A coisa não é nova. | Há muitos annos que em jornaes de província inglesa, o “Manchester Gardian” utilisava a eletricidade como força motora de marchinas. || Todavia vamos dar aos nossos leitores um ovo caso: em primeiro lugar um órgão-harminium, inventado em Italia, e em que a eletricidade não representa apenas um papel secundario, tal como o de abrir as valvuras, mas pela oscollação de laminas de diversas espessuras e comprimentos. || Mas ha ainda outros: || Nos Estados unidos ácabam de imaginar um vapor eletrico tendo a forma de um verdadeiro tramvay circulado sobre rails e contendo um reservatorio de agua que se espalha em cascata em toda largura de uma rua, por meio de um conductor horisontal crivado dos furos por onde a agua espanada, enquanto o tramvay que é eletrico, corre de rua em rua. || Combinou-se o transporte a rega, e os passageiros do tramvay-regador tem a consciência de serem uteis aos seus cidadãos, quando se fazem conduzir pelas suas occupaões. || O tramvay-varredor parece não estar muito longe. || Fonte: **Campinense**, 1882

Anexos- Século XX

I. RÁDIO: MÚSICA POPULAR.

O mal da musica popular dos nossos dias, na opinião de Buddy Rich, é que não existem bandas novas, orquestras que tenham surgido recentemente. || “Não surgiu – diz Rich nenhuma banda nova de real valor nos últimos quatro ou cinco anos. | Porisso, a musica popular não recebeu a injeção de valores novos de que necessita e seria a unica coisa capaz de elevá-la aos níveis de antes da guerra” || Estas observações de Buddy Rich foram feitas durante uma entrevista radiofônica irradiada pela estação KRE. de Berkeley, na California. || “ A música popular de nossos dias está errada” afirma Buddy Rich. | “Não tem havido nada de interessante em musica popular excepto o movimento dos chamados “progressistas”. | Mas estes “progressistas” estão produzindo musica que está absolutamente fora do alcance da inteligência e cultura do ouvinte comum.” || Buddy Rich acha que a nova musica tem bem pouco de musica. || “Não é possível dançar essas coisas novas, a menos que se tome um curso especial de 30 anos de duração. | E a menos que se estude harmonia desharmoniosa jamais se entenderá o que está acontecendo quando se toca a musica dos “progressistas”. | Eu confesso que não entendo nada.” || Fonte: **A União**, 1950.

II. O ESCORPIÃO, A TARÂNTULA E O TIGRE

O regime republicano atravessa uma fase de consolidação difícil e heroica, lançando mão, para este fim necessario, de medidas excessionaes, como a que ora está em vigor em todo o territorio do país. || Diante do inimigo numero primeiro, que é o Extremismo, os inimigos secundarios, os que vociferam a sua demagogia de escandalo mas inofensiva, e os seus inimigos terciários, isto é, os sque disfarçam os seus despeitosinhos inconfessaveis e se ocultam na sombra, não podem preocupar um chefe de Estado conciente dos seus deveres para com a Nação: o perigo maior deve ser combatido acima de tudo. || Não ha quem não receie a picada de um escorpião ou de uma tarântula. | Mas tambem não ha quem, entre esses dois bichinhos venenosos, se lembre de esmaga-los ou evita-los, estando-se em face de um tigre, mais perigoso que eles... || O nosso instinto de conservação impele-nos, muito naturalmente a combater a fera... || Que tal a parabola? Aplica-se perfeitamente a certos casos regionaes... || Nesta tormentosa hora nacional, outra preocupação não póde ocorrer a um chefe de Estado que a de procurar, a todo transe, assegurar a estabilidade do regime em luta com os que premeditam solapar-lhe as instituições politicas e sociaes. || Podem picar, á vontade, o escorpião e a tarântula... || Em certas circunstancias, eles não passam de moscas ou muriçocas... || Fonte: **A União**. C.1, p.6. Paraíba, 14 de Set de 1950



FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR – PESQUISADOR: A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DOS GRADUANDOS NO UNIVERSO DA PESQUISA

Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB) *

barthyracabral@outlook.com

Janine dos Santos Rolim (UFPB) **

janinerolim@hotmail.com

Ruth Raquel Nascimento de Carvalho (UFPB) ***

ruthbuenos@gmail.com

Introdução

Este trabalho busca apresentar uma entre várias experiências adquiridas no trabalho de monitoria da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, que é parte da matriz curricular dos cursos de Letras-Língua Inglesa, Letras-Língua Espanhola e Letras-Língua Francesa da Universidade Federal da Paraíba.

Esta disciplina tem como objetivo trabalhar nos alunos questões relativas à linguagem acadêmica, às tipologias de pesquisas e a construção e realização de projetos de pesquisa. Além disso, a disciplina busca contribuir na construção de saberes relacionados ao universo da pesquisa acadêmica e no engajamento de professores em formação inicial em projetos já existentes.

Desse modo, no trabalho, também faremos alusão à importância da figura do professor-pesquisador no processo de ensino-aprendizagem dos discentes de Letras, uma

* Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: barthyracabral@outlook.com

** Graduanda em Letras-Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: janinerolim@hotmail.com

*** Graduanda em Letras-Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ruthbuenos@gmail.com



vez que nossa pesquisa também se pauta na relação de aproximação do professor em formação inicial com a pesquisa.

1 Monitoria

Ao longo dos anos, professores e alunos têm abraçado a ideia de desenvolver pesquisas (SILVEIRA; SALES, 2016) a partir do trabalho de monitoria no contexto acadêmico. “O programa de monitoria apresenta-se atualmente como um importante espaço no qual se pode conceber os alicerces iniciais de uma formação voltada para a docência” (SANTOS; LINS, 2014, p. 7). O trabalho de monitoria se caracteriza por ser uma experiência docente oportunizada para alunos de graduação que já cursaram uma disciplina específica e que também estão devidamente matriculados no curso, em outras palavras, “é compreendido como uma atividade formativa de ensino” (SCHNEIDER, 2006, p. 65). Para Santos e Lins (2014, p. 46),

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverterá a favor da formação do futuro docente.

Partindo de um contexto local, a Resolução nº 02/96 regulamentou o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de “i) despertar no aluno o interesse pela carreira docente; ii) promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; iii) minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comuns em muitas disciplinas; iv) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. (CONSEPE, 1996, p. 01).

De acordo com Silveira; Sales (2016, p. 132) o Programa de Monitoria envolve três atores, são eles: o professor, o monitor e o aluno. Nesse tripé,

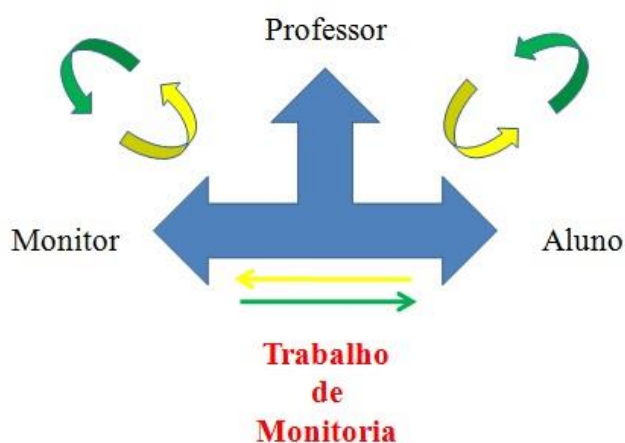
O professor está apto a supervisionar o monitor no Programa de Monitoria. O monitor realiza as atividades de monitoria como o cumprimento de horários estabelecidos, a preparação de material para as aulas, quando solicitado, e o atendimento aos alunos. E o aluno, por sua vez, tem mais uma oportunidade,



através do monitor, de tirar as dúvidas que ficaram pendentes no decorrer da disciplina e relembrar os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Essa relação entre professor, monitor e aluno encontra-se ilustrada logo abaixo:

Figura 1: Relação entre professor, monitor e alunos no Trabalho de Monitoria:



Fonte – Produção própria do autor

Nesse sentido, entende-se o trabalho de monitoria como sendo um exercício que promove no acadêmico-monitor uma maior autonomia, a familiaridade com o conteúdo trabalhado na disciplina monitorada, seu primeiro contato com o ensino/aprendizagem dentro do ambiente acadêmico, o comprometimento com as atividades apresentadas pelos alunos - que muitas vezes são seus próprios colegas de outras disciplinas - além do seu envolvimento com eventos de pesquisa, ensino e extensão dentro da Academia. Como afirma Candau (1986), a monitoria, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica”. (CANDAU, 1986, p. 12-22)

2 O professor-pesquisador

“No começo dos anos 1980, dois aspectos na didática de sala de aula ganharam relevância, especialmente, em países industrializados: a interação professor-aluno e a



qualidade do processo de aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 45). Esses dois aspectos na didática de sala de aula provocaram nos professores o desejo de solucionar, através de seu próprio contexto de investigação, questões que na maioria das vezes eram solucionadas a partir de contextos alheios, ou seja, de soluções encontradas por outros pesquisadores. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 45), “essas duas tendências motivaram os professores a criar o hábito de investigar seu próprio trabalho pedagógico, visando identificar a melhor forma de apresentar um assunto ou tópico em sala de aula e a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos”

Bortoni-Ricardo (2008, p. 45-46) completa seu raciocínio mencionando que esses professores, “à medida que aprofundavam essa experiência, começaram a desenvolver pesquisa científica e a escrever monografias e estudos de caso, em que descreviam suas estratégias”. Desse modo, de acordo com Kamberelis; Dimitriadis (2005 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), “surgia assim a ênfase na figura do professor pesquisador, cujos trabalhos têm trazido contribuições para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo André (2006a, p. 223),

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Indo ao encontro do pensamento de André, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Enxergamos que a disciplina de Pesquisa Aplicada é um espaço privilegiado no Curso de Letras se considerarmos a necessidade de capacitar os professores em formação para empreenderem pesquisa e atuarem como professores-pesquisadores. Diante desse entendimento, pensamos que seria relevante conhecer o perfil dos alunos da disciplina de



modo a otimizar o nosso trabalho como monitoras e a tratar de deficiências que vislumbramos como alunas do curso também.

3 Metodologia da pesquisa

Levando em consideração as questões mencionadas anteriormente, quais sejam: o trabalho do monitor, a necessidade de inserir o aluno de Letras no universo da pesquisa e a importância que deve ser atribuída à formação de professores-pesquisadores, foi aplicado no início do semestre 2015.2, nas duas turmas de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras manhã/noite da UFPB, um questionário com perguntas relacionadas ao tema pesquisa e, também, à disciplina a fim de ter um primeiro contato com as dificuldades de cada aluno. De acordo com Novaes (1968, p. 67-80), “o diagnóstico escolar consiste na utilização de recursos, meios e processos técnicos com o objetivo de localizar e avaliar os problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para preveni-las e corrigi-las. Em outras palavras, o diagnóstico escolar permite ao professor ou, nesse caso, ao acadêmico-monitor a oportunidade de antecipar problemas trazidos pelos alunos de modo a amenizá-los ou preveni-los. Para Novaes (1968, p. 68), um diagnóstico bem sucedido propõe:

Conhecimento das causas usuais das dificuldades mais frequentes relacionadas com as diversas habilidades e aptidões ligadas aos processos desenvolvidos pela escola (comunicação, indicação, criatividade, planificação, etc.); ii) capacidade de observação, experiência suficiente, além de treinamento válido para interpretar pautas de comportamento e atitudes como decorrências da atuação de causas conhecidas; iii) técnicas e métodos adequados que possibilitem descobrir e pesquisar as causas inter e subjacentes; iv) conhecimento satisfatório das medidas corretivas a serem prescritas para determinado diagnóstico, bem como os diversos recursos da comunidade.

Partindo, então, do conceito de monitoria como experiência de atuação docente e das vantagens de se aplicar um diagnóstico escolar com os alunos no início de um semestre/ano letivo, objetivamos: i) fazer um levantamento das respostas fornecidas nos questionários distribuídos nas turmas de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras da UFPB no semestre 2015.2; ii) evidenciar dificuldades dos alunos matriculados na disciplina e iii) antecipar possíveis dificuldades nos semestres futuros.



3.1 Natureza da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa de base quantitativa foram selecionados (16) dezesseis questionários de (16) dezesseis alunos matriculados na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras da UFPB. De acordo com Fonseca (2002, p. 20),

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Nesse sentido, a elaboração do questionário deu-se a partir da necessidade das monitoras de ter um primeiro contato com a realidade do aluno e a possível falta de experiência dos mesmos em relação ao tema pesquisa e, sobretudo, com as dificuldades para elaborar um projeto de pesquisa durante o semestre, já evidenciadas desde a primeira aula. Os questionários foram respondidos no início do semestre 2015.2, com alunos do turno da manhã e da noite que estavam presentes nos dias de sua aplicação, após a apresentação das monitoras nas respectivas turmas.

A apresentação dos dados dos questionários se dará por meio de seis (06) gráficos contendo as seguintes informações: número de alunos que cursam a disciplina e, caso já tenha cursado outras vezes, razões da desistência; número de alunos com experiência no campo da pesquisa; número de alunos que já apresentaram, ou não, trabalhos em eventos e a quantidade; número de alunos que, antes de cursar a disciplina, já tinha o conhecimento da necessidade da produção de um projeto de pesquisa; áreas de pesquisa de interesse dos alunos; e as dificuldades mencionadas pelos alunos em relação à elaboração de um projeto. Logo após, será exibida uma tabela com o perfil dos alunos da turma de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras do semestre 2015.2, construído a partir de suas respostas.

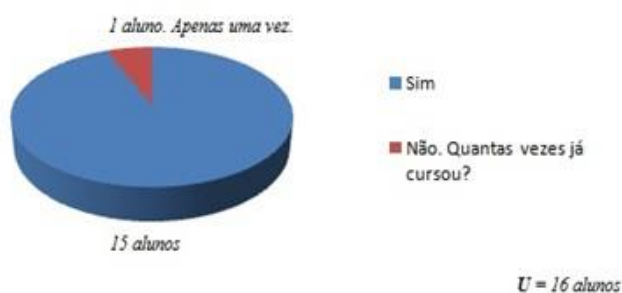


4. Resultados e discussão

Os participantes desta pesquisa foram graduandos do Curso Letras-Inglês da UFPB, matriculados na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras no semestre 2015.2 nos turnos manhã e noite.

Os dados abaixo ilustram as respostas dos alunos em relação ao tema pesquisa e a elaboração de um projeto ao longo do semestre.

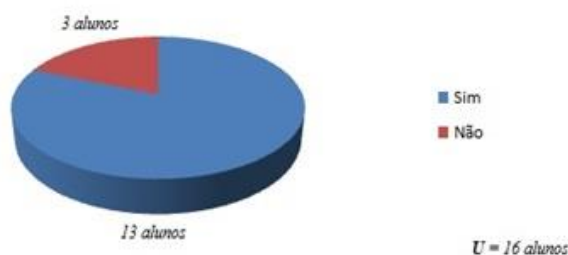
Número de alunos que cursam a disciplina pela primeira vez



No universo de dezesseis (16) alunos, quinze (15) deles responderam estar cursando pela primeira vez a disciplina. Apenas um (01) aluno respondeu já haver tentado cursar a disciplina uma vez. Isto evidenciou que o trabalho a ser desenvolvido com esses alunos poderia assumir características mais uniformes, uma vez que a maioria estava cursando a disciplina pela primeira vez.

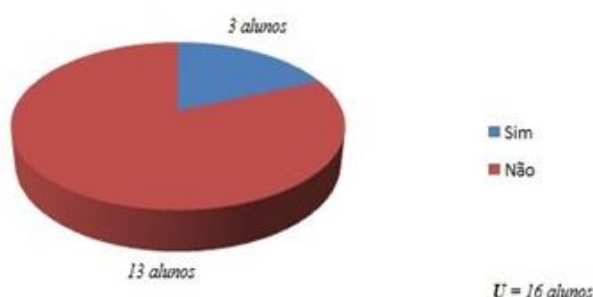


Número de alunos com experiência no campo da pesquisa



No universo de dezesseis (16) alunos, treze 13 alunos responderam ter experiência no campo da pesquisa. Outros três (03) alunos responderam não ter experiência nesse campo. Dado o exposto, entendemos que, como grande parte dos alunos afirma ter experiência com pesquisa, as monitoras poderiam dirigir atenção mais acentuada aos alunos que nunca apresentaram trabalhos, nunca construíram um projeto, nunca realizaram pesquisa, e assim por diante; e que, em tese, teriam mais dificuldades ao longo do semestre.

Número de alunos que já apresentaram, ou não, trabalhos em eventos

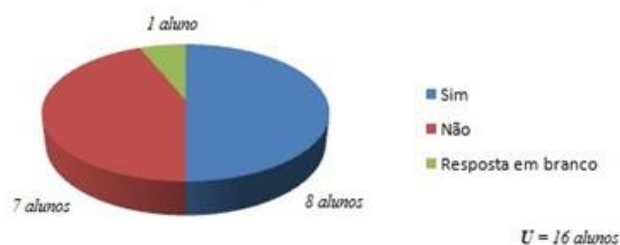


No universo de dezesseis (16) alunos, treze (13) alunos responderam não terem tido a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos, enquanto (03) alunos responderam já terem apresentado trabalhos em eventos. O resultado desse gráfico vai de encontro ao resultado anterior, uma vez que são vários os alunos que têm experiência com o campo da pesquisa, mas poucos são aqueles que já apresentaram trabalhos em eventos.



Pudemos inferir que suas experiências com pesquisa vieram de disciplinas anteriores como, por exemplo, Metodologia do Trabalho Científico. Alguns alunos relataram que tinham experiência com pesquisa porque cursaram esta disciplina, o que aponta para o desconhecimento sobre a área.

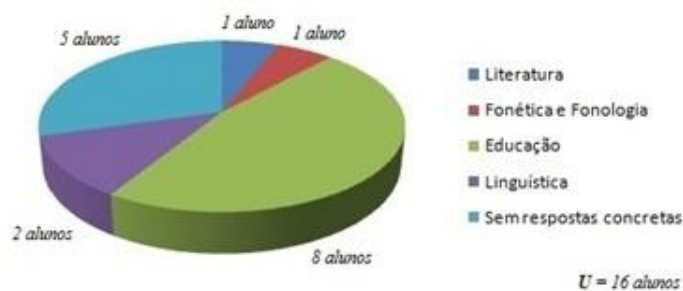
Número de alunos que, antes de cursar a disciplina, já tinha o conhecimento da necessidade da produção de um projeto de pesquisa



No universo de dezesseis (16) alunos, oito (08) alunos responderam saber que, ao cursar a disciplina, seria necessário produzir um projeto de pesquisa. Outros sete (07) alunos responderam não ter tido essa informação antes de cursar a disciplina e um (01) aluno deixou a resposta em branco. Este gráfico comprova a falta de informação dos alunos em relação às demandas das disciplinas de seus cursos. É sabido que há um índice elevado de desistência devido a esse tipo de “surpresa”, que muitos alunos têm ao se matricular em determinadas disciplinas. É imprescindível que haja um acompanhamento daqueles que apresentam mais dificuldades ao longo do semestre, sobretudo, se estes alunos também não possuem experiência com o campo da pesquisa.

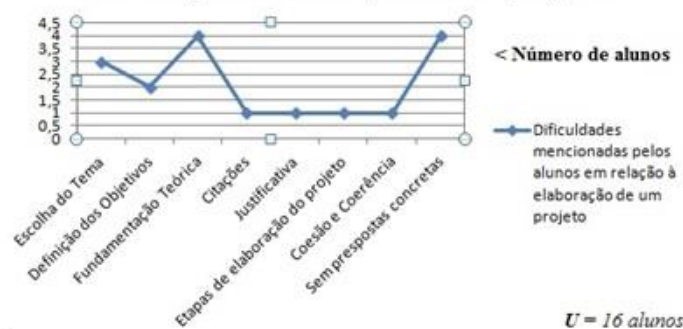


Áreas de pesquisa de interesse dos alunos



No universo de dezesseis (16) alunos, oito (08) deles responderam ter interesse na área da Literatura, outros dois (02) responderam ter interesse na área de Linguística, enquanto apenas um (01) aluno respondeu se interessar pela área da Fonética e Fonologia e outro um (01) aluno respondeu se interessar pela área da Educação. Também houve aqueles alunos que não demonstraram respostas concretas sobre suas áreas de interesse. Vale salientar que alguns alunos mencionaram se interessar por mais de uma área de pesquisa. Dado o exposto, tanto o professor quando as monitoras puderam pesquisar antecipadamente trabalhos nas áreas mencionadas pelos alunos.

Dificuldades mencionadas pelos alunos em relação à elaboração de um projeto



O gráfico acima ilustra algumas das dificuldades mencionadas pelos alunos. No universo de dezesseis (16) alunos, quatro (04) deles responderam ter dificuldades em relação à Fundamentação Teórica, outros três (03) alunos responderam ter dificuldades



em relação à Escolha do Tema, enquanto outros dois (02) alunos responderam ter dificuldade em relação à Definição dos Objetivos.

Também, dentre esses dezesseis (16) alunos, um (01) mencionou as citações como sendo sua maior dificuldade, outro um (01) alunos mencionou o questão da Coesão e Coerência e outro um (01) alunos respondeu ter dificuldade nas etapas de elaboração do projeto como um todo. Outros quatro (04) alunos não deixaram claro suas dificuldades em relação à elaboração do projeto. Também vale salientar que alguns alunos mencionaram ter dificuldades em mais de um desses elementos ilustrados no gráfico.

Este gráfico reforçou a necessidade de desenvolver um plano de curso que pudesse alcançar as dificuldades mencionadas pelos alunos e, também, a necessidade de um acompanhamento, por parte das monitoras, durante o semestre. Antecipar essas dificuldades facilitou o planejamento do que se levar para a sala de aula e do que se esperar quando os alunos começaram a elaborar seus projetos de pesquisa.

Considerações Finais

No que diz respeito à elaboração de questionários de diagnóstico de escolar, os questionários respondidos pelos alunos dos turnos manhã e noite da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras da UFPB foram de fundamental importância para o planejamento de atividades ao longo do semestre.

Concluimos que há uma necessidade de conhecer os alunos e suas respectivas dificuldades para, então, melhor planejar atividades que facilitem ambos os processos de ensino-aprendizagem. Assim, não só os alunos sairão ganhando ao decorrer das aulas, mas também os professores, que saberão o melhor caminho a ser trilhado durante o semestre. Neste sentido, os questionários também foram imprescindíveis no acompanhamento desses alunos na monitoria, uma vez que as monitoras se utilizaram desses questionários para planejar uma oficina em sala de aula sobre citações e referências e, também, em suas orientações em relação à elaboração dos projetos de pesquisa. Além disto, as monitoras organizaram junto com a professora-orientadora “visitas” semanais de outros professores do Departamento às turmas com o fim de apresentarem-se e falarem



um pouco sobre seus interesses de pesquisa, orientações, grupos de trabalho, entre outras questões.

A aplicação do questionário também ensejou a realização de oficinas outras, entre elas: *Escrita e diálogo acadêmico: um panorama introdutório*, *Funcionalidades do word e configuração de projetos de pesquisa* e *Como realizar pesquisa no Portal de periódicos da Capes*).

Com relação à figura do professor-pesquisador, a partir das dificuldades observadas (para além do questionário, inclusive), ficou evidenciado que o trabalho de formação de um futuro professor-pesquisador precisa ser iniciado ainda na graduação. A monitoria, por sua vez, também se constitui como espaço de oportunização para o desenvolvimento de pesquisas durante a formação inicial desses professores.

Sendo assim, espera-se com esse trabalho incentivar professores em formação inicial a se engajarem em atividades de monitoria ainda durante a graduação e, assim, contribuírem para a construção de conhecimentos diversos nessa área.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Ensinar a pesquisar...** Como e para quê? In: ENDIPE. Recife, 2006b. p. 221-234.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, p. 12-22, 1986.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

NOVAES, M. H. **O valor do diagnóstico na educação**. Boletim. Rio de Janeiro, v. 5, 67-80, 1968. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/valordigeduc.htm>>. Acesso em: 08 de out 2016.

SANTOS, M; LINS, N. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. In: SANTOS, M; LINS, N. (orgs.). – Natal, RN: EDUFRN –



Editora da UFRN, 2007. Disponível em:
<file:///C:/Users/user/Downloads/Monitoria%20(3).pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

SCHNEIDER, M. S. P. S. **Monitoria:** instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, 5ª ed. v. Mensal, p. 65, 2006. Disponível em:
<<https://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

SILVEIRA, E; SALES, F. **A importância o programa de monitoria no ensino de biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).** InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, mar./ago. 2016. Disponível em:
<file:///C:/Users/user/Downloads/89337-205969-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 02/1996, de 14 de fevereiro de 1996, que regulamenta o programa de monitoria para os cursos de graduação da UFPB. Disponível em:
<<http://www.mat.ufpb.br/lenimar/r0296.htm>>. Acesso em: 01 out. 2016.



GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO AO PROJETO DIDÁTICO

Zenaide P. Bernardo Marques *
zenaidepbernardo@gmail.com

1. Introdução

O ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira suscita muitas preocupações e questionamentos entre os educadores da área de como promover melhorias, sobretudo no que diz respeito à produção de textos satisfatórios dos alunos. Provavelmente, a causa dos maiores insucessos em sala de aula seja a falta de planejamento da escrita, e, para além disso, a falta da produção escrita de textos que sejam efetivamente relevantes para os alunos e também para a sociedade na qual estão inseridos.

Há, inclusive, uma tendência definitiva em atribuir este fracasso à falta de interesse e desmotivação por parte dos alunos, sem, contudo, avaliarmos francamente nossas práticas enquanto educadores e então mediadores de práticas pedagógicas cotidianas que colaboram, mesmo que involuntariamente, para estes indesejáveis indicadores.

Assim, a experiência durante as aulas, enquanto professora de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, tem revelado que os alunos, em sua maioria, tendem a ser resistentes, quando é proposto durante as aulas o trabalho com textos, culminando nas “temíveis” e “enfadonhas” redações. É sabido que, não raras vezes, as propostas são descontextualizadas das suas realidades, e, portanto, sem sentido para a maioria deles.

Posto isso, simular o que acontece no mundo lá fora e contextualizar esse mundo para o aluno, configura-se aqui como uma importante missão. Atender a essas

* Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Fortaleza. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFC. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela UFPB.



inquietações e elucidar outros questionamentos que circundam a funcionalidade da produção discursiva, igualmente nos motiva para esta pesquisa.

Dessa forma, nossa perspectiva é a de instrumentalizar o aluno, não para um texto pronto e imediato, mas sim, para um processo que o envolva e o conduza a planejar sua produção escrita, que o estimule a decifrar e refletir acerca das suas ideias, que ele consiga ainda revisar e reescrever seu texto, até que efetivamente, por consequência dessas ações, alcance uma produção escrita adequada e que represente também sua vida social.

Em razão disso, consoante à teoria de gêneros, à luz de Bakhtin (2011), das contribuições de Marcuschi (2008, 2010), das reflexões didáticas trazidas por Hernández (1998) acerca do trabalho com a pedagogia de projetos e, por fim, da apropriação das sequências didáticas, conforme modelo apresentado por Lopes Rossi (2003, 2008), a pesquisa ora apresentada vislumbra o ensino de gêneros discursivos, e aqui, o relato pessoal, através do projeto didático “Nem te conto!”, enxergando neste um importante aliado para amenizar os referidos obstáculos manifestados principalmente na produção de textos em sala de aula, sejam eles orais ou escritos.

Este trabalho é parte integrante de uma dissertação de mestrado em andamento, principal motivo que levou a escolha deste tema. O produto final desta pesquisa de mestrado culminará na produção de um livro de relatos da turma com o intuito de validar as experiências descritas e promover a divulgação e circulação dessas produções com a comunidade escolar onde fora realizado o estudo.

Pensando assim, a referida pesquisa tem como objetivo geral analisar resultados que permitam que os alunos construam e aperfeiçoem, a partir dos módulos didáticos, produções escritas do gênero relato pessoal mais eficientes, criativas e funcionais, durante a implementação do projeto “Nem te conto”.

Quanto aos objetivos específicos, estes serão: Diagnosticar as deficiências de produção escrita do gênero relato pessoal; implementar uma proposta de intervenção através de um projeto de produção escrita do gênero relato pessoal e da aplicação de uma sequência didática; apresentar a estrutura composicional do gênero relato pessoal (composição, conteúdo e estilo), bem como os aspectos discursivos e sua função social; desenvolver a competência para a produção textual do gênero relato pessoal; analisar as produções escritas produzidas pelos alunos após a implementação do projeto; divulgar as



produções escritas dos alunos, através de um livro de relatos, com base nos discursos proferidos e registrados nas produções textuais dos alunos, com o intuito de promover o encorajamento para que outros alunos recém ingressos na modalidade de escola de tempo integral sintam-se determinados a prosseguir com suas escolhas, superando eventuais dificuldades.

A pesquisa está sendo desenvolvida numa escola de tempo integral pertencente à rede pública de ensino de Fortaleza/CE, local em que a pesquisadora trabalha desde o seu ingresso na rede pública de ensino. Os participantes restringem-se a uma parcela de alunos cursistas do 6º ano do ensino fundamental. Optamos por alunos desse segmento, tendo em vista que o gênero discursivo aqui estudado, o relato pessoal, faz parte das expectativas de aprendizagem (habilidades e competências) desejáveis para alunos matriculados neste ano, além do aproveitamento dos discursos destes para cumprimento da função social pretendida nas produções textuais.

Para realização desta pesquisa, optamos pelo método qualitativo de investigação, que será descrito mais à frente nesse texto. A modalidade pesquisa-ação foi definida como procedimento, optamos por esta modalidade devido ao fato da pesquisadora ser parte integrante do grupo de docentes da referida escola.

É intenção desse estudo, identificar as boas experiências vivenciadas durante a implementação do projeto e, conseqüentemente, sugerir sua ampliação às demais escolas municipais de Fortaleza. É evidente que não se quer com isso, ter a pretensão de “transformar o mundo”, contudo, a pesquisadora crê que, enquanto educadora, não pode ficar incólume às tantas situações desestimulantes vivenciadas no ambiente escolar quando se refere à escrita de textos e demais atividades inerentes a esta prática.

2. A construção do texto de forma interativa

Toda comunicação se dá através de gêneros, somente a partir deles conseguimos estabelecer situações comunicativas do nosso cotidiano, desde seu formato mais simples, como num bilhete, até formas mais processadas, como por exemplo, numa dissertação de mestrado. Assim, para transmitirmos um aviso ou um recado, prestarmos esclarecimentos acerca de algo, divulgarmos uma notícia faz-se indispensável o uso dos gêneros.



Ao estabelecer o conceito de gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p.265) refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso: “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim, na perspectiva bakhtiniana:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Marcuschi (2008, p.147) ao abordar o estudo dos gêneros ressalta que este não é um tema novo, mas está na moda: “O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema”.

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não se vincula apenas à literatura, como lembra Swales(1990:33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Trazendo para a atualidade, o autor enfatiza, que o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, sendo estes orais ou escritos, considerando os gêneros discursivos a partir da interação social da linguagem, com ou sem fins literários. Ainda nessa abordagem da noção de gênero, Marcuschi (2008, p.150) revela que não há outro meio de comunicação que não através dos gêneros, e acerca disso comenta:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meios de textos realizados em algum gênero. (MARCUSCHI, 2008, p.150).



Essa manifestação verbal apontada pelo autor refere-se à intenção comunicativa que se materializa no gênero, aliás, a escolha de qual gênero será mais adequado à situação de uso parte justamente da intenção comunicativa do sujeito. Marcuschi (2008, p.150) a define como sendo “ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos.” Em consonância, Bakhtin (2011) revela:

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011, p.282).

Bonifácio (2015), em suas definições acerca das concepções de escrita e linguagem numa perspectiva bakhtiniana, ressalta a célebre frase do teórico que diz: “a palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 1995, p.113) justificando a relação interativa entre locutor e ouvinte. A autora aponta, que nessa proposta, a linguagem é entendida como uma forma ou processo de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é apenas traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações ao outro, mas sim, realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte / leitor).

Diante do exposto, fica claro que no processo de interação da língua, mesmo que o ouvinte seja o receptor da mensagem, este não a receberá de forma meramente passiva. Isso acontece porque esse mesmo ouvinte, ao ativar sua posição responsiva, torna-se também um locutor a partir do momento que compreende e de alguma maneira retribui essa compreensão, seja por atos concretos e/ou físicos.

2.1 O gênero Relato Pessoal

Situando o gênero relato pessoal (escrito), conforme divisão estipulada por Bakhtin, percebemos que este será classificado como gênero secundário, embora, em alguns casos utilize linguagem informal e, por vezes espontânea, para relatar um acontecimento vivido. Sua forma oral, no entanto, classifica-se como um gênero primário. Fica evidente que a forma escrita do relato pessoal representa uma extensão da oralidade, constituindo assim, uma forma mais elaborada, organizada e complexa deste gênero. Essa



divisão classificatória, no entanto, não prioriza um em detrimento do outro. Neste caso específico, ocorreu a chamada transmutação de gênero, Bakhtin esclarece (2011):

Não de deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)[..]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p.263).

Conforme definição do gênero relato pessoal, feita por Costa (2008, p.159), este é visto como uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Além desta breve definição, convém acrescentarmos que este gênero possui, assim como outros, características típicas, por exemplo: deve ser retratado na 1ª pessoa do singular; faz a marcação do tempo e lugar onde ocorreu o episódio e este é apresentado de modo rápido, sem muitos detalhes, registra sinais de emoção em relação ao que aconteceu e, quanto à linguagem, conforme já antecipamos, costuma fazer uso da mais informal, embora a formal seja também uma alternativa.

Resgatando as contribuições de Lopes-Rossi (2008) relativas aos aspectos importantes na abordagem de gênero como prática discursiva. A estudiosa considera que ler é uma prática social, e acima de tudo uma prática situada no entorno do texto, convém, portanto, elencar seu posicionamento acerca dos elementos extralinguísticos e linguísticos tão essenciais na construção do sentido. De acordo com a autora (2008, p.74): “o modo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos”.

Ao entrar em contato com as condições de produção e circulação do texto, as inferências de leitura de vários tipos podem ser ativadas de modo a proporcionar melhor compreensão do gênero. Ainda são importantes as escolhas linguísticas e não linguísticas decorrentes desse contexto. Lopes-Rossi (2008, p.75) explica que “no decorrer do processo



de leitura do gênero, o aluno deve perceber a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão e sua forma de organização”.

Ainda de acordo com a autora, o cuidado com os aspectos citados anteriormente no trabalho com o gênero discursivo, proporciona o desenvolvimento das atividades e habilidades de leitura dos alunos e os prepara para a produção escrita no sentido de dotá-los dos conhecimentos, ainda que básicos sobre o gênero. E acrescenta ainda que:

escrever sob a perspectiva dos gêneros discursivos requer do aluno: aquisição de informações para o texto de forma mais adequada ao gênero e não apenas ideias dele próprio sem uma ativação dos conhecimentos prévios e de motivação para a atividade a ser desenvolvida” (LOPES-ROSSI, 2008, p.75).

É com essa preocupação que sugerimos que os projetos caminhem paralelamente aos exercícios trazidos nos livros didáticos, jamais propondo a substituição de um pelo outro, mas sim, a junção dos dois, entendendo o projeto como mais uma opção didática que visa o desenvolvimento global do aluno em parceria com as atividades do livro didático.

Apostando nisso, o projeto “Nem te conto!” abordará o gênero relato pessoal, a partir de momentos interativos em sala de aula, visando a captação das sensações dos alunos com base em sua imersão ao trabalho com este gênero. Além disso, as atividades de reescrita colaborativa serão usadas não somente para investigação dos possíveis desvios de escrita cometidos pelos alunos, mas seguirá com a mesma relevância pelo encaminhamento de um estudo no campo das sensações dos sujeitos na disciplina de Língua Portuguesa, com base na experiência didática vivenciada.

3. Aprendendo sob a perspectiva da pedagogia de projetos

Os projetos didáticos podem funcionar como uma proposta inovadora e eficaz, propondo uma metodologia sintonizada com a realidade social do aluno, defendendo a sala de aula como um espaço reflexivo e capaz de proporcionar aos alunos e professores inúmeras possibilidades de consolidar a relação ensino-aprendizagem de forma dinâmica, produtiva e eficiente.

Em conformidade com isso, Freire (2002, p.34), entre outras indagações, questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes



curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”? Corroborando deste mesmo pensar, Hernández (1998) evidencia o que o trabalho com a pedagogia de projetos propõe:

Oferecer possibilidades de construção da própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos (e não só de aprender “conteúdos”). [...] uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais, e, em especial, com os conhecimentos que podem ter relevância para ele e ela, numa época de mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a Escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um “lugar” a partir do qual possam escrever sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p.16).

No entanto, o trabalho com projetos exige do professor uma mudança na sua prática, exigindo que este se desvencilhe da sua zona de conforto. Hernández (1998, p.13) posiciona-se: “as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo”. Ainda sob essa mesma perspectiva, Prado, (2005, p. 15) acrescenta: “Na pedagogia de projetos é necessário ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas”.

Além disso, o professor não pode pensar num projeto como sendo simplesmente um conjunto de ações que resultarão para o aluno numa apresentação de trabalho. É necessário muito mais, o aluno deve sentir-se motivado a aprender a partir daquilo que está sendo proposto e enxergar naquelas atividades valores relevantes não só para o meio estudantil como também a satisfação plena do seu sucesso no meio social em que vive.

Lopes Rossi (2008) também elenca algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes referentes ao trabalho com projetos, e neste caso, envolvendo o estudo dos gêneros discursivos:

O contato profissional com professores de diversas cidades de minha região –Vale do Paraíba (SP) – e regiões circunvizinhas leva-me a crer que, fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 70).

Aqui, a autora faz um manifesto sobre a importância de divulgação dos projetos didáticos bem sucedidos envolvendo os gêneros discursivos. Propõe ainda que estes possam servir de suporte, principalmente para os profissionais da educação que não



dispõem dos recursos necessários à implementação de projetos tão necessários à aprendizagem dos discentes. Embora haja o enfrentamento destes e de outros percalços, Lopes-Rossi (2008) enfatiza:

Cabe ao professor, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2008, p.71).

Concordamos com o posicionamento da autora frente à relevância da inserção de projetos pedagógicos com vistas à melhoria na aprendizagem dos discentes, sendo necessária a busca constante de estratégias por parte do professor, de modo a propiciar situações favoráveis à implementação de projetos, associados à leitura e produção de gêneros discursivos.

Partindo dessas considerações, questionamos sobre o que de fato seria relevante para a aprendizagem dos gêneros discursivos na escola. A questão seria se devemos permanecer nas tradicionais aulas, obedecendo “o passo a passo” descrito nos livros didáticos que quase sempre não contemplam atividades proveitosas, ou, ao invés disso, proporcionar um ambiente que seja favorável à aprendizagem, a partir da elaboração de projetos didáticos exequíveis e condizentes com a necessidade e realidade social da turma.

Para essa inquietação, consideramos que o ideal seria estabelecer uma sintonia entre esses dois aspectos, dessa forma, o professor teria o desafio de unir simultaneamente as propostas constantes nos livros didáticos e aliá-las aos momentos mais proveitosos, sobretudo na produção oral e escrita de textos.

No que se refere às orientações dadas pelos PCN, a primeira crítica apontada por estes em relação ao ensino da Língua Portuguesa “tradicional” corresponde à desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos. Em seguida, após considerar estudos que visam às propostas de transformação de ensino da Língua Portuguesa, sugere: “a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita”. (BRASIL, 1998, p.18).



Além disso, há ainda, na implementação do trabalho da pedagogia de projetos, uma preocupação ao considerar a escola enquanto geradora de cultura e cidadania. Acerca disso, os próprios PCN confirmam:

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p.19).

Contudo, isso nos faz refletir sobre o modelo da escola atual, em que muitas vezes a realidade vivenciada pelos educandos é negligenciada, o que acaba por estabelecer limites mediante um ensino focado, primordialmente ou unicamente nos conteúdos, descumprindo com a função de formar cidadãos e de reconhecer os demais contextos que a escola é capaz de ofertar. Ainda sob essa mesma perspectiva os PCN apontam: “A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece.” (BRASIL, 1998, p.65).

Assim, fica evidente que o trabalho com a pedagogia de projetos, aliado a uma nova postura do professor, favorece a autonomia do pensar. Se levarmos em conta, por exemplo, a forma de avaliação, observamos que a aprendizagem pautada no tradicional ensino de conteúdos é geralmente estagnada, inerte, fria, limitada unicamente à prova.

Já a avaliação sob a perspectiva de projetos, tende a ser processual, não punitiva e vai gradativamente traçando caminhos para corrigir os erros dos alunos, e até aqueles cometidos pelo professor, enquanto mediador do projeto, fazendo o educando e o educador pesquisar, refletir, (e aqui pensando na metodologia a ser aplicada nesta pesquisa referente ao trabalho com o gênero relato pessoal) com a sua identidade, firmando, portanto, sua realidade social.

4. Implementação da sequência didática do Projeto “Nem te conto!”

Inicialmente, apresentaremos à turma o projeto “Nem te conto!” dando início aos módulos didáticos. Este primeiro momento diz respeito ao **módulo I**, do modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2008). Neste módulo, os alunos realizarão leituras individuais e coletivas constantes não mais no livro didático, mas em suportes reais



de circulação, oferecidos pela professora para que estes mantenham contato com as particularidades típicas do gênero e apropriação de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais) próprias do relato pessoal.

Aqui, os alunos terão acesso a diferentes textos orais e escritos pertencentes ao referido gênero. Essa sequência de atividades envolvendo esse módulo didático possivelmente será seguida em 4 (quatro) aulas consecutivas. Lopes-Rossi (2008, p.63) recomenda que “um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”. Dando sequência, realizaremos um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero relato pessoal, a partir dos referidos textos. As respostas dadas pelos alunos serão descritas no quadro pela professora-pesquisadora. Esperamos que nesta etapa os alunos consigam identificar quem produz o relato (narrador), o contexto em que os fatos aconteceram, quais as pessoas envolvidas, qual problema é evidenciado na narrativa, se há ou não sequência dos fatos e, por fim, o desfecho do relato.

Também aplicaremos, neste módulo, as atividades de estudo do texto que envolvem a compreensão leitora, a percepção da linguagem e leitura expressiva do texto, assim como outras que evidenciam as características do relato pessoal, como por exemplo, o uso do pronome em 1ª pessoa, o tempo em que os verbos estão flexionados, assim como a variedade linguística utilizada.

Concluído o primeiro módulo, avançaremos para o **módulo II**. Aqui os alunos participantes do projeto serão convidados a planejarem a escrita dos seus próprios relatos. A proposta inicialmente sugerida pelo livro durante a avaliação diagnóstica propôs que os discentes investigassem fatos marcantes da sua infância a partir de uma fotografia e de diálogos estabelecidos com os pais, demais familiares e amigos, além disso, os participantes também fizeram uma descrição dos seus hábitos, preferências, manias, desejos e quais situações os desagradavam ou os deixavam tristes.



Para esta segunda produção escrita, os discentes escreverão em seus relatos, informações como: *o que os motivou a escolher a “escola da escolha”¹ como opção para estudo? Quais foram as principais dificuldades enfrentadas? O que os encorajou a prosseguir? Você indicaria essa escola para alguém da mesma idade? Etc.* Assim, de posse dessas informações, os alunos produzirão a segunda versão escrita do gênero relato pessoal.

A proposta é a de que nessa versão, os relatos pessoais sejam redigidos de forma anônima, ou seja, sem qualquer identificação. Essa “exigência” além de despertar curiosidade nos discentes objetiva preservar o aluno de eventuais aborrecimentos que porventura ocorram nas próximas etapas que envolverão a troca de textos para a correção colaborativa. Para tanto, a professora-pesquisadora orientará que este sigilo será necessário à dinâmica do projeto e que, ao final, todos terão seus textos revelados.

Os relatos pessoais anônimos serão cuidadosamente depositados numa caixa deixada discretamente na parte externa da sala de aula. Após todos entregarem, a professora os recolherá e, em seguida, os redistribuirá aleatoriamente entre os alunos, de modo que nenhum permaneça com sua produção textual.

Feito isso, será solicitado aos participantes que façam uma leitura silenciosa e posteriormente identifiquem eventuais inadequações relacionadas tanto aos aspectos textuais quanto aos aspectos gramaticais. Para facilitar o trabalho de correção, a professora irá sugerir que os alunos consultem os esquemas montados nas aulas anteriores contendo as características típicas do gênero em estudo. A intenção é de que a correção colaborativa se dê de discente para discente, dessa forma, para esse momento, não haverá qualquer intervenção da pesquisadora, a não ser a condução necessária para garantir a correta aplicação das ações do projeto.

Finalizadas as correções colaborativas, os textos serão recolhidos pela professora e expostos em um “varal” feito com barbante, colocado na parte lateral da sala de aula.

¹ Essa denominação “escola da escolha” é comumente usada pelos educadores e gestão para identificar as escolas de tempo integral que fazem parte da rede pública de ensino de Fortaleza. É assim chamada porque os alunos são previamente entrevistados durante a matrícula e então questionados se realmente pretendem estudar nessa modalidade de ensino. Salientamos, portanto, que embora estes alunos sejam menores de idade, seus pais não podem, sozinhos, deliberar esta escolha, esta deve sim, partir primitivamente e definitivamente pelo aluno.



Os alunos serão, então, convidados a recolherem seus textos, observando as correções realizadas pelos colegas. Naturalmente, espera-se que ocorra discordância da parte de alguns, afirmando que sua forma escrita e/ou estrutural estariam corretas, em relação à opinião do colega “corretor”. Assim, para que sejam sanadas as dúvidas, a professora distribuirá entre os alunos, dicionários e uma espécie de esquema detalhando as características do relato pessoal conforme instruções já recebidas nas aulas anteriores.

De posse desses recursos, os alunos produzirão a terceira versão dos seus relatos pessoais, nesta etapa, serão considerados os apontamentos feitos pelos colegas bem como serão acrescentadas e/ou retiradas informações dos textos de modo a promover melhorias às suas produções. Esse procedimento configura mais uma etapa de revisão e refacção dos textos previstos no modelo de sequência didática previamente apresentado.

Finalizada a reescrita, novamente os textos serão recolhidos e, dessa vez, objetivando uma proposta interdisciplinar e conforme prévio entendimento entre a professora-pesquisadora e a professora de artes da escola, estes serão entregues a fim de que a mesma o reutilize em uma de suas aulas para ilustrações das produções, utilizando-se de desenhos, pinturas e demais atribuições sugeridas pela professora com o compromisso de devolvê-los na próxima aula.

Os textos ilustrados pelos alunos durante a aula de artes serão mais uma vez distribuídos aleatoriamente. Os alunos trabalharão a oralidade, lendo em voz alta os textos produzidos pelos colegas, tendo ainda que descobrir quem são os autores.

A proposta é que os alunos sejam, simultaneamente, autores e leitores de suas próprias aventuras, desilusões, tristezas, alegrias e tantas outras emoções ali partilhadas, além, é claro, de terem a “oportunidade de desenvolver suas competências comunicativas pela apropriação das características típicas do gênero em estudo”. (Lopes-Rossi, 2008, p.66). Em consonância, Geraldi (2011, p.22) completa: “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”.

No **módulo III**, o qual trata do evento de suporte de circulação e divulgação ao público, os alunos produzirão cartazes e convites para divulgação do evento. Será promovida uma tarde de autógrafos para apresentação do livro, produto do projeto “Nem te conto!”, reunindo todos os relatos produzidos pelos alunos no desenvolvimento dos



módulos didáticos e terá como público toda a comunidade escolar da escola de tempo integral onde ocorreu a pesquisa. O evento contará com a apresentação do livro, leitura de textos, exposição de fotos do projeto e ao final será servido um coffee-break aos convidados.

Cronograma

Ações	Previsão (em número de aulas) ²
Atividade diagnóstica (a partir das atividades constantes no livro didático)	4 aulas
Apresentação do projeto “Nem te conto!”	1 aula
Demonstração de diários, revistas, blog’s e outros suportes de circulação do gênero relato pessoal (biblioteca).	1 aula
Leituras individuais e coletivas para apropriação das características discursivas, temáticas e composicionais do gênero relato pessoal. Resolução de atividades de estudo do texto, compreensão leitora e percepção da linguagem.	4 aulas
Levantamento dos conhecimentos prévios do gênero relato pessoal e registros no quadro pela professora para posterior elaboração de um “guia orientador” para os alunos.	1 aula
Planejamento e segunda versão escrita do relato partindo da investigação de informações inerentes à experiência de estudo na escola de tempo integral. (versão anônima depositada na caixinha).	2 aulas
Módulo II	
Distribuição da segunda versão dos relatos entre os alunos de modo que nenhum deles permaneçam com suas produções. Os alunos identificarão e registrarão eventuais erros cometidos pelos colegas.	1 aula
Recolhimento dos textos e exposição no varal montado na lateral da sala de aula para que os alunos resgatem seus textos observando as correções feitas pelos colegas. A conferência da correção colaborativa será feita a partir do guia orientador, uso de dicionário, consulta às atividades realizadas e intervenção da professora-pesquisadora.	1 aula
Devolução dos textos para que os alunos produzam a 3ª versão do relato, moldando-o conforme apontamentos feitos durante a correção colaborativa, acrescentando ou retirando informações, etc.	2 aulas
Proposta interdisciplinar com a professora de artes da escola para ilustrações dos relatos. (sala de artes)	1 aula
Redistribuição aleatória entre os participantes do projeto para leitura dos textos. (Roda de leitura - biblioteca)	1 aula
Organização do evento de circulação e divulgação ao público para apresentação do livro: Nem te conto! Produção e distribuição de cartazes e convites divulgando o evento.	2 aulas
Evento de divulgação: Tarde de autógrafos com a presença da comunidade escolar e demais convidados dos alunos-autores. Apresentação do livro, leitura dos textos, exposição de fotos do projeto e encerramento com coffee break.	2 aulas

Fonte: A autora

² A carga horária a ser cumprida para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas de tempo integral que compõem a rede de ensino de Fortaleza é de 6 (seis) aulas semanais, onde o tempo determinado para cada aula é de 55 (cinquenta e cinco) minutos.



Considerações finais

Diante do exposto e da realidade a ser apresentada durante o projeto, os resultados serão analisados, considerando não somente a etapa final, mas o processo como um todo, uma vez que este se dá em várias etapas, tornando-se, portanto, inconcebível a atribuição da nota partindo apenas de uma das etapas, desfavorecendo as demais.

A apreciação desses resultados será feita mediante uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais dos alunos, desenvolvidas durante a atividade diagnóstica e os módulos da sequência didática implementada durante o projeto.

Esperamos, ao término do projeto “Nem te conto”, contribuir positivamente para que os alunos elaborem textos orais e escritos mais criativos e que estes docentes vejam como oportunam as ações desenvolvidas durante o projeto, enxergando-as como importantes “oficinas” de aprendizagem e apropriação das características típicas do gênero textual em foco.

Referências

- ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail, **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. In: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (Org.). **Licenciatura em Letras - Língua Inglesa a Distância Vol 2**. 01. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2015. v. 1.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6ª ano. 9ªed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa - 21ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Projetos pedagógicos para a produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E.R. da; LOPES-ROSSI, M.A.G.(Orgs.) **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral, 2003, p. 93-117.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais**: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, A.P. et al (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p.19-38..

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. PRADO, Maria Elisabette Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação. Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf> >. Acesso em Julho de 2016.

THIOLLENT, M. **Pesquisa ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.



JOGOS PEDAGÓGICOS: A APRENDIZAGEM GRAMATICAL ATRAVÉS DO LÚDICO

Maely Silva de Farias (UFPB) *

maelyfarias@gmail.com

Ianny Thalita Marques de Andrade (UFPB) **

iannythalita11@gmail.com

Roseane Batista F. Nicolau (UFPB) ***

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Introdução

O trabalho “Jogos pedagógicos: a aprendizagem gramatical através do lúdico” foi desenvolvido com o objetivo de introduzir conteúdos gramaticais a partir de atividades lúdicas como proposta metodológica para professores Língua Portuguesa, vislumbrando uma recepção positiva dos alunos com relação a esses conteúdos, visto que é notório o distanciamento dos discentes relativo às atividades de teor gramatical, considerando-as complexas, difíceis e sem sentido.

No âmbito educacional, de forma ampla, verifica-se que muitos alunos desconsideram o ensino de língua materna, afirmando existir dificuldade para aprender e, neste mesmo contexto, muitos professores tentam aprimorar a prática didática na tentativa de proporcionar uma aproximação do estudante com os conteúdos abordados. Entretanto, alguns docentes optam por manter metodologias amparadas nos moldes tradicionais, exigindo do aluno apenas o reconhecimento de regras e classificação gramatical.

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: maelyfarias@gmail.com

** Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: iannythalita11@gmail.com

*** Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Curso de Letras CCAE/UFPB, do PROFLETRAS, do MPLE (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) e da UFPB Virtual. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com.



Observando esta problemática propomos, através deste trabalho, mostrar o jogo como uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem, porém este não é o único fator de contribuição que tal atividade lúdica acarreta, já que auxilia também o desenvolvimento da psicomotricidade, além de contribuir para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, portanto é perceptível que se trata de um meio carregado de aspectos positivos, capaz de propiciar uma aprendizagem mais significativa. Entende-se aqui a aprendizagem não única e exclusivamente relacionada a conhecimentos das disciplinas escolares, mas a aprendizagem como um todo.

Amparamos este trabalho a partir das discussões suscitadas por autores como Brougère (1998), Kishimoto (2002) e Nicolau (2011), os quais tratam de maneira enfática as múltiplas contribuições ofertadas pelo jogo para a vida do indivíduo, e como esta ferramenta pode facilitar o ensino e a aprendizagem.

Para o desenvolvimento do trabalho, aplicamos, inicialmente, um questionário com alguns professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de algumas escolas situadas na região do Vale do Mamanguape, do Estado da Paraíba, com a finalidade de sondarmos os conteúdos gramaticais que os alunos apresentam maior dificuldade de apreensão. Após isso, prosseguimos com a elaboração de um jogo, a partir da constatação de que o conteúdo apontado pelos professores era Verbo e, depois, selecionamos uma turma para a realização da atividade.

O trabalho contempla as discussões acerca do jogo, realizadas pelos autores acima mencionados, seguido dos procedimentos metodológicos realizados para a execução do jogo elaborado, assim como os resultados obtidos e as discussões suscitadas, verificando, dessa forma, se o jogo contribui ou não para a existência de um ensino-aprendizagem significativo e quais os aspectos positivos e/ou negativos advindos dessa ferramenta.

Referencial Teórico

Levando em conta o fato de que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos falantes, tornando-os propícios a utilizar adequadamente a norma culta e a variedade padrão escrita, torna-se pertinente analisar o



jogo como ferramenta que auxilie no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo os alunos a uma apreensão de conteúdos gramaticais de modo facilitado.

Tal perspectiva de jogo como atividade de contribuição para o conhecimento é uma concepção que começa a surgir no Renascimento, visto que, anterior a essa época as propostas suscitadas acerca do jogo eram dissociadas da aprendizagem. Segundo Kishimoto (2002), na Antiguidade Clássica, o jogo era relacionado à recreação e posterior a essa época, outras noções foram surgindo por parte dos estudiosos, como por exemplo, a ligação ao jogo de azar. Somente no Renascimento o jogo se torna instrumento para ajudar na aprendizagem dos assuntos da escola.

Conforme Manuel Ariosvaldo de Moura (2002), foi com a colaboração da psicologia sócio-interacionista que o jogo passou a ser considerado como uma ferramenta útil na produção de conhecimentos, ou seja, a partir do jogo o estudante pode ampliar seus conhecimentos de uma maneira espontânea.

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo de conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. (MOURA, 2002, p. 80).

Sob esta óptica, nos deparamos com a concepção de linguagem trabalhada pelos sócio-interacionistas, em que a concebe como processo de interação, considerando que o indivíduo ao utilizar a língua é capaz de:

(...) realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (...). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação, e em um contexto sócio histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2002, p. 23)

Diante de tais apontamentos é possível identificar a compatibilidade do jogo como atividade a contribuir para apreensão de conhecimento, de mesmo modo que auxilia os alunos nas atividades de interação humana, logo, no desenvolvimento comunicativo para utilização contextual adequada da linguagem.

Ao refletir sobre o quadro de países como o Brasil, vemos a existência de uma educação escolar básica precária e deficitária, e ao considerar a criação, elaboração e



prática de jogos poderemos encontrar uma alternativa ponderável para alterar a situação negativa na qual nos encontramos, já que a utilização de tais medidas educacionais coopera para a formação intelectual e cognitiva de crianças e adolescentes em qualquer disciplina.

Sabe-se que muitos estudantes afirmam existir dificuldade na compreensão dos conteúdos de gramática da Língua Portuguesa e, infelizmente, muitos professores insistem em práticas tradicionais de ensino, exigindo que o aluno conheça o código, as regras e consiga realizar as classificações gramaticais sem ter o cuidado de relacionar o conteúdo abordado em sala de aula com a realidade e interesses do aluno. A partir da afirmação que o jogo pode contribuir na aprendizagem do educando, acreditamos na sua utilização como suporte para as aulas de gramática.

O docente pode aprimorar sua prática a partir da utilização do jogo e aproximar o estudante do conteúdo abordado em sala de aula, contudo para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo é indispensável que exista um bom relacionamento entre professor-aluno, e isso não denota a existência de um professor descomprometido com seu trabalho e com a formação dos estudantes, como afirma Heloísa Dupas Penteado (2002).

A ligação entre ambos deve ser mantida a fim de se alcançar a aprendizagem, isso quer dizer que o corpo docente e os estudantes necessitam estar entrelaçados para que haja uma troca de conhecimentos durante o processo educativo. Completando essa visão:

Como o processo de ensino-aprendizagem escolar não é um processo industrial, de massa, mas organiza-se em torno de relações grupais e a apropriação do conhecimento baseia-se em grande parte em processos pessoais, o trabalho docente encontra-se bastante prejudicado na atualidade. Recorrer às propriedades formativas do jogo, tanto nos cursos de formação de professores, quanto na formação continuada (ou formação em serviço), é uma maneira de ‘vivificar’ esta relação de tal forma a liberá-la para encontros educacionais formadores. (PENTEADO, 2002, p. 166)

É possível verificar, portanto, a utilidade do jogo como uma ferramenta capaz de aproximar os estudantes e os professores, facilitando a prática docente e também contribuindo para que os conteúdos abordados em sala de aula se tornem cada vez mais “acessíveis” ao estudante.



Apesar de todas as contribuições feitas por estudiosos, a partir da constatação de que o jogo facilita a assimilação de conteúdos, é possível que se tenha a noção de que ele seja uma ferramenta mais voltada para o dinamismo do que para o processo educativo. No entanto, como aponta Nicolau (2011) é preciso que se prestigie o espaço educativo, visualizando que a aproximação entre as pessoas contribua para novas experiências, visto que “(...) muitos jogos permitem que conteúdos aparentemente chatos sejam bem aceitos pela motivação de métodos interativos, por exemplo.” (NICOLAU, 2011, p. 24).

Além disso, os jogos são uma preparação mental para que estudantes compreendam e dominem melhor conceitos e informações. São exercícios de percepção de processos, capazes de formar o pensamento necessário para as linguagens da ciência humanas e exatas.

Entretanto, é importante assinalar que para o jogo tornar-se de fato educativo, e não uma simples atividade realizada ao acaso, há a necessidade de uma orientação por parte dos professores, pois a partir da mediação docente os alunos podem dispor de uma liberdade lúdica, sem ultrapassar os limites impostos pela própria atividade realizada, já que é possível perceber “o quanto um jogo inteiramente livre não tem valor no espírito da instituição escolar. A criança não é capaz, sozinha, de tirar todo o proveito de seus jogos” (BROUGÈRE, 1998, p. 109). Outro fator de contribuição para essa mediação entre docentes e discentes é o fortalecimento dos laços que tal relação suscita a interação entre ambos torna o clima escolar favorável para aprendizagem.

Convém ressaltar que o jogo permite ao indivíduo o desenvolvimento da psicomotricidade, a melhoria da sua relação com o outro e favorecimento na construção de um indivíduo altruísta. Observa-se, dessa forma, que é algo intrínseco ao jogo esta contemplação positiva em várias áreas, atuando diretamente na formação do ser humano, seja no aspecto intelectual ou não.



Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário estabelecer uma sequência de etapas, dentre as quais a principiante decorreu da coleta de informações através de professores do Ensino Básico com o intuito de amparar a criação do jogo, sua execução e análise de resultados.

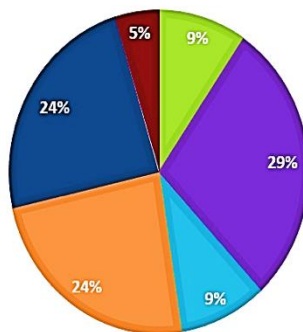
Inicialmente, desenvolvemos uma entrevista com alguns professores de Língua Portuguesa, especificamente do Ensino Fundamental II, a qual foi elaborada com o objetivo de verificar quais os conteúdos do ensino de gramática os alunos possuem maior grau de dificuldade de compreensão.

Esta entrevista estruturada foi respondida por 07(sete) professores. Nela, elencamos alguns assuntos de gramática (Sujeito e Predicado; Advérbio; Verbo; Conjunção etc.) que poderiam ser apontados pelos docentes como aqueles que os alunos consideram mais difíceis, além disso, questionamos se o educador fazia uso de alguma atividade interativa durante as aulas quando tornava-se perceptível que a recepção de determinado assunto era indesejada pelos alunos, outra indagação foi relacionada à credibilidade por parte do professor com relação à execução de jogos em sala de aula.

Gráfico 1: Entrevista com professores

ENTREVISTA: "CONTEÚDOS GRAMATICAIS QUE OS ALUNOS SENTEM DIFICULDADE DE APRENDER"

■ Frase e Oração ■ Sujeito e Predicado ■ Advérbio ■ Verbo
■ Conjunção ■ Transitividade Verbal ■ Concordância Verbal ■ Outros



Fonte: autoras



Podemos observar, através dos dados que constam no gráfico, que, dos assuntos gramaticais sugeridos, 24% apontam dificuldade para transmitir o conteúdo relacionado à “Frase e Oração”, bem como a mesma porcentagem corresponde ao conteúdo referente a “Transitividade Verbal”. Os tópicos ligados à “Conjunção” e “Advérbio” apresentam 9% nos níveis de impasse para a compreensão dos alunos e 5% sugeriram a mesma problemática na aceção das questões ligadas a “Sujeito e Predicado”

Por fim, com o maior número de porcentagem (29%), a maioria dos professores revelou que “Verbo” é um dos assuntos que os alunos possuem maior dificuldade de apreensão. Além disso, os professores nos mostraram, através dos dados, que acreditavam na importância do jogo como instrumento facilitador para a aprendizagem, entretanto não faziam uso deste aparato durante as aulas para abordar determinados conteúdos.

Com base nestas afirmações desenvolvemos um jogo de tabuleiro, o qual se intitulou “Batalha dos Verbos”. Este nome se deu a partir da ideia de construí-lo baseado em uma história que, neste caso, se tratava do desmembramento das regiões brasileiras decorrente do aumento do preconceito linguístico e a união do país só poderia acontecer quando um dos grupos vencesse.

No tabuleiro, foram dispostas 30 casas, das quais 15 delas havia curiosidades relacionadas à Língua Portuguesa e duas eram casas coringas. As demais continham atividades que os estudantes deveriam realizar. Fez parte da proposta criar outros jogos dentro do jogo de tabuleiro. Dentre eles, elaboramos orações com as palavras soltas como forma de um quebra-cabeça, onde os alunos deveriam construir a oração seguindo a concordância verbal adequada; desenvolvemos, também, um bingo em que, a partir da oração lida, os estudantes deveriam procurar, na tabela recebida, o verbo adequado, além disso, utilizamos o gênero notícia para que os estudantes observassem os tempos e modos dos verbos nesse gênero. Tivemos também o jogo de dados, em que os alunos deveriam indicar a palavra correspondente ao tempo e modo verbal sugerido pelos dados, ademais, fez parte do jogo a utilização de tirinhas, para que a partir de afirmações referentes à colocação verbal no texto do gênero “tira”, eles indicassem entre verdadeiro e falso.

O jogo foi aplicado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II em escola da Rede Estadual, situada na cidade de Mataraca, Litoral Norte do estado da Paraíba e se deu em dois encontros. No primeiro encontro, o conteúdo Verbo foi apresentado aos



estudantes de forma delimitada, ou seja, o tratamento com o assunto trabalhado foi referente apenas aos verbos regulares e aos tempos verbais passado, pretérito e futuro. Com isso, demonstramos aos alunos que os verbos são conjugados diariamente através da fala de cada indivíduo, e que o estudo gramatical do verbo, assim como os outros conteúdos dados na escola, favorece no desempenho da linguagem e ajuda no modo como o ser humano pode utilizar a língua de forma apropriada na interação.

Posteriormente à explanação do conteúdo, seguimos com a aplicação do jogo, dessa forma, os alunos, ao mesmo tempo em que jogavam, poderiam aprender, visto que estariam recapitulando o assunto e pondo em prática seu aprendizado. A turma, contendo em média 35 alunos, foi dividida em dois grupos, para que eles pudessem melhor desenvolver as atividades proposta e alcançar as respostas corretas. O grupo vencedor seria aquele que conseguisse chegar à última casa do tabuleiro.

Figuras: Atividades com alunos: explicação e aplicação



Fonte: as autoras



No segundo encontro com a turma, que aconteceu uma semana após a aplicação do jogo, propomos aos alunos um questionário contendo algumas perguntas acerca do jogo: o que eles aprenderam e se o jogo seria uma ferramenta facilitadora para aprendizagem sobre os verbos. Além disso, a professora ministrante das aulas Língua Portuguesa também respondeu um questionário sobre a execução do jogo, que foi acompanhado por ela.

De maneira geral, os alunos que responderam ao questionário acerca da aplicação do jogo afirmaram ter gostado do jogo porque, através dele, foi possível aprender de uma forma dinâmica, facilitando assim a recepção do conteúdo.

Referindo-se ao primeiro questionamento, que indagava o que o estudante constatou do jogo e a justificativa, um deles respondeu: “*Ótimo, por quê foi um bom modo de facilitar o nosso aprendizado*” (sic). A partir dessa declaração, é possível concluir que o trabalho com a atividade lúdica, oportuniza ao estudante uma aproximação maior com o conteúdo exposto.

Em uma das respostas ao questionário, um estudante declarou que aprendeu “*Verbos e fazer tarefas juntos*”, este relato comprova que o jogo além de ser uma ferramenta auxiliadora na aprendizagem, também ajuda nas relações grupais, contudo, apesar do caráter competitivo, os estudantes estavam se relacionando com seu grupo, tornando-se uma atividade cooperativa.

Segundo Nicolau (2011), para que o jogo competitivo não tenha o traço negativo é necessário que seja bem intermediado, pois, a partir disso, é possível que o jogador entenda a atividade como um espaço de superação dos obstáculos, assim como na vida pessoal. Dessa forma, podemos notar que o jogo atua também na construção e formação do indivíduo, desde que seja bem orientado.

Com os jogos cooperativos os estudantes podem se relacionar na busca de desenvolver as melhores estratégias para alcançarem êxito, por isso, é uma ferramenta que favorece a todos aqueles que estão envolvidos no processo. Corroborando com isso, Nicolau aponta que:



(...) tanto os jogos cooperativos quanto os jogos competitivos proporcionam ganhos essenciais à formação dos participantes. A busca pela harmonia presente nos jogos cooperativos é tão importante quanto a oportunidade de correção de condutas e tendências socialmente indesejáveis propiciadas pelos jogos competitivos. (NICOLAU, 2011, p. 41)

Conforme os estudantes que responderam o questionário, o jogo tornou o conteúdo gramatical “verbo” mais fácil de ser compreendido, além disso, alguns deles relataram que foi possível colocar em prática o que foi estudado.

Indagados sobre o jogo facilitar a aprendizagem, um deles menciona: “*Sim, pois o aluno ira ficar entretido e aprendera, jogos eletronicos também ajudam na aprendisagem*” (sic), outro afirma: “*Sim, pois a gente vai brincando, seguindo as regras e entendendo o assunto de uma maneira simples*”. Através dessas respostas, podemos confirmar o posicionamento do autor Nicolau (2011) quando nos traz a afirmação de que o jogo aproxima os estudantes dos assuntos escolares.

A professora de Língua Portuguesa que leciona na turma também respondeu a um questionário, visto que ela acompanhou os procedimentos adotados e a execução do jogo. O objetivo foi verificar, nas respostas dadas pela docente, a percepção dela sobre a proposta desenvolvida e recepção dos alunos.

A professora percebeu o envolvimento da turma durante a atividade, e, na pergunta sobre adotar este método durante as aulas, ela afirmou que: “*Só precisaria me disponibilizar mais para o desenvolvimento*”. Diante disso, verificamos que faz parte da realidade de muitos professores de língua materna a falta de tempo para levar aos estudantes uma nova proposta que abarque determinados conteúdos, considerados difíceis e chatos, entretanto, acreditamos que é importante, mesmo que seja de uma forma simples, introduzir assuntos de forma mais lúdica e que fujam das práticas pré-estabelecidas, para se alcançar um ensino e aprendizagem mais eficazes.

Outro fator válido de destaque são as proporções didáticas alcançadas por meio do jogo “*Batalha dos Verbos*” com a turma que participou, pois foi possível atingir vários aspectos pretendidos durante uma aula de língua portuguesa, já que os alunos contataram diversas áreas de conhecimento importantes, a exemplo do exercício com a oralidade ao produzirem histórias utilizando a colocação adequada de verbos sugeridos, bem como o diálogo com textos de cunho crítico, como a tirinha e notícias para realização de



atividades durante o processo, além do trabalho com o raciocínio na organização de orações coerentes, ou seja, os discentes mantiveram acesso a diversas nuances da Língua Portuguesa, contribuindo de maneira efetiva para o desenvolvimento comunicativo de cada indivíduo, posto que os resultados foram de alcance extralinguístico, como citado anteriormente nos relatos dos jovens.

Considerações Finais

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos docentes na abordagem dos conteúdos disciplinares, propusemos desenvolver um jogo que pudesse motivar os alunos na compreensão destes assuntos, porque entendemos que, geralmente, eles se sentem desestimulados nas aulas de língua materna, principalmente porque consideram seus conteúdos enfadonhos e complexos.

Através dessa abordagem, além de nos aproximar do ato docente no Ensino Fundamental, observamos as facetas que o jogo dispõe, contribuindo não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também nas suas relações interpessoais, e, por fim, na formação do aluno enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade que exige do ser humano estratégias para que possa se sobressair de situações diversas e adversas.

Verificando os resultados, é possível concluir que a atividade lúdica é um suporte que o docente possui para aprimorar a sua prática, além disso, é possível desenvolver o jogo com quaisquer assuntos gramaticais, a partir da verificação do conteúdo que a maioria dos estudantes de determinada turma possui dificuldade.

Lamentavelmente, a realidade das escolas brasileiras não condiz com aquela que é almejada por muitos professores, visto que há uma escassez de estrutura, material e tempo disponível para que o professor consiga elaborar o planejamento e desenvolvimento de jogos. Muitas vezes é exigido que o educador dê conta de todo o cronograma e, tendo que o cumprir, não dispõe de tempo para elaborar jogo com os conteúdos a serem ministrados, limitando-se a atividades exclusivamente do livro didático. Contudo, acreditamos que uma abordagem que recorra ao lúdico, e, em especial a práticas que utilizem jogos, fazem todo o diferencial no momento da recepção de conteúdos gramaticais, cabendo ao professor ir de encontro com a maré de negativas que



incorrem nosso sistema educacional e promover a diferença, oferecendo aos alunos, ainda que minimamente, uma educação de qualidade, propiciando-os alternativas que auxiliem na aprendizagem de conteúdos considerados difíceis.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NICOLAU, Marcos. **Ludosofia: a sabedoria dos jogos**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2011.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73 – 87.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 165 – 180.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.



MAPEANDO MULTIFUNÇÕES DO ITEM ATÉ: UM CASO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB) ^{1*}

André Luiz de Souza da Silva (UEPB) ^{**}

Introdução

A gramaticalização, um dos principais estudos do Funcionalismo, é a base teórica deste trabalho, pois essa pesquisa nasceu da necessidade iminente de descrição do item linguístico **até** a partir de seu uso em contextos orais paraibanos. A ideia de que há um contínuo na trajetória da gramaticalização impõe-se como um dos princípios que norteiam os estudos voltados para a compreensão da mudança linguística. Essa trajetória, segundo Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991), se manifesta em escala crescente de abstratização, obedecendo a uma transferência do universo referencial para o discurso, e vai do sentido mais concreto para o menos concreto. É nesse contexto teórico que pretendemos mostrar as multifunções acionadas pelo **até**, bem como a trajetória de gramaticalização desse item que parte de uma função mais concreta (espacial) para uma mais abstrata (textual).

O *corpus* no qual mapeamos as diversas possibilidades de uso do item linguístico **até** é constituído por seis entrevistas sociolinguísticas (informantes sem nenhum ano de escolarização), integrantes do Projeto de Variação Linguística no Estado da Paraíba - VALPB (HORA e PEDROSA, 2001). As ocorrências discursivas extraídas dessa amostra, como atividade de co-produção numa situação concreta de uso, construíram-se através de planejamento localmente dimensionado e situado, o que contribuiu para

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora do Mestrado Profissionalizante –Profletras na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, *campus* III. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Funcional e Projetos de acompanhamento aos professores de língua portuguesa na rede pública. É autora de vários artigos, com ênfase no funcionalismo, variação linguística, gramática e ensino, publicados em periódicos e anais de eventos nacionais e [internacionais](mailto:iaramartins@yahoo.com). iaramartins@yahoo.com

** Aluno do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Monitor de língua portuguesa I. Professor de língua portuguesa no ensino fundamental II. andreluiz.bans@gmail.com



imprimir um caráter de relativa espontaneidade e imprevisibilidade quanto aos rumos que cada participante deu às suas intervenções.

Há, na Língua Portuguesa, pelo menos três diferentes usos para o item *até*: a) uso espacial; b) uso temporal e c) uso textual. Com base nesses usos, pretendemos comprovar a hipótese de que o item ***até*** vem sofrendo um processo de gramaticalização, sobretudo no que se refere aos princípios de Hopper (1991).

Dessa forma, para a análise qualitativa dos dados, acolhemos os postulados teóricos da gramaticalização, que se constitui no processo pelo qual itens lexicais, em certos contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais, num processo unidirecional que se caracteriza por uma trajetória do tipo ESPAÇO > (TEMPO)> TEXTO. (Hopper e Traugott, 1993).

A organização desse trabalho é feita em quatro partes. Na primeira, apresentamos os aparatos teóricos que dão sustentação ao estudo proposto, principalmente, os postulados desenvolvidos por Heine, Claudi e Hünemeyer (1991), Hopper e Traugott (1993) Givón (1990, 1991, 1993 e 1995), Martelotta, Votre e Cezario (1996) e Neves (1997, 2001); a segunda parte constitui uma descrição e análise dos dados. Na terceira, buscamos traçar, a partir da multifuncionalidade de ***até***, sua trajetória de gramaticalização, e nas considerações finais, resumem-se os usos mais recorrentes do desse item encontrados na fala de João Pessoa.

1 Ancorando-se no Funcionalismo linguístico

Essa pesquisa está alicerçada à luz de pressupostos teóricos do funcionalismo linguístico (Heine, Claudi e Hünemeyer (1991)), Traugott e Heine (1991), Givón (1990, 1991, 1993 e 1995), Martelotta, Votre e Cezario (1996), com destaque ao processo da gramaticalização.

Assim sendo, a concepção de gramática que norteia este artigo é a de “gramática emergente” (Hopper, 1991), definida como atividade em tempo real, *on-line*, que emerge cotidianamente do discurso. A gramática, desta forma, não é algo distinto do discurso, e sim toma parte ativa em sua formação, sempre que interagimos. Logo, quando itens



lexicais e/ou gramaticais, como o **até**, se tornam habituais, aparecem com frequência no discurso, gramaticalizam-se e, se já eram gramaticais, gramaticalizam-se em funções ainda mais gramaticais. É por isso que palavras, sintagmas e demais construções que são fixas hoje podem não ser amanhã e um item passível de nunca mais ser repetido pode, porventura, reaparecer e se fixar como gramatical.

A partir de tal perspectiva, então, é possível concebermos que palavras, sintagmas e demais construções que são fixas hoje podem deixar de sê-lo no futuro. Como também não podemos descartar a reutilização de um item que tenha caído em desuso em determinada sincronia da língua. “Qualquer item ou construção arcaizados podem ser reabilitados, seja na mesma função exercida anteriormente, seja num novo papel. Assim, a gramática – e a língua – movem-se num eterno deixar de ser/vir a ser/sendo”. (Martins, 2004, p.161)

As inovações gramaticais ou qualquer expressão linguística não podem ser analisadas sem que se tenha em mente que elas realizam funções não apenas das intenções e das informações transmitidas pelo falante, mas também das informações pragmáticas do destinatário e do seu conhecimento a respeito das intenções do emissor.

No processo de mudança linguística interagem dois tipos de condicionalismos: um interno à própria língua (inerente ao sistema linguístico) e um externo (extralinguístico). Se a língua se organiza como um sistema dinâmico em permanente busca do equilíbrio, as suas estruturas poderão ser, elas próprias, causadoras de mudança no sentido de preencher lacunas, ou serem pressionadas pelo ambiente externo.

Mas, por que muda a língua? A resposta a esta questão deve ser procurada no próprio sistema linguístico. Se a função da língua é permitir a comunicação entre seus usuários, dois requisitos terão de ser cumpridos: continuidade e adequação às necessidades dos falantes. A língua muda, pois, porque é um sistema em perpétua adaptação às necessidades das comunidades que a utilizam e essas necessidades também mudam. Cardeira (2006) argumenta que se as circunstâncias históricas, sociais e culturais mudam – em algumas épocas paulatinamente, em outras quase abruptamente – é fato que as necessidades expressivas dos falantes também se modificam.

A gramaticalização, por sua vez, é um dos caminhos de mudança linguística. É definido por Hopper e Traugott (1993, p.63) como um processo de mudança situada num



“*continuum* que se estabelece entre unidades independentes, localizadas em construções menos ligadas, e unidades dependentes tais como clíticos, auxiliares, construções aglutinativas e flexões”.

A partir do estabelecido acima e não perdendo de vista que o estudo da língua é simultâneo ao estudo da situação comunicativa, como frisa Halliday (1973), devemos investigar como a língua é usada, procurando descobrir seus propósitos. Então, a partir de uma visão de que toda a análise linguística que desconsidere a interação de variados contextos se torna insuficiente e insatisfatória, propomos, na seção seguinte, esboçar as análises de alguns exemplos do *corpus*, a fim de comprovar as várias funções do **até** e a existência da escala de abstratização desse item. Para tal, separamos os exemplos de acordo com a funcionalidade exercida por cada um dos casos.

2. Descrição/Análise dos dados

No *corpus* VALPB (HORA e PEDROSA, 2001), a construção linguística **até** foi flagrada exercendo três funções: 1) **até espacial**, 2) **até temporal**, 3) **até textual**. A pesquisa nos revela usos da língua em ação. Estamos nos referindo à concepção segunda a qual o discurso permite uma relativa liberdade de criação de novas expressões a partir das já existentes na língua.

O item **até**, dessa forma, originalmente tem significação de limite espacial, passa pela significação de limite temporal e chega ao limite textual-argumentativo.

2.1 Até Espacial

O elemento linguístico **até** aparece, no exemplo seguinte, com sentido espacial, significado original, com o qual estabelece o percurso de um ponto a outro no espaço.

(01) Entrevistador: “Tem algum lugar que o senhor gostaria de conhecer?”
Informante: “Ah, se eu pudesse (...), dava outra volta de novo em Natal, que isso aqui tudo eu conheço, num sabe? Menos Rio, São Paulo. Esses lugarzinho aqui perto, Natal, **até** o Ceará eu conheço, Pra sul eu conheço **até** Maceió”. (...) (M.L.S, 2001, p.84)



Em (1), o item **até** é utilizado como uma preposição, de acordo com a classificação da Gramática Tradicional, pois relaciona dois termos - veiculando a ideia espacial - limitando até onde se vai em um espaço. Ou seja, indica o fim (no espaço) que não se ultrapassa. Outros exemplos, encontrados na pesquisa, também revelam o uso espacial “foi até em casa”, indicando que esse uso é o mais concreto de todos.

2.2 Até Temporal

Nos exemplos seguintes, o item linguístico **até** funciona com sentido temporal, limitando um tempo posterior, vejamos:

(02) Entrevistador: “Como foi sua infância?”

Informante: “Rapaiz, minha infância bem, bem, pra mim foi divertida, porque eu nunca estudei, eu fazia só brinca, só brinca, só brinca e nada de me interessa, até hoje também e só tô nesse trabalho só, e só pra ganha um dinheirinho porque eu num tenho estudo num tenho estudo, porque você sabe né? Acho que a pessoa sem estudo só fica nesse trabalho: pedreiro, guarita, esses, tal negócio”. (A.C.S, 2001 p.72)

(03) Entrevistador: “E como é o final de semana?”

Informante: “(...) acho aí que tá bom. Final de semana é:: eu vô pra o som :: eu vô curti aquele funkizinho, vai eu e a comade : : e a gente pula até o amanhecer ali, ali, no Nova Querência....” (J.M., 2001, p.66)

No exemplo (02), acima, o adjunto adverbial de tempo “hoje”, após o item **até**, revela o caráter temporal da sentença. O **até** sinaliza um limite em relação a esse tempo. A expressão “até hoje”, de fato, é bastante comum em contextos em que se quer delimitar um período de tempo – desde algum tempo até o presente instante. Da mesma forma que, no exemplo acima, o informante diz que na infância só fazia brincar e nunca estudou, não conseguindo, assim, um “emprego melhor”. Ele poderia ter dito que “até hoje” permanece em empregos desse nível porque não estudou e gostava mesmo era de brincar.



Em (03), notamos, também, a ideia de marca no tempo “até o amanhecer” quando o limite estabelecido é “amanhecer”. Ou seja, o falante pula e dança com a companheira durante a noite inteira, incluindo o amanhecer do outro dia.

2.3 Até Textual – operador argumentativo

Koch (2000, p.31) classifica como operadores argumentativos aqueles “operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala de orientação no sentido de determinada conclusão”. De acordo com a autora, incluem nesse grupo *até, inclusive, mesmo e até mesmo*.

O item **até**, nessa função, distancia-se da sua significação espaço-temporal para caracterizar-se como estratégia argumentativa. O objetivo, aqui, é chamar a atenção do interlocutor para as intenções comunicativas do produtor do discurso, vejamos:

(04) Informante: “O dinheiro dele só era pra beber. Então eu lembro que eu botei a porte dele abaixo, tomei o dinheiro pra comprar a late de leite para minha menina, então, isso, aí, a gente se se acha numa situação muito difícil. Foi foi isso que me aconteceu. Eu **até** bati nele, pra tomar o dinheiro do leite, da minha menina, pra comprar uma lata de leite”. (J.S., 2001, p.58)

(05) Informante: “Tem um ditado véi: “A pessoa quanto mais tem, mais quer”, né? Que tem muito rico aí que tá ganhando tudo do pobre, mas se ele puder tirar mais uma camisinha que ele tem, ele tira. E é nisso que continua o destroço do mundo, porque se fosse um país que tivesse uma ordem severa num acontecia isso. Mas como diz que **até** o os Estados Unido as coisa tá a mesma coisa, tá impestado de ladrão também. Quer dizer que num adianta nada”. (A.C.S, 2001, p.80)

No exemplo (04), a ideia principal que se quer transmitir é de que a informante precisou **inclusive** bater no companheiro para pegar o dinheiro para alimentação da filha, se não ele gastaria com bebidas. A informante defende sua tese de agressão ao companheiro, alegando que a filha iria ficar sem o leite. Nessa função específica,



constatamos que o elemento **até** assume um valor de **inclusão**, tendo ainda um caráter de realce discursivo, que exerce papel importante para reforçar a veracidade do fato recontado.

No excerto (05), observamos que o informante explica que é constante, no Brasil, a exploração dos pobres por aqueles que possuem muitos recursos financeiros. No entanto, essa exploração já é revelada, através da imprensa mundial, também em outros países **até/inclusive** nos Estados Unidos. A ideia que se quer realçar é que os Estados Unidos - um país conhecido como desenvolvido, referência mundial, com sua economia estável e políticos honestos – também está contaminado pela roubalheira.

Os operadores argumentativos podem ser utilizados, ainda, para quebrar/desfazer uma expectativa do ouvinte quanto à determinada informação. Vejamos o exemplo abaixo:

(06) Entrevistador: “Como você reagiu quando soube que tava grávida?”

Informante: “Eu num falava nem com os povo dentro de casa, eu. Aí quando eles descobriram que eu tava grávida aí que nenhum falou comigo. Veio falar depois que eu descansi que eu vim que eu vim pra dentro de casa. Mas eles num queriam não: “Num vou querer não, num vou querer não.” **Até** que quis”. (M.H.S., 2001, p.107)

O item **até** funciona como um sinalizador de contra-expectativa e não mais apresenta um caráter inclusivo. Observamos isso quando a informante relata como as pessoas, *mesmo* não aceitando o fato de sua gravidez e a ignorando em casa, acabam por aceitá-la no convívio familiar após o nascimento da criança. “Até que quis”, então, quebra a expectativa, construída anteriormente pela informante, da sua não aceitação na casa.

Acredita-se que os usos inovadores surgem na língua por necessidades comunicativas não preenchidas, é o que parece acontecer com o item **até**, pois, para dar conta de conteúdos cognitivos, cuja denominação linguística adequada parece não existir, os falantes se valem da forma já disponível, ampliando seus significados. Segundo Votre e Rocha (1996), os usuários fazem uso de construção já estáveis na gramática para poder expor suas ideias e sentimentos.



3. **ATÉ**: trajetória de gramaticalização

Esse estudo pode reivindicar que, em relação ao **até**, o princípio da unidirecionalidade se impõe e parece mover as alterações por que passa o citado item. De acordo com Hopper e Traugott (1993), a gramaticalização se processa unidirecionalmente. Essa característica marca a evolução linguística aqui cotejada numa escalaridade: do concreto para o abstrato, ou, num ponto de vista mais moderado, do [+concreto] para o [-concreto], corroborando a literatura funcionalista que postula que há um aumento de abstratização à medida que o elemento se gramaticaliza, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1: distribuição das funções de até quanto aos traços concretude/abstratização

+ CONCRETO		+ ABSTRATO
Até espacial	Até temporal	Até textual –operador argumentativo

A gramaticalização, de modo geral, se evidencia quando o elemento **até**, por metáfora **espaço > texto > tempo**, segundo Heine, Claudi e Hünemeyer (1991), passa a fazer alusão a dados dos textos já mencionados ou por mencionar, estabelecendo relações de uma parte discursiva com outra e orientando o interlocutor quanto a essas relações. Manifesta, então, a seguinte trajetória:

Até espacial > até temporal > até textual-operador argumentativo

Analisando passo a passo esse percurso, começamos, primeiramente, evidenciando que o ponto de partida para a gramaticalização do elemento **até** é o seu valor original espacial, passando pelo limite temporal e no ponto final da trajetória, flagramos o **até** existindo em função do texto, como operador argumentativo, revelando, pois, um caráter de realce discursivo.



Numa avaliação geral do panorama aqui delineado, o levantamento sincrônico esboçado permite que afirmemos que o ‘novo’ perfil semântico-funcional do **até** consubstancia um caso de gramaticalização em curso, tendo em vista que, no seu ‘novo’ uso, o **até** vem se distanciando semanticamente de seu item lexical-fonte e assumindo outras funções. Essa constatação ratifica nossa hipótese básica sobre o pressuposto da direcionalidade da mudança, que aponta, preferencialmente, para uma pragmatização do significado.

Considerações Finais

Os sujeitos não interagem somente pela língua, mas com a língua. Com ela, os falantes participam de modo cooperativo da construção dos referentes e dos diferentes significados em contextos particulares de uso. Isso quer dizer que os significados são construídos por meio de escolhas que esses falantes fazem durante a ‘negociação’ dos processos comunicativos.

A escolha do item **até**, por exemplo, pode significar uma coisa; seu lugar no sintagma, outra; e sua combinação com outro elemento, outra coisa diferente. Seu caráter multifuncional é, pois, a prova da liberdade que o falante tem para selecionar esse elemento e atribuir-lhe novos papéis, promovendo a sua utilização em novos contextos, segundo as suas necessidades comunicativas.

O elemento linguístico **até**, no seu processo de gramaticalização, desenhou uma escala de **abstratização crescente e unidirecional**, uma vez que esteve continuamente associado a novos significados progressivamente mais abstratos, partindo da noção de tempo e desembocando na categoria mais abstrata de texto, obedecendo a trajetória: espaço > tempo > texto. Com base nesses usos, comprovamos a hipótese de que o item **até** vem sofrendo um processo de gramaticalização.



Referências

- CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Caminho, SA, 2006.
- HALLIDAY, Michael A. K. **Exploration in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.
- HEINE, B. CLAUDI, U. & HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago, University of Chicago Press, 1991.
- HORA, D. e PEDROSA, Juliene L.R. **Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB**, João Pessoa: Ideia, 2001.
- HOOPER, Paul J. & TRAUGOTT, Elizabeth C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- HOPPER, Paul J. **On some principles of grammaticization**. In: TRAUGOTT e HEINE (eds.) *Approaches to grammaticalization*. v. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.
- ILARI, Rodolfo *et alii*. **Considerações sobre a posição dos advérbios**. In: Gramática do português falado. Vol. I, (Org. Ilari, R. *et alii*). Campinas: UNICAMP, 1990.
- MARTELOTTA, M.; NASCIMENTO, E.; COSTA, S. **A Gramaticalização e Discursivização de ASSIM**. In: MARTELOTTA, M.; VOTRE S. J.; CESÁRIO, M. *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996, p.261-276.
- KOCH, Ingedore G. V.; BARROS, Kazuê S.M. (Orgs.) **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: EDUFRN, p.156-171, 2000.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião José; CEZARIO, Maria Maura. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.
- MARTINS, Iara F. de. **Da gramática ao Discurso: as múltiplas funções do item *assim* na língua falada em João Pessoa**. In: Maria E. A. Christiano; Camilo R. Silva e Dermeval da Hora (Orgs.) *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Ideia, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2001.
- VOTRE S. J.; CESÁRIO, M. **Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996.



O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COM TURMA DO ENSINO MÉDIO

Juciara José dos Santos (UFPB) *

juciarasantos04@gmail.com

Fernanda Barboza de Lima – Orientadora (UFPB) **

fernandabarboza.ufpb@gmail.com

1. Introdução

A proposta de trabalhar com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa vem sendo amplamente discutida entre professores e pesquisadores, pois a utilização desses gêneros na prática do ensino é de suma importância para a formação dos leitores e incentivo à prática de leitura, como também proporciona um melhoramento na produção textual auxiliando assim o desenvolvimento da escrita padrão.

Sendo assim, é essencial observar de que forma ocorrem as atividades de linguagem realizadas pelo indivíduo no contexto escolar, objetivando aprimorar o uso da escrita, por intermédio dos textos orais e escritos que estão espalhados na sociedade. Nosso trabalho é embasado nos seguintes questionamentos: Como os gêneros textuais podem contribuir para o processo de leitura e escrita no ensino de língua materna? E ainda: Como o gênero textual *propaganda* pode contribuir para essas práticas?

Neste trabalho, nosso objetivo foi analisar como o gênero *propaganda* pode contribuir no processo de ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma proposta

* Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Educação Básica. E-mail: juciarasantos04@gmail.com.

** Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da UFPB. E-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com.



pedagógica planejada para uma turma do ensino médio. Para isso, iremos discutir sobre o ensino de leitura e produção textual, com o objetivo de propiciar aos alunos o conhecimento necessário sobre esse gênero textual, a fim de levá-los a identificar as características do gênero em questão.

Nesse sentido, a escolha de trabalhar com esse gênero justifica-se por unir linguagem não-verbal e verbal, além de ser um gênero que propicia trabalhos de interpretação textual e compreensão de diversificados sentidos presentes nos textos e imagens apresentadas.

A proposta de trabalhar com os gêneros textuais no Ensino de Língua Portuguesa vem sendo amplamente discutida entre professores e pesquisadores pois a utilização desses gêneros na prática do Ensino é de suma importância para a formação dos leitores e incentivo à prática de leitura como também, proporciona um melhoramento na produção textual auxiliando assim o desenvolvimento da escrita padrão.

Nossa fundamentação teórica, está dividida em três partes. Na primeira parte, discutiremos sobre a importância do Ensino de Língua Portuguesa e sobre questões de leitura e produção textual à luz de alguns autores como: Koch & Elias (2011), Kleiman (2010), Antunes (2009), Marcuschi (2008), entre outros. Na segunda, abordaremos os gêneros como base para o estudo da língua materna, no qual abordaremos as visões de Bakhtin (1997), Antunes (2002), Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), que nos apontam a importância dos gêneros textuais na sala de aula. Na terceira e última parte da fundamentação teórica, discutiremos sobre as características do gênero *propaganda* segundo a visão de Sant'Anna (1995). Em relação a metodologia utilizada apresentamos brevemente os procedimentos metodológicos. Para finalizar nosso trabalho, trazemos uma proposta pedagógica planejada para o ensino médio e a análise dos resultados dessa experiência.

2. Ensino de Língua Portuguesa: questões de leitura e produção textual

A importância da leitura é amplamente discutida entre estudiosos, professores e pesquisadores da área de ensino. Sabemos que a escola tem papel essencial na formação da criança e do adolescente, no entanto, é necessário observar que existem algumas



questões a serem discutidas, como: “*O que é ler? Para que ler? Como ler?*” (KOCH & ELIAS, 2011, p. 9).

As várias respostas que podem surgir a partir dessas perguntas são, como sugere Koch & Elias (2011, p. 9), “decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”, ou seja, as várias visões sobre leitura surgem em decorrência da espécie de abordagem que adotamos, pois, ao focalizar o autor do texto, por exemplo, compreendemos a leitura como um processo de captação de ideias.

Nesse contexto, o autor é um sujeito com qualidades individuais e independentes, dono de seus próprios “dizeres”, e que produz o texto que deve ser captado pelo interlocutor da mesma forma como foi mentalizado.

A outra concepção de leitura tem como ponto central o texto que, de acordo com Koch & Elias (2011, p. 10), “é simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. A última concepção de leitura considera os sujeitos envolvidos como participantes ativos do processo, que constroem e são construídos no próprio texto.

3. Gêneros textuais como base para o estudo da língua materna

Como sabemos, os gêneros textuais são importantes e fazem parte da nossa história, uma vez que cumprem um papel fundamental quando o assunto é comunicação, ou seja, atuam quando os indivíduos fazem o uso concreto da língua. Sendo assim, há a necessidade de se estudar os gêneros textuais, pois estudá-los é conhecer a circulação dos discursos e entender a própria dinâmica social. No entanto, para se trabalhar com os diversos gêneros textuais no ensino de línguas é necessário reconhecer as intenções comunicativas, como também, os contextos como parte integrante das produções do discurso.

Os textos não são determinados simplesmente pelos seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das **práticas sociais** e ao nível das **práticas discursivas**, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua (ANTUNES, 2002, p. 68).



Assim, após as observações acerca dos gêneros, percebe-se o quanto o ensino poderia beneficiar-se com um trabalho voltado à compreensão de seus conceitos e estruturas, com uma prática que realmente viesse a desenvolver a competência textual e discursiva dos alunos.

Diversos autores defendem que os gêneros são de fato um componente central das opções para proporcionar o ensino de línguas. “Eles [os gêneros] constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino de textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Como sugere Marcuschi (2008, p. 155-156), “[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais [...]”.

4. O gênero *propaganda* e o ensino de língua materna

Como sabemos, é impossível pensar no ensino de línguas sem levarmos em consideração o trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam no convívio social, uma vez que estes podem proporcionar um maior e melhor aprimoramento do ensino. Seguindo esses propósitos, abordaremos aqui o gênero propaganda com o objetivo de aprimorar o conhecimento a respeito desse assunto.

Ao pensar no trabalho com a língua a partir do gênero propaganda, temos que considerar que, além de ser um gênero frequente no cotidiano dos indivíduos, ele se relaciona com outros gêneros na grande cadeia de comunicação que esses estão envolvidos, ou como sugere Sant’Anna (1995, p. 1): “Não se pode mais pensar em propaganda como um fenômeno isolado. Ela faz parte do panorama da comunicação e está em constante envolvimento com fenômenos paralelos, onde colhe subsídios”.

O gênero propaganda geralmente é utilizado no ensino de língua portuguesa com o intuito de incentivar a leitura e a produção textual, por se tratar de um gênero presente em diversos veículos de comunicação, seja em revistas, jornais, cinema, televisão etc.

A escolha por trabalhar com esse gênero se deu por vários motivos, dentre eles, por apresentar uma grande riqueza de elementos de linguagem não-verbal, que se forem



bem explorados contribuem para que o aluno compreenda melhor o texto e desenvolva a sua competência intelectual no processo de leitura e produção textual.

5. Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho teve uma abordagem qualitativa, já que fizemos um aprofundamento de uma questão social. Os procedimentos metodológicos que utilizamos foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa aplicada e a pesquisa ação. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos como aporte teórico alguns autores como: Antunes (2009), Kleiman (2010), Bakhtin (2003), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros. Utilizamos também a pesquisa aplicada, pois coletamos dados para produzir conhecimentos com o objetivo de contribuir para a solução de problemas encontrados.

Este trabalho também se mostra como uma pesquisa ação, pois além de investigar e fazer a análise dos dados, ainda somos integrantes da pesquisa, acontecimento este que nos conduzirá a uma reflexão e até a alterar nosso ponto de vista, pois, a mediação realizada através desse tipo de pesquisa intenta modificar (sob determinados aspectos) a situação existente na sala de aula.

Nosso trabalho foi desenvolvimento numa escola de Mamanguape, com uma turma de 3ª ano do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa, no período da tarde. O principal objetivo foi desenvolver as habilidades dos alunos no ato da leitura e produção do gênero propaganda para que eles pudessem aprimorar o senso crítico diante da leitura desse gênero discursivo.

A turma tem 5 aulas semanais de 50 minutos de duração e o motivo de ter escolhido essa turma se deu a partir das observações no estágio supervisionado. A turma possui 28 alunos, na faixa etária de 16 a 20 anos de idade, e é composta por 5 homens e 22 mulheres, todos da zona rural.

Os dados apanhados nessa situação concreta de ensino e aprendizagem serão descritos e analisados de forma qualitativa, isto é, entendidos no contexto e interpretados levando em consideração os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com o auxílio de pressupostos teóricos sobre leitura e escrita abordados na fundamentação teórica do trabalho.



6. Proposta pedagógica e análise dos dados

Exporemos agora o passo a passo da proposta pedagógica elaborada e trabalhada com turma do ensino médio. Ao longo das descrições das etapas do trabalho, apresentaremos as percepções realizadas das atividades feitas.

6.1 Primeiro momento: conhecendo a proposta

No procedimento didático planejado, trabalhamos com o gênero textual *propaganda*. Num primeiro momento, abordamos o gênero com o intuito de levar o aluno a desenvolver a capacidade crítica e cognitiva necessária para produzir tanto o texto oral quanto o escrito. Ainda provocamos os alunos a responderem os seguintes questionamentos: O que é a propaganda? Que tipo de sensação ela pode provocar no leitor? Que tipo de linguagem é utilizada?

Diante dessas provocações, houve um debate, no qual os alunos expressaram oralmente suas opiniões. Em seguida, foi explicada a nossa proposta de trabalho e propusemos que eles deveriam seguir um procedimento didático que teria as seguintes etapas: produção de um primeiro esboço, atividades complementares, uma produção final, análise dos dados e os resultados da pesquisa.

6.2 Primeiro esboço

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que se juntassem em grupos de três ou quatro para a realização da primeira produção. Foi explicado que nesse momento eles deveriam produzir uma propaganda de acordo com as explicações feitas anteriormente, levando em consideração que seria o primeiro contato com o gênero e que faríamos apenas um esboço, pois realizaríamos o aperfeiçoamento da propaganda ao longo do trabalho.

Os alunos se juntaram em 7 grupos compostos por quatro pessoas e deram início à primeira produção, que durou em torno de três aulas de 50 minutos cada. Com as primeiras produções em mãos, fizemos as avaliações necessárias para detectar os problemas encontrados nas produções. Logo após levamos em consideração todas as



características que lhes eram peculiares, como por exemplo: a linguagem publicitária, a estrutura do gênero, entre outras características. Os grupos foram representados da seguinte forma: Grupos A, B, C, D, a fim de identificá-los no decorrer da análise. Seguem as primeiras produções dos grupos:



Figura 1 – Primeira produção do grupo A.

Na produção do grupo A, constatamos que os alunos utilizaram uma linguagem persuasiva, pois ao utilizarem a oração: “*ninguém conseguirá resistir aos seus lábios*”, estão querendo induzir o consumidor à compra. No entanto, notamos a falta de um texto que trouxesse as características do produto, a fim de mostrar suas qualidades e vantagens.

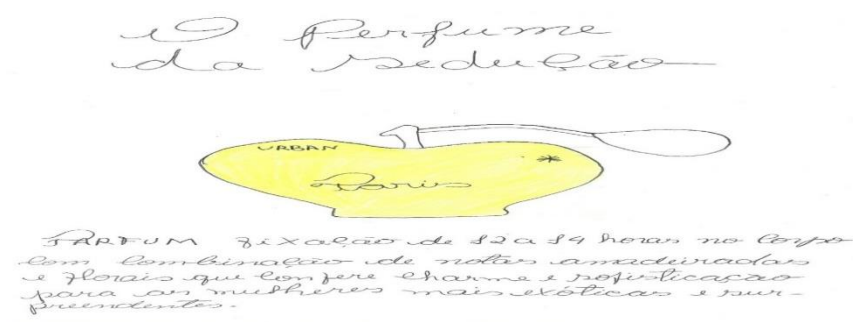


Figura 2 – Primeira produção do grupo B.

No primeiro esboço do grupo B, notamos que os alunos descreveram as características do produto, utilizando os seguintes argumentos: “*fixação de 12 a 14 horas no corpo*”. Acreditamos, contudo, que esse texto merecia ser aprimorado, pois seria pertinente a utilização de mais recursos visuais, elementos característicos da propaganda.

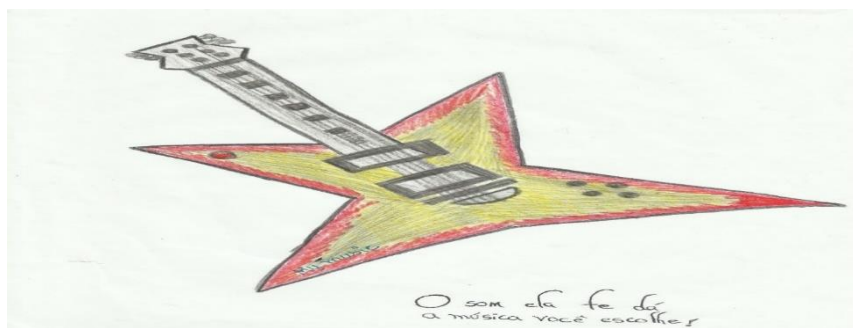


Figura 3 – Primeira produção do grupo C.

Na produção textual do grupo C, percebemos que fizeram uso de linguagem clara e objetiva, porque usaram apenas a frase: “*O som ela te dá a música você escolhe!*”. Contudo, percebemos a falta de mais recursos linguísticos (principalmente relacionados à pontuação) e temáticos, como por exemplo: a definição das características do produto, incluindo as qualidades e vantagens, elementos estes que definem as características do gênero propagandístico.



Figura 4 – Primeira produção do grupo D.

Na produção textual do grupo D, verificamos o uso de uma linguagem que objetiva uma relação de proximidade com o consumidor, pois ao usarem o pronome pessoal *você*, deixam claro essa aproximação. Abordaram também as vantagens em usar o tênis, porque descrevem que o produto proporciona *mais conforto e durabilidade*. Esses são fatores positivos em relação ao gênero propaganda, embora seja necessária a presença do slogan e mais recursos visuais, característicos e pertinentes na propaganda.



6.3 Atividades complementares

6.3.1 Primeira atividade complementar

Para essa etapa, tivemos dois encontros com a duração de 50 minutos cada. Iniciamos a aula abordando algumas questões como: público alvo, persuasão, criatividade e linguagem utilizada na propaganda. Após as explicações, entregamos imagens de propagandas conhecidas que tiveram e ainda têm grande repercussão na sociedade brasileira. Disponibilizamos as seguintes imagens: Havaianas, Coca cola, Friboi.



Figura 5: Propaganda das sandálias havaianas.



Figura 6: Propaganda do refrigerante Coca-Cola.



Figura 7: Propaganda da indústria de carne Friboi.



Após a entrega das propagandas, foi solicitado aos alunos que observassem o texto de forma cuidadosa e que levassem em consideração tanto o texto verbal quanto o não verbal, pois tínhamos o objetivo de levá-los a uma reflexão através dessa análise. Em seguida, eles foram estimulados a exporem o que compreenderam sobre as imagens observadas. Para isso, geramos uma roda de debate, na qual cada grupo ou pessoa individualmente poderia expressar o que compreendeu. Para auxiliá-los nesse processo de aprendizado, fizemos uma série de perguntas:

1. Qual o objetivo da propaganda observada?
2. Vocês conseguem perceber qual a intencionalidade dessas propagandas?
3. Essas propagandas foram feitas para qual público alvo?
4. Qual a ideia principal da propaganda observada?
5. A linguagem utilizada é apelativa? Se sim, explique o porquê.

Diante das perguntas que propomos como atividade, obtivemos uma série de respostas que consideramos positivas e coerentes com os questionamentos feitos. Achemos que esse momento seria propício para o trabalho com a comunicação oral, uma vez que os alunos foram incentivados a se expressar sobre o que tinham compreendido sobre o gênero estudado.

Finalizadas as atividades, cada grupo apresentou para a sala a análise feita, dando espaço para que os colegas pudessem interagir. Diante dos resultados de leitura dos anúncios feitos pelos alunos, percebemos que as respostas estavam coerentes. Contudo, os alunos se mostraram surpresos com a variedade de características que o gênero possui, além disso, se mostraram interessados pelo assunto, pois foram bem participativos durante as atividades, fizeram críticas e deram opiniões.

6.3.2 Segunda atividade complementar

Nessa etapa tivemos mais dois encontros com duas aulas de 50 minutos cada. Objetivamos fazer com que os alunos percebessem as condições de produção, veiculação e recepção das propagandas pelo público. Visamos também o planejamento e a organização da produção final. Para isso, reiniciamos a aula questionando sobre o que



acham das propagandas que eles veem constantemente circulando em nossa sociedade. Alguns responderam que só leem por curiosidade, outros disseram que leem por costume e a maioria disse que lê porque gosta, pois através dessa leitura poderá encontrar algo que o satisfaça, seja um produto, uma ideia, ou outra coisa.

Em seguida, foi explicado que toda propaganda possui uma frase que chama mais atenção que as outras e que é denominada de *slogan* ou frase de impacto, fato este que pode induzir o leitor a comprar o produto que está à venda. Sendo assim, durante a produção final, eles deveriam ter em mente uma frase que chamasse a atenção do leitor, por isso era preciso estarem atentos durante o processo de produção da propaganda, já que seria essencial levar em consideração o público alvo ao qual se pretende atingir e para o qual se deve planejar uma linguagem adequada.

6.4 Produção final – aprimorando o esboço

A produção final foi desenvolvida durante três aulas de 50 minutos cada, e realizada a partir de anotações e explicações feitas por cada grupo durante as atividades complementares realizadas. A cada grupo solicitamos que aprimorassem a primeira produção realizada. Destacamos, ainda, que nessa produção final deveriam ser levadas em consideração todas as explicações feitas antes, e ainda, todas as características relativas ao gênero propaganda observadas ao longo das exposições.

Ao término da atividade, fizemos a análise das produções dos alunos, levando em consideração os seguintes aspectos: a) estrutura composicional do gênero; b) temas tratados pelos alunos; c) recursos argumentativos utilizados nos textos; d) correção gramatical; e) recursos visuais.

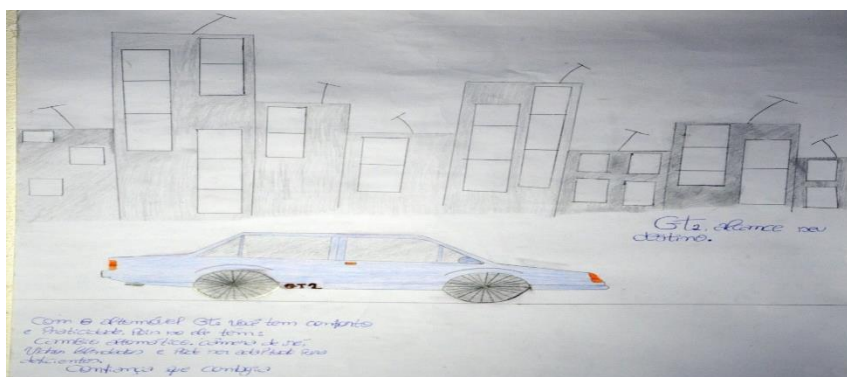


Figura 8: Produção final do grupo A.

Na produção final do grupo A, percebemos que os alunos exploraram um tema diferente. Embora tenhamos pedido que eles aprimorassem o primeiro esboço, preferiram abordar outra temática¹. Para estruturar o texto, utilizaram uma imagem grande de um carro, no qual criaram o anúncio de venda para ele. O título utilizado foi o seguinte: *GT2, alcance seu destino*. Diante do título e da imagem que produziram, é notório que a estrutura composicional está adequada a uma propaganda, pois nela estavam presentes: o produto, o público, o objetivo proposto (vender) e o estilo, coerentes com as imagens e a escrita. Com relação ao tema abordado, notamos que os alunos utilizaram como argumento central a venda de um produto, aqui, especificamente um carro. O tema criado é apresentado de maneira direta, no qual passa informações sobre o produto, descrevendo-o por meio de argumentos positivos e através de textos apelativos/emotivos que ressaltam suas características. Ainda, usa uma nova motivação ao deixar claro que o produto possui uma característica distinta: “[...] *e pode ser adaptado para deficientes*”.

Logo, ao destacarem que a partir da compra do carro a pessoa terá conforto e praticidade. Na primeira parte do tema, o locutor dirige o discurso diretamente ao leitor, isso é perceptível a partir do pronome utilizado “*você*”. A imagem utilizada se destaca pela cor azul, para chamar mais a atenção do leitor e comparando as duas produções, verificamos uma melhora na produção final, uma vez que na primeira produção, os alunos

¹ Optamos por permitir novas produções dos grupos que se mostraram insatisfeitos com seu primeiro esboço e quiseram mudar a temática anteriormente abordada. Acreditamos que mesmo se tratando de novas produções, eles aprimorariam a linguagem publicitária e a questão da escolha de imagens, objetivos de nosso procedimento.



não conseguiram construir uma propaganda com linguagem, estrutura e característica adequada ao gênero trabalhado.

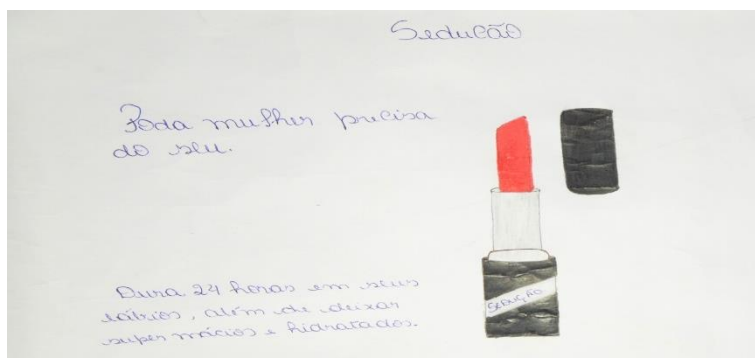


Figura 9: Produção final do grupo B.

No aperfeiçoamento do grupo B, notamos que os alunos acharam necessário acrescentar alguns recursos linguísticos para reforçar os argumentos: *Toda mulher precisa do seu*, e acrescentando ainda as características do produto: *Dura 24 horas em seus lábios, além de deixar super macios e hidratados*. Os argumentos escritos, ao lado da imagem e as letras em tamanho menor que as outras estão adequados às características da propaganda. Ao usarem as expressões: *macios e hidratados*, reforçam os argumentos para induzir o leitor a comprar o produto. O tema abordado apresenta uma linguagem apelativa, que visa convencer o público feminino de que toda mulher precisa usar o batom da marca *Sedução*, para ter lábios macios e hidratados.

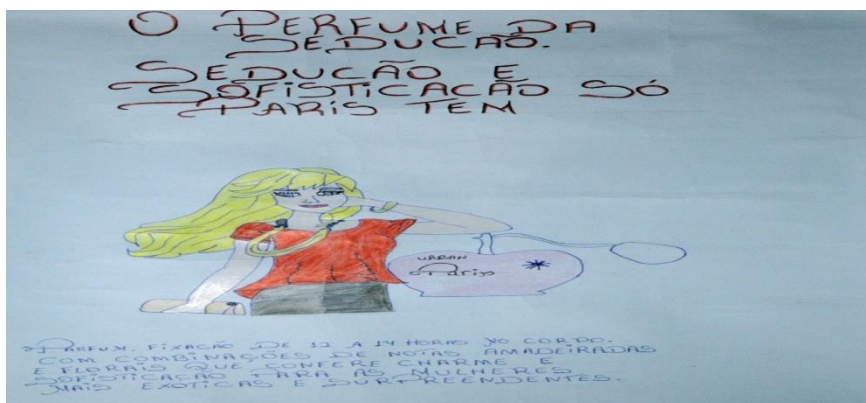


Figura 10: Produção final do grupo C.



A produção textual do grupo C apresenta-se da seguinte forma: traz na parte superior o que seria o *slogan* do produto: *O perfume da sedução*. Logo em seguida, traz um texto de reforço às qualidades do produto: *Sedução e sofisticação só Paris tem*, e ao centro uma imagem contendo um perfume e uma mulher (aqui, podemos perceber onde o grupo preferiu aprimorar o primeiro esboço, uma vez que aqui, o desenho encontra-se melhor elaborado). Percebemos que os argumentos que foram utilizados, juntamente com os recursos visuais, buscam despertar no leitor o desejo de adquirir o perfume. Notamos ainda, que o tema escolhido por eles aborda de forma clara e direta tanto as características do produto, que tem: *fixação de 12 a 14 horas no corpo, com combinações amadeiradas e florais*, e ainda, o público alvo ao qual direciona seu produto, pois o texto mostra que o perfume, *confere charme e sofisticação para mulheres exóticas e surpreendentes*. Ou seja, ao escrever *para mulheres*, o locutor deixa claro que a mensagem é destinada ao público feminino.

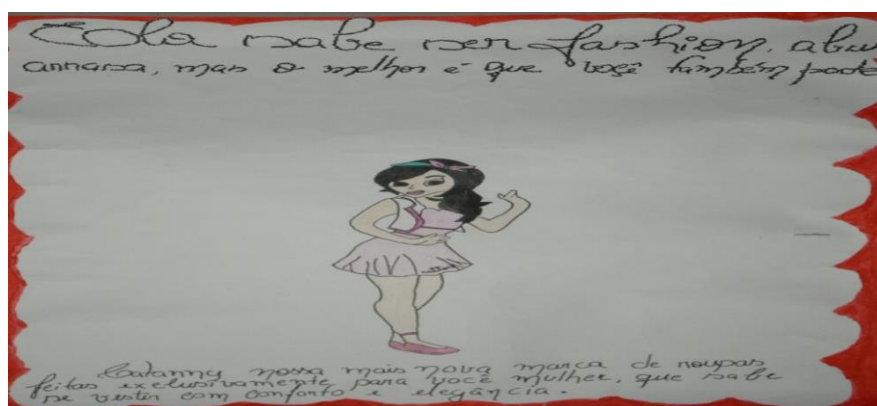


Figura 11: Produção final do grupo D.

Na produção final do grupo D, notamos que os alunos fizeram uso de recursos linguísticos de aproximação com o público-alvo, que são apresentados pela expressão: *mas o melhor é que você também pode*, característicos do gênero discursivo trabalhado. Usaram uma linguagem persuasiva, objetivando apresentar uma nova marca de roupa: *Catanny - nossa mais nova loja de roupas feitas exclusivamente para você mulher*.

A linguagem utilizada é apelativa e sugestiva, no qual o objetivo maior é convencer o público feminino de que a marca de roupa *Catanny* é a melhor do mercado. O texto escrito na parte de cima da propaganda contém a palavra *Ela*, que se refere à



imagem que está no centro da propaganda e, ainda, a palavra *você* que indica uma proximidade entre o locutor e o leitor.

Com relação ao primeiro esboço, notamos que era preciso o aperfeiçoamento da propaganda, principalmente, no que se referia à escolha do slogan e ao aprimoramento dos recursos visuais. Na produção final, percebemos que houve um maior cuidado no posicionamento dos elementos e na confecção do desenho, contudo notamos que foi dado o devido destaque a marca do produto.

7. Considerações Finais

A proposta de trabalhar com a leitura e a produção textual, mais especificamente com o gênero propaganda, não é uma atividade fácil, já que essas aulas exigem do professor-pesquisador maior disponibilidade para pesquisas, a fim de tornar as aulas mais interativas e atraentes para os alunos.

Diante das experiências que adquirimos ao longo desse trabalho, percebemos que a maioria dos alunos demonstraram interesse pela leitura quando são confrontados com os textos que circulam no seu convívio social. O gênero trabalhado permite, além das reflexões sobre as questões linguísticas, um estudo amplo dos recursos visuais, ou seja, possibilita pensar sobre os fenômenos da linguagem verbal e não-verbal.

Verificamos que durante alguns questionamentos feitos no decorrer das aulas, os alunos demonstraram interesse, pois as respostas foram positivas, uma vez que foram críticas e coerentes com o assunto trabalhado.

A produção final de cada grupo deixou evidente essa capacidade em relação à compreensão do gênero propaganda, pois durante a elaboração das produções, notamos que os alunos demonstravam preocupação com as características pertinentes ao gênero, ou seja, a forma como seriam construídos os argumentos linguísticos e a disposição dos elementos não-verbais.

Por fim, consideramos pertinente trabalhar com os gêneros textuais durante a prática de leitura e escrita no ensino de língua materna, pois comprovamos que durante essa prática possibilitamos aos alunos momentos interativos e dinâmicos, que facilitaram a ampliação do conhecimento textual e proporcionaram uma visão crítica diante dos



gêneros discursivos que circulam na sociedade. Sendo assim, acreditamos que essa proposta contribuiu de maneira significativa com o desenvolvimento da capacidade leitora e crítica dos alunos envolvidos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. 2ª. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos de Leitura. 13 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 13-17.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e o ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANT'ANNA, Armando, **Propaganda**: teoria, técnica e prática. São Paulo: Pioneira, 1995.

SCHNEUWLY, B; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.



O MANUAL DO PROFESSOR DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Maria da Guia Santos de França (UFPB) *

guia.025@hotmail.com

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) **

erypn@hotmail.com

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Letras, no ano de 2016, na qual investigamos os modalizadores discursivos no gênero manual do professor, contido no livro didático, considerando o papel desta ferramenta que os profissionais da educação (os professores) podem utilizar para o planejamento e a realização de suas aulas. Na verdade, os manuais são sugestões de como os docentes poderiam trabalhar os conteúdos apresentados por cada capítulo do livro didático. Assim, focamos nos elementos que compõem o manual do professor de língua portuguesa, presentes em livros didáticos adotados tanto na rede pública como na rede privada de ensino, que ilustram o modo o docente tratará cada conteúdo proposto no LD¹.

Aqui, nós tratamos o manual do professor como um gênero discursivo, uma vez que ele apresenta os elementos que, segundo Bakhtin, caracterizam os gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Acreditamos que o gênero discursivo manual do professor possui forte caráter instrucional, já que pretende, entre outras funções, instruir o profissional sobre o modo como ele pode/deve trabalhar os conteúdos apresentados no livro didático. Acreditamos ainda que esse caráter instrucional é consequência do uso constante dos modalizadores discursivos pelos autores

* Graduada em Letras pela UFPB. Professora da Educação Básica.

** Doutor em Letras pela UFPB com Estágio Pos-doutoral pela UBA. Professor Associado II da UFPB.

¹ Livro didático.



dos manuais analisados. Este trabalho visa responder algumas inquietações em relação ao gênero em estudo, quais sejam: Quais os modalizadores discursivos que prevalecem nos manuais do professor de língua portuguesa? Quais os efeitos de sentido gerados pelo uso dos modalizadores no gênero manual do professor? De que forma a presença desses modalizadores se constitui em uma característica do estilo linguístico do gênero?

O nosso *corpus* é composto de dois manuais do sexto ano, um adotado por uma escola da rede privada de ensino (*Língua portuguesa*), que trataremos por manual A, e outro por uma escola da rede pública (*Português Linguagens*), que trataremos por manual B, ambas do município de Itapororoca-PB.

Utilizamos como suporte teórico, nesta pesquisa, os estudos sobre a modalização discursiva, propostos por diversos estudiosos, a exemplo de Cervoni (1989), Koch (2009), Nascimento (2012), entre outros pesquisadores da área. E também estudos sobre os gêneros discursivos a partir das teorias de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2010). Utilizamos, ainda, as investigações de Andrade (2014) em relação ao manual do professor.

A nossa hipótese é que os modalizadores discursivos vão gerar no manual do professor os mais variados efeitos de sentido e, conseqüentemente, apontam as intenções do locutor responsável pelo texto (que é instruir, ou sugerir). Nesse sentido, investigamos quais os modalizadores predominam nesse gênero e, conseqüentemente, qual a importância desses modalizadores para a construção de sentidos nos enunciados que compõem os textos desses manuais.

No presente trabalho, inicialmente tratamos o manual como um gênero do discurso aplicando os estudos de Bakhtin e de Marcuschi. Posteriormente, apresentamos a teoria da modalização proposta pelos autores já mencionados e por fim trazemos os resultados da pesquisa com uma breve análise.

1 O manual do professor como um gênero

Segundo Mikhail Bakhtin (2010), todo enunciado considerado isoladamente é individual, porém cada universo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente



estáveis de enunciados, isso é o que o estudioso denomina de gêneros do discurso² (ou discursivos). De acordo com o autor, os gêneros discursivos são infinitos, haja vista que toda atividade humana cria um novo tipo de gênero.

Para Bakhtin, existem dois grupos de gêneros discursivos, os gêneros discursivos primários, e os secundários. De acordo com ele, os gêneros discursivos primários (simples) são os do cotidiano, elaborados em situações menos complexas de uso da língua, como a conversa diária, a carta pessoal, o bilhete, entre outros. Ao se referir aos gêneros discursivos secundários (complexos), Bakhtin afirma que eles são elaborados em situações mais complexas de uso da língua, a exemplo dos manuais do professor que estamos analisando.

Entre os materiais mais importantes que a escola possui ou utiliza, encontram-se o livro didático e o manual do professor. Este último é uma das ferramentas mais importantes que o docente pode utilizar para efetivar seu trabalho pedagógico. Do mesmo modo como os outros tipos de manuais – manual de eletrônicos, móveis etc., o manual do professor possui uma função e um objetivo específico: qual seja orientar o trabalho docente. Essa característica, segundo Marcuschi (2008), é o que legitima um gênero, uma vez que todos os gêneros possuem uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo próprio.

Os manuais trazem informações importantes para os docentes, como dicas de atividades, orientações metodológicas, sugestões de leitura e aprofundamento. Em razão disso, todo professor tem à sua disposição, nos manuais, um material didático que lhes proporciona uma boa orientação tanto didática quanto metodológica em seu fazer pedagógico.

O livro do professor apresenta o mesmo conteúdo abordado pelo livro do aluno, divergindo do livro do aluno apenas pelo fato de que o livro do professor, geralmente, já vem com os exercícios respondidos, com algumas orientações para os docentes. Além disso, segundo Andrade (2014), no final do livro encontra-se, como apêndice, um manual

² Coexistem, nos estudos sobre os gêneros de texto, diferentes termos (gêneros do discurso, discursivos, textuais, de texto) para nomeá-los. Embora cada um desses termos implique em posicionamentos e perspectivas teóricas distintas, nós tomaremos um termo pelo outro, já que não é nosso objetivo discutir e aprofundar questões terminológicas sobre os gêneros.



que orienta o docente nas suas práticas pedagógicas. Mesmo que a autora afirme que o manual é apresentado como um apêndice do livro didático, convém ressaltar a sua relevância, uma vez que esse apresenta as sugestões de como trabalhar os conteúdos apresentados durante todo o LD.

Além disso, é importante afirmar que eles possuem características que os legitimam como gênero discursivo: com estilo, estrutura composicional e temática, específicos e delimitados.

Segundo Andrade (2014), o conteúdo temático do manual do professor de Língua Portuguesa se evidencia pela discussão do ensino e aprendizado da língua materna, entretanto, por causa de fatores relacionados ao momento da enunciação, os aspectos da língua a serem ensinados e compreendidos sofrem variações.

De acordo com a autora, no manual, o que marca um estilo é a “entonação”³ usada na elaboração dos enunciados. Ela afirma ainda que o manual do professor apresenta um estilo com tom instrucional e formativo. Como é o que podemos observar abaixo:

A entonação empregada na construção de um enunciado, que marca acentuadamente um estilo, além de se engendrar a partir das escolhas linguísticas identificadas num discurso e pela organização das ideias é também definida pela resposta que ele dá tanto a discursos anteriores quanto ulteriores. Assim, em resposta às ideologias constituídas que lhe regula e, em conformidade com a sua função de propagar tais ideologias, o manual do professor assume um estilo com tonalidade instrucional e formativa. (ANDRADE, 2014, P. 64).

Acreditamos que esse estilo instrucional e formativo deve-se ao constante uso da modalidade deôntica de obrigatoriedade pelos autores que assinam esses manuais.

Em relação à construção composicional no gênero a autora postula:

Quanto à construção composicional, o manual do professor tem o feitiço condizente com a função que desempenha. [...] Na organização de cada uma das seções, o manual traz em sua composição elementos que oferecem ao professor recursos que visam torná-lo um leitor privilegiado do livro do aluno, seja através do diálogo que o manual estabelece explicitamente com outros discursos, ou através da alternância dos sujeitos, com discursos intercalados,

³ Ao usar o termo entonação, Andrade (2014), se refere à natureza ou à característica que ganha o enunciado ou gênero a partir do uso de determinados elementos linguísticos. Assim, por exemplo, em gêneros como os manuais, o uso de determinados modalizadores deônticos gera uma entonação instrucional que é característica desses gêneros. Discutiremos esse fenômeno de maneira mais profunda na análise do nosso *corpus*.



ou por uma construção discursiva própria que remete implicitamente para outros enunciados. (ANDRADE, 2014. p. 64).

Conforme a autora, o manual possui um formato que condiz com a função que deve desempenhar. Segundo a estudiosa, o manual é composto de elementos que fornecem recursos ao professor visando transformá-lo em um leitor privilegiado do Livro do aluno.

Após todas essas considerações, a respeito dos gêneros e a respeito do manual do professor de Língua Portuguesa, é possível afirmar que o manual trata-se de um gênero discursivo complexo ou secundário que circula na esfera da educação, e cuja função discursiva é apresentar o livro do aluno e orientar o professor de língua portuguesa em seu fazer pedagógico.

Uma vez que analisamos, neste trabalho, os modalizadores discursivos enquanto elementos que são característicos do gênero manual do professor, apresentamos, no item seguinte, os estudos sobre a modalização discursiva.

2 Os estudos sobre a modalização discursiva

Nos estudos sobre a modalização, dois termos têm sido comumente utilizados, para se referir a esse fenômeno linguístico-discursivo: modalização e modalidade. Para definir esses termos estaremos guiados pelos estudos de Cervoni (1989), Castilho e Castilho (2002), Koch (2009) e Nascimento e Silva (2012).

Para Cervoni (1989), o conceito de modalidade implica na ideia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (conteúdo proposicional) e uma modalidade (ponto de vista do locutor sobre esse conteúdo).

Segundo Koch (2009), a modalização consiste em um fenômeno constitutivo da linguagem, enquanto a modalidade é de responsabilidade do falante, que revela a sua posição, enquanto locutor, diante do enunciado que ele mesmo cria. Para a autora, os modalizadores são os elementos linguísticos ligados ao evento de produção do “discurso”, e que possuem a função de indicar as intenções, sentimentos e atitudes do enunciador com relação a sua enunciação.



Para os autores Castilho e Castilho (2002), a modalidade se configura quando o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa, negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa). Enquanto o fenômeno da modalização, para os autores, diz respeito ao fato de o falante expressar seu relacionamento com o conteúdo proposicional julgando seu valor de verdade ou imprimindo sua avaliação sobre a forma selecionada para a verbalização desse conteúdo.

De acordo com Castilho e Castilho (2002), distinguir esses dois fenômenos é uma tarefa complicada, uma vez que sempre existe um julgamento prévio do falante a respeito do conteúdo da proposição que ele vai transmitir, derivando daí suas decisões a respeito de afirmar, interrogar, ordenar, negar, permitir, expressar certeza ou dúvida sobre o conteúdo. Assim, os referidos autores preferem não distingui-los, tomando um termo pelo outro. Os autores ainda classificam os modalizadores em três tipos: epistêmicos (asseverativos, quase-asseverativos e delimitadores), deônticos e afetivos.

Para Nascimento (2010), a modalização é uma estratégia argumentativa, uma vez que permite ao locutor expressar um julgamento a respeito do seu enunciado ou da enunciação, ao mesmo tempo em que imprime um modo como esse enunciado deve ser lido por seu interlocutor, muitas vezes indicando como seu interlocutor deve agir. Nascimento (2010), depois de atualizar a classificação apontada por Castilho e Castilho, apontam os seguintes tipos de modalização: modalização epistêmica, deôntica e avaliativa e não mais afetivos, porque este terceiro tipo não expressa somente sentimentos e emoções, mas também uma avaliação sobre o discurso e ainda como o falante quer que o enunciado seja interpretado.

A modalização é um fenômeno argumentativo que possibilita que os falantes expressem sua subjetividade por meio do seu discurso. Sendo assim, neste trabalho, para a análise do nosso *corpus* consideraremos a classificação Nascimento e Silva (2012), cujos tipos e os subtipos de modalização são: modalização epistêmica, (asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa) modalização deôntica (de obrigatoriedade, proibição, possibilidade e volitiva) avaliativa e delimitadora, conforme apresentado no quadro 01.



Quadro 01: Classificação dos modalizadores de Nascimento e Silva (1012)

Tipo de modalização	Subtipo de modalização	Efeito de sentido no enunciado ou na enunciação
Epistêmica	Asseverativa	Apresenta o conteúdo do enunciado como algo certo ou verdadeiro.
	Quase Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.
Deôntica	Obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer.
	Proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer.
	Possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá permissão para que algo aconteça.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.
Avaliativa		Expressa uma avaliação ou um ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.
Delimitadora		Delimita os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.

Os modalizadores, para Nascimento e Silva (2012), são os elementos linguísticos que materializam a modalização no conteúdo do enunciado, Os autores ainda postulam que a classificação desses elementos linguísticos não é cerrada, uma vez que está relacionada aos efeitos de sentido que o seu uso gera no enunciado.



3 Procedimentos metodológicos da investigação

A nossa pesquisa possui natureza quali-quantitativa, já que, além de quantificar os modalizadores presentes no manual do professor, buscamos explicar o funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores catalogados nos enunciados em que aparecem.

O presente estudo é ainda de cunho descritivo, pois descrevemos os modalizadores discursivos presentes nos enunciados do gênero manual do professor, e interpretativista, uma vez que o foco é realizar a análise do funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores presentes no manual do professor, à luz do referencial teórico adotado.

O *corpus* utilizado neste trabalho é composto de dois manuais do professor do sexto ano do ensino fundamental, coletados em livros didáticos de língua portuguesa, adotados em duas instituições da cidade de Itapororoca: o livro *Português Linguagens*, de Tereza Magalhães e Willian Cereja, e o livro *Língua Portuguesa*, de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, sendo o primeiro adotado em uma escola da rede pública e o segundo, em uma escola da rede privada de ensino. Como todas as escolas da rede pública de ensino estavam utilizando o mesmo material, recolhemos também um único material adotado em uma escola da rede privada de ensino, para constituir nosso *corpus*.

Nosso objetivo inicial foi verificar os modalizadores presentes no *corpus* e a função destes dentro do manual do professor de língua portuguesa. Além disso, sentimos a necessidade de observar em ambos os manuais a estrutura composicional, o estilo, o tema, além de verificar a ocorrência dos modalizadores nos manuais e o papel que eles desempenham dentro do gênero.

Como se tratam de textos extensos, selecionamos apenas parte de algumas dessas seções para que pudéssemos realizar nosso estudo. Desse modo, analisamos a seção de apresentação de ambas as obras, além disso, investigamos três planos de aula do livro *Língua Portuguesa* – uma vez que esse manual traz as orientações organizadas por aula – o primeiro com instruções relacionadas à leitura, o segundo relacionado à escrita e o terceiro relacionado à análise linguística. No diz respeito ao livro *Português Linguagens*, analisamos três seções, uma relativa à leitura, uma relativa à escrita e, finalmente, uma relacionada à análise linguística.



Dessa forma, verificamos os modalizadores discursivos presentes nas referidas seções de ambas as obras, e analisamos a função dos respectivos modalizadores nos enunciados em que aparecem, verificando se esses modalizadores encontrados são considerados uma estratégia argumentativa que caracteriza o manual enquanto gênero discursivo.

Assim, inicialmente, desenvolvemos uma leitura e consequentemente uma análise investigativa para observar a ocorrência dos modalizadores existentes no *corpus*. Posteriormente, fizemos a catalogação de todos os modalizadores discursivos, atentando para a função argumentativa que eles expressam dentro do gênero em estudo. Depois disso, elaboramos uma descrição de todos os modalizadores catalogados, apresentando a função e os efeitos de sentido que cada um deles traz para o texto.

Todos os nossos estudos foram fundamentados na teoria da modalização propostas por Cervoni (1989), Koch (2009), Nascimento (2009), entre outros pesquisadores da área. No Para a catalogação e análise dos dados, adotamos a classificação dos modalizadores proposta por Nascimento e Silva (2012).

4. Resultados obtidos: a modalização no manual do professor

Através de nossos estudos, constatamos que foram encontrados todos os tipos de modalização em nosso *corpus*, existindo inclusive casos de coocorrência de modalizadores em único enunciado, com exceção da modalização deôntica volitiva – que não apresentou nenhuma ocorrência nos manuais investigados. O quadro a seguir apresenta de maneira detalhada as ocorrências dos modalizadores discursivos encontrados em nosso *corpus*:



Quadro 02: Os modalizadores no *corpus* analisado

Tipos de modalização	Manual A	Manual B	Ocorrência total
Modalização epistêmica asseverativa	2	11	13
Modalização epistêmica quase-asseverativa	4	32	36
Modalização epistêmica habilitativa	0	2	2
Modalização deôntica de obrigatoriedade	21	16	37
Modalização deôntica de proibição	0	3	3
Modalização deôntica de possibilidade	3	1	4
Modalização deôntica volitiva	0	0	0
Modalização avaliativa	16	72	88
Modalização delimitadora	11	15	26
Coocorrência de modalização epistêmica asseverativa com deôntica de obrigatoriedade e epistêmica quase-asseverativa.	0	2	2
Coocorrência de modalização epistêmica asseverativa com epistêmica quase-asseverativa.	1	1	2
Coocorrência de modalização avaliativa com modalização epistêmica quase-asseverativa	0	1	1
Coocorrência de modalização epistêmica asseverativa com modalização avaliativa.	0	1	1

Ao observarmos o quadro de ocorrências, constatamos que a modalização deôntica de obrigatoriedade e avaliativa foram as mais recorrentes no manual A. Acreditamos que a alta frequência de modalizadores deônticos de obrigatoriedade nesse manual, da rede privada de ensino, conforme já assinalado anteriormente, se dá pelo caráter instrucional que a linguagem desse manual apresenta. Para isso, também concorre à alta frequência dos modalizadores delimitadores, que estabelece os limites dentro dos quais o conteúdo do dito deve ser considerado. O trecho 12, a seguir, ilustra a ocorrência desse tipo de modalização.



Trecho 12

Manual A

Página 6

“**Destaque** como a linguagem informal do texto contribui para a aproximação entre a língua escrita e a língua falada, justificando tratar-se de um ‘causo’ sendo transformado em conto.”

No trecho 12, o locutor expressa a obrigatoriedade de destacar como a linguagem informal contribui para a aproximação entre língua escrita e língua falada, a qual recai sobre o seu interlocutor (provável professor). Ao utilizar o verbo no imperativo, **Destaque**, o locutor imprime uma orientação ao interlocutor, no sentido de cumprir a instrução dada. Por esse motivo, o modalizador destacado atua como modalizador deôntico de obrigatoriedade, indicando instrução.

Como se observa no quadro 02, houve uma grande quantidade de ocorrência dos modalizadores avaliativos no *corpus* investigado: 88 casos. Evidentemente, a modalidade avaliativa foi a mais recorrente no gênero, apontando forte envolvimento do locutor em relação aos enunciados em que esses modalizadores foram encontrados. Acreditamos que, talvez, essa grande ocorrência se deva ao fato de que, através dos modalizadores avaliativos, o locutor (autores dos livros) deixa registrado, em seus enunciados, seu posicionamento (juízo de valor ou avaliação) sobre as orientações ou sugestões dadas, com o intuito de persuadir o seu interlocutor, o professor, no sentido de que esse siga as orientações apontadas. O trecho 70, a seguir, ilustra uma ocorrência da modalização avaliativa.

Trecho 70

Manual B

Página 5

“O último, chamado *Intervalo*, é **especial**, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe.”



O adjetivo **especial**, no trecho 70, apresenta uma avaliação ou juízo de valor do locutor a respeito do seu conteúdo do enunciado. Nele, o locutor considera o capítulo chamado *Intervalo* como especial, por que traz *um projeto que envolve toda a classe*. Assim, esse adjetivo destacado é o registro do ponto de vista do locutor em relação ao conteúdo do dito, e, por esse motivo, pode ser classificado como um modalizador avaliativo.

Ao observar o quadro 02, com as ocorrências, constatamos que a modalização quase-asseverativa foi a segunda mais encontrada no gênero. Podemos explicar a frequência desse tipo de modalizador devido à incerteza de que as sugestões do manual sejam acatadas ou não pelo seu interlocutor – o professor de língua portuguesa – ou seja, podemos explicar essa recorrência devido ao caráter sugestivo que o manual por vezes assume, como no trecho 04, a seguir:

Trecho 04

Manual A

Página 11

“Essa leitura **deve** estimulá-los a recordar uma série de histórias particulares.”

Percebe-se que a expressão em destaque, no trecho 04, indica que o falante considera o conteúdo desse enunciado como uma quase verdade, isto é, algo quase certo. Isso implica em dizer que ele não se compromete totalmente com o valor de verdade ou de certeza expressa no conteúdo do enunciado. Ao fazer uso do verbo **deve**, o falante quer mostrar ao interlocutor que o fato da leitura estimulá-los a recordar histórias é uma possibilidade que pode ou não ocorrer. Portanto, ele não se responsabiliza pelo dito. Sendo assim, o verbo modal **dever** funciona nesse enunciado como um modalizador epistêmico quase-asseverativo.

Se considerarmos o total de ocorrências no gênero, verificaremos que as modalidades que prevaleceram foram a avaliativa, seguida da deôntica. Embora tenhamos constatado menor ocorrência da modalização deôntica em relação à avaliativa, ela parece consistir em uma das estratégias semântico-argumentativas – assim como as demais



modalidades encontradas – que legitimam esse gênero do discurso. Esse fato se explica devido à própria natureza dos manuais, cuja função é instruir o professor de língua portuguesa em sua prática docente.

Percebemos, ainda, que os deônticos foram mais frequentes no manual A, principalmente no que diz respeito aos que indicam obrigatoriedade. Talvez isso se explique pelo fato de que os autores desse manual apresentem o conteúdo como uma instrução que deve ser seguida pelo seu interlocutor. Já o manual B, embora apresente também um número significativo de deônticos, possui um caráter mais sugestivo e menos instrutivo. Isso se revela através do uso recorrente dos modalizadores quase-asseverativos, com maior frequência que os deônticos de obrigatoriedade, nesse manual.

Outro fenômeno relativo à modalização encontrado no gênero estudado, foi a coocorrência de modalizadores, seis no total. Ao observar os enunciados que continham esse tipo de estratégia, constatamos que ora eles foram usados para dar ênfase ora para atenuar o sentido trazido por um dos elementos modalizadores. Assim, averiguamos que o locutor utilizou esse fenômeno ora para destacar o caráter sugestivo do gênero, por meio da coocorrência de modalizadores de possibilidade, a exemplo dos deônticos de possibilidade e dos epistêmicos quase-asseverativos, com os modalizadores asseverativos e avaliativos, ora para indicar seu ponto de vista sobre determinado assunto, através dos modalizadores avaliativos em conjunto com os delimitadores e os quase-asseverativos.

Por fim, verificamos que os modalizadores mais frequentes no gênero são os avaliativos, seguido dos deônticos de obrigatoriedade e dos quase-asseverativos, conforme demonstrado no quadro 02. Todavia, se considerarmos nosso *corpus* separadamente, constataremos que os modalizadores mais frequentes no manual A são respectivamente, os deônticos de obrigatoriedade (36,2 %), os avaliativos (27,6 %) e os delimitadores (18,9 %). Enquanto o manual B apresenta os modalizadores avaliativos (45,9%), quase-asseverativos (20,4 %) e os deônticos (10,2 %).



Considerações Finais

Com a análise dos manuais do professor de língua portuguesa, constatamos que o locutor responsável pelo discurso (os autores que assinam o livro) utiliza constantemente a estratégia argumentativa da modalização para deixar registrado o modo como ele deseja que o seu texto seja lido pelo interlocutor (o professor que adotará o livro).

Observamos que o fenômeno da modalização está bastante presente em nosso *corpus*, ou seja, tanto no manual adotado pela rede pública de ensino quanto no manual adotado rede privada de ensino foi frequente a ocorrência da estratégia argumentativa chamada modalização. Além disso, constatamos também que o gênero discursivo manual do professor possui forte caráter instrucional, já que pretende, entre outras funções, instruir o profissional sobre o modo como ele pode/deve tratar os conteúdos apresentados no livro didático. Concluímos ainda que esse caráter instrucional deve-se, principalmente, ao constante uso de modalizadores discursivos, usados pelos autores dos manuais analisados para tentar orientar, discursivamente, seu interlocutor (o professor de língua portuguesa) a como agir pedagogicamente. Na perspectiva, averiguamos ainda que a utilização constante dos modalizadores avaliativos possui relevante papel de persuasão nos textos estudados, no sentido de tentar convencer os interlocutores a adotarem determinadas orientações.

O que chamou a nossa atenção foi o fato de que os dois manuais pesquisados apresentaram algumas diferenças no que diz respeito à estrutura composicional e aos modalizadores usados em ambos os textos. Porém, verificamos que a modalização deôntica é comum aos dois exemplares de manuais analisados, embora tenhamos notado que um dos manuais (manual A, adotado pela rede privada de ensino) possui caráter mais instrucional, fato decorrente do constante uso da modalização deôntica e da modalização delimitadora. Isso se justifica também pela própria função do gênero, que é instruir o professor de língua portuguesa em sua prática docente; enquanto o outro manual analisado (manual B, adotado pela rede pública de ensino), devido ao uso frequente da modalização quase-asseverativa, possui caráter mais sugestivo. Acreditamos que isso se deva ao fato de que o locutor desse manual usa esse tipo de modalidade com o intuito de



apresentar o conteúdo do manual como uma sugestão e não como uma ordem ou instrução propriamente dita.

Observamos, também, que os diferentes modalizadores encontrados em ambos os manuais possuem um papel importante na constituição da funcionalidade do gênero, em especial, no seu estilo linguístico, uma vez que eles atuam gerando nos enunciados os mais variados efeitos de sentido, em consequência disso, revelam direcionamentos ou possíveis intenções do locutor dos manuais.

Acreditamos que, por meio das nossas investigações, as questões de pesquisa foram respondidas, bem como todos os objetivos traçados para esta investigação foram devidamente atingidos. Sendo assim, o estudo realizado no gênero manual do professor nos possibilita afirmar que há um envolvimento direto do locutor em relação ao texto que se materializa, no sentido de tentar direcionar ou orientar seu interlocutor, o que se dá, de maneira visível, através do uso da modalização discursiva.

A análise realizada nos permite, ainda, afirmar que a modalização é uma estratégia bastante usada nesse gênero, e que ela é uma das características que parecem constituir o estilo linguístico desse gênero. Entretanto, ainda se faz necessária a realização de estudos mais profundos a respeito desse fenômeno, no referido gênero, para melhor comprovar as postulações formuladas, a fim de permitir generalizações.

Referências

- ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. Dissertação de Doutorado em letras pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS em Porto Alegre (RS) 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2194>. Acesso em: 25-04-2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BORGATTO, Ana T. BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2016.
- CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M de. Advérbios Modalizadores. In: **ILARI**, Rodolfo (org) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 4ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.



- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. 7º edição. **Português linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **A Interação pela Linguagem**. 10ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p.19-38.
- _____. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 148-225.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização como estratégia argumentativa da proposição ao texto**. In: *ANAIIS VI Congresso Internacional da Abralín*. João Pessoa: Idéia, 2009. p. 1369-1376.
- _____. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: **Revista fórum Linguístico**. Florianópolis, v.7 n.1(30-45, jan-jun, 2010).
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. Modalização. In: LUCIENNE, C. Espíndola (org.) **Teorias Pragmáticas e Ensino**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 135-153.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012. (no prelo).



ORAÇÃO RELATIVA PASSIVA: COMPARANDO GRAMÁTICAS

Arthur Rasec Cavalcante de Lira (UFRN) *

Introdução

As gramáticas da língua portuguesa apresentam muitas divergências entre si quanto à categorização gramatical e definição de conceitos. Nesse trabalho, nos dedicamos à descrição e análise da Oração Relativa Passiva (doravante ORP), cuja função é de modificador nominal. Vejamos o exemplo (1), extraído de um *site* voltado a financiamento habitacional:

(1) “Será que uma casa que foi comprada com recursos de financiamento habitacional da Caixa para fins residenciais e de moradia própria pode ser alugada para outra pessoa?”.

A oração em destaque funciona como um modificador da palavra casa, restringindo seu sentido: de qualquer casa, para uma específica, financiada pela Caixa Econômica Federal.

Sobre o assunto, Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014, p. 89) já haviam apontado que, “via de regra, as gramáticas tradicionais não discutem os processos de construção relativa. Limitam-se a conceituar/definir as orações relativas e a apresentar sua classificação prototípica em restritivas e explicativas”. Buscamos, portanto, mostrar a forma como a ORP é descrita (ou não) na literatura específica.

Visamos atingir os seguintes objetivos: a) caracterizar formal e funcionalmente a Oração Relativa Passiva; b) descrever a ORP de acordo com os gramáticos tradicionais e linguistas; c) verificar se a ORP é uma categoria oracional; d) demonstrar como um professor poderia ensinar tal construção nas aulas de língua portuguesa.

Recorremos ao aporte teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), com base em Furtado da Cunha, Bispo & Silva (2014) e Furtado da Cunha & Tavares (2016).

* Mestrando em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Linguística Teórica e Descritiva (UFRN). Bolsista CAPES. E-mail: arthurrasecclira@gmail.com



O material de análise é o *corpus* Discurso & Gramática: a língua escrita e falada na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), o qual é composto de 200 textos, divididos equitativamente entre orais e escritos, em cinco gêneros (narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, descrição de procedimento e relato de opinião). O material foi coletado originalmente por entrevistas sociolinguísticas, seguidas de retextualização.

As próximas seções estão assim dispostas: 1) caracterização formal e funcional das Orações Relativas Passivas; 2) como a ORP é descrita em gramáticas da língua portuguesa; 3) como os linguistas tratam a ORP; 4) possível aplicação em aulas de português na educação básica; por fim, as considerações finais e referências.

1 Referencial teórico

Por adotarmos a LFCU como corrente teórica, pensamos na língua “enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14). Isso implica dizer que analisamos as ocorrências reais da língua e idealizamos um ensino baseado naquilo que os falantes de uma determinada comunidade produzem, fônica ou graficamente.

Assim, observamos mais do que as características formais dos fenômenos estudados. Buscamos descrevê-los com base em critérios funcionais, cognitivos, comunicativos e sociais, como demonstraremos adiante.

Concordamos com Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 17), quando dizem que “cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação linguística observada em textos reais, falados e escritos, levem o aluno a perceber a adequação de determinados empregos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso”. Essa tarefa é de responsabilidade do professor, em especial, o de língua portuguesa.

Em face dessa atribuição docente, buscamos os conceitos que trazem as gramáticas e os linguistas sobre a oração relativa passiva a fim de compará-los às ocorrências reais do *corpus* D&G/Natal (1998).



2 Caracterização da ORP

No plano formal, a ORP é composta de um pronome relativo (em todas as ocorrências do *corpus*, encontramos o pronome "que"), um sintagma verbal na voz passiva (isto é, o verbo auxiliar "ser" e um principal no particípio) e, em alguns casos, um sintagma preposicionado denotando agentividade. Representaremos essa construção pela seguinte representação: $[[Pro]_{Rel} [SV]_{Pass} ([SP]_{Ag})]$

No plano funcional, notamos que a ORP é modificador nominal do substantivo antecedente e serve para destituir o tópico discursivo anterior, pois desvia a atenção do tema geral abordado para uma informação adicional sobre um tópico periférico. Denota um processo verbal pelo qual passa o termo modificado e é mais complexa cognitivamente do que um adjetivo de particípio passado, considerado sua forma reduzida. E tem estrutura híbrida, com característica de oração relativa e de estrutura passiva.

2.1 ORP na gramática

Os gramáticos usam algumas vezes nomenclaturas baseadas em critérios diferentes daqueles empregados pelos linguistas. Por isso, muitas categorias gramaticais estudadas na educação regular têm nomes diferentes na análise linguística. Nesta seção, apresentamos as definições de voz passiva e orações relativas das gramáticas de Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha & Cintra (2013).

A *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2009) traz a nomenclatura "orações adjetivas ou de relativo". Sua justificativa foi a seguinte: "Um adjunto adnominal representado por um adjetivo pode ser representado por uma oração que, pela equivalência semântica e sintática, se chama adjetiva" (p. 465). Tal explicação dá a entender que um adjetivo e uma oração adjetiva podem ser intercambiáveis, uma vez que são equivalentes. Todavia, nós não estamos de acordo, pois seguimos a tese de que formas distintas veiculam significados distintos.

Para Bechara, a oração adjetiva pode ser classificada como explicativa ou restritiva. A primeira "alude a uma particularidade que não modifica a referência do



antecedente e que, por ser mero apêndice, pode ser dispensada sem prejuízo total da mensagem" (p. 467). É marcada pela pausa na fala ou pelas vírgulas na escrita. A segunda é proferida sem pausa e é escrita sem pontuação que a separe do antecedente, restringindo seu significado. Neste trabalho, só nos detemos ao uso das orações adjetivas restritivas.

Cabe dizer que o pronome relativo, no início de uma oração adjetiva, além de "marcar a subordinação, exerce uma função sintática da oração a que pertence", a qual "nada tem a ver com a função de seu antecedente" (p. 486). Então, quando tratamos de ORP, o pronome "que" será o sujeito paciente da oração relativa na voz passiva, independente da função sintática de seu referente, que o antecede.

Para ilustrar, podemos citar (2):

(2) "ah existe assim uma diferença muito grande entre jovens que... é... tem uma diferença entre jovens que são realmente... transformados... que são... é... que foram transformados por Jesus... que... e os não... e os que não foram ainda né..." (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 136).

Vemos o pronome (que) como sujeito paciente. Em seguida aparece a construção passiva (foram transformados). Por fim, o agente da passiva (por Jesus). O referente (jovens), que faz parte do objeto direto, não interfere na função de sujeito do relativo.

Em Rocha Lima (2011), lemos que a oração relativa está sempre ligada a um referente codificado num sintagma nominal e é chamada de oração subordinada adjetiva. É iniciada por um pronome relativo e tem valor de adjetivo, pois age como um modificador nominal, que pode ser restritivo ou explicativo. Tal conceito se assemelha ao anterior.

Já Cunha & Cintra (2013), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, definem bem o adjetivo, mas não dão muitos detalhes sobre a voz passiva. Para os autores,

o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: 1) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes uma qualidade (ou defeito), o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado; 2) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc. (adjetivo de relação)" (p. 259).



Assim como Bechara, esses também consideram os adjetivos equivalentes às orações adjetivas, no papel de modificador nominal, quando dizem: "A caracterização do substantivo pode fazer-se ainda por meio de uma oração: a) seja desenvolvida (quando encabeçada por pronome relativo); b) seja reduzida" (p. 261).

2.2 ORP na linguística

Diversas abordagens linguísticas já descreveram os fenômenos da voz passiva e das orações relativas, isoladamente. Nesta seção, elencamos como alguns linguistas os veem. Numa sequência cronológica, apresentamos brevemente as visões de Shibatani, numa perspectiva tipológica; Furtado da Cunha, funcionalista de vertente norte-americana; Perini, gerativista; Camacho, discursivo-funcional; Bispo & Silva, na atual Linguística Funcional Centrada no Uso.

Shibatani (1985) trata do protótipo de passiva, considerando: a) sua função pragmática primária de desfocalização do agente; b) as propriedades semânticas de valência e afetamento do sujeito; e c) as propriedades sintáticas de codificação do agente, que na voz passiva é codificado como oblíquo ou zero, diminuindo a valência sintática do verbo.

Já Furtado da Cunha (1989), em sua tese de doutorado, analisa a passiva em contextos reais de uso, além do nível oracional, visando descrever suas motivações pragmáticas e discursivas.

Diferente de Shibatani, ela defende que "a função da passiva é promover o paciente a tópico, contrariando a tendência estatística de o agente ocupar essa posição" (p. 28). Essas visões são complementares, pois uma vez que o paciente da voz passiva toma o lugar de tópico do agente, este é desfocalizado em detrimento daquele, e quando é codificado, é expresso no final da oração, num sintagma preposicionado.

Contando com dados estatísticos, Furtado da Cunha (1989) constata que as orações passivas são apresentadas como menos frequentes do que as ativas, e aquelas sem agente expresso como sendo bem mais frequentes do que as com agente expresso. Num total de 744 orações passivas analisadas por ela, 610 (82%) não apresentavam o agente expresso.



A pesquisadora analisa as ocorrências por dois pontos de vista: do sujeito gramatical, que ocupa a posição de tópico; e do agente da passiva. Em relação ao primeiro, concordamos em dizer que "a passiva é uma construção topicalizadora, pois o SN não-agente é colocado na posição de sujeito e tópico da oração" (p. 37). Isso acontece porque o paciente é mais relevante contextualmente do que o agente. Em relação ao segundo ponto de vista, vemos que a explicitação do agente da passiva se dá por motivação discursiva, isto é, relevância comunicativa e clareza quanto aos causadores das ações apresentadas pelos verbos.

Outra consideração com a qual também estamos de acordo é que

a ocorrência de uma oração passiva em um texto se dá quando o paciente está mais intimamente relacionado do que o agente (a) ao assunto do parágrafo ou (b) a um participante na oração imediatamente anterior" (THOMPSON, 1982 *apud* FURTADO DA CUNHA, 1989, p. 48).

Por isso dizemos que a inversão da ordem ativa acontece por razões discursivas. Esse trabalho foi o mais antigo que encontramos no qual a oração relativa passiva é citada. Sua motivação é atribuída ao fator (b), por meio do uso do pronome relativo (p. 53).

O traço humano ou não-humano do sujeito também é classificado no referido trabalho. De forma bastante saliente, os dados revelaram uma tendência em codificar sujeitos não-humanos em orações passivas (67% na escrita e 64% na fala). Isso mostra que "os humanos agentes são tópicos discursivos mais prováveis do que os não-humanos pacientes" (p. 64), ou seja, nós, humanos, temos uma tendência a falar sobre nós mesmos em detrimento dos objetos.

O estudo de Furtado da Cunha também apresenta outro fator a ser considerado para a descrição das orações passivas: o agente da passiva, o qual nem sempre é codificado. Das 744 orações analisadas por ela, 610 (82%) não apresentam sintagma preposicionado (SP). Das 134 que possuem SP (18%), nem todas denotam agentividade (ex.: por madrasta), pois em 31 casos (33%) o SP foi usado para mostrar o instrumento da ação verbal (ex.: pela eleição republicana) ou a força natural (ex.: pela terrível epidemia).



Além disso, tal estudo aponta que das 103 orações com SP agentivo, 77 apontam agentes não-individuados, ou seja, não específicos. Isso mostra que "a passiva é uma estratégia de impessoalização, pois, em geral, a identidade do agente não é explicitada (seja através da não-individuação, seja através da omissão do agente)" (p. 88).

Da análise do trabalho de Furtado da Cunha (1989), concluímos que a omissão do agente ou seu uso de modo genérico é uma motivação pragmática, a qual também consideramos em nossa análise. Assim, quanto mais identificável é o agente, tanto no texto quanto no mundo, mais se evita expressá-lo (p. 98).

Perini (1996), numa perspectiva gerativa da língua, define os relativos como “elementos introdutores de uma construção especial, a construção relativa” (p. 140), também chamada tradicionalmente de “oração adjetiva”. Em nosso *corpus*, só encontramos ocorrências de orações relativas encabeçadas pelo relativo “que”, as quais formam orações subordinadas a um SN principal.

Ainda conforme o autor, a relativa se caracteriza pela: a) presença de um relativo, precedido às vezes por preposição; b) presença de uma estrutura oracional aparentemente incompleta; e c) articulação de um elemento nominal (parte de um SN + relativo + estrutura nominal, em que o elemento nominal nem sempre está presente).

Tal caracterização é adequada ao nosso objetivo, mas aqui só consideraremos as orações relativas que possuam um antecedente nominal explícito, uma vez que as relativas livres (sem antecedente) não são escopo deste artigo.

Perini também aponta que “as orações subordinadas introduzidas por relativos têm sempre a função de modificador externo e pertencem à classe dos sintagmas adjetivos” (p. 151). Por causa dessa função adjetiva, alguns autores consideram válida a redução da oração relativa para um particípio, o que Perini contraria, quando diz que “o particípio *nunca* forma uma oração separada; na verdade, quando ocorre fora de um predicado complexo, o particípio tem as características de um adjetivo”. (1996, p. 128)

Ainda sobre a abordagem gerativista de Perini, vale citar sua nomenclatura para os tipos de relativas, baseada na sintaxe autônoma. Ele usa os termos “relativas apositivas” (p. 155) para se referir às explicativas, com função de aposto, as quais aparecem entre vírgulas e podem ocorrer com o qual sem preposição; e “relativas não-apositivas”, para se referir às restritivas, cuja função é de adjunto adnominal e são



codificadas sem vírgula entre a oração e o SN referente. Neste estudo, trabalhamos somente com as relativas não-afirmativas.

Outra obra que analisamos é a de Camacho (2000). Numa visão discursivo-funcional, o linguista considera a demonstração do SP afirmativo como facultativa, mas preferida dos falantes, segundo estudos estatísticos. Ressalta a ocorrência de SP que "manifestam entidades genéricas, ou, se individuadas, desconhecidas do emissor, e se conhecidas, propositadamente não enunciadas por ele" (p. 223).

Bispo (2014), diferente de Perini, que se baseia em frases criadas *ad hoc*, utiliza ocorrências reais de fala ou escrita, tal como o trabalho de Furtado da Cunha (1989) e dos demais pesquisadores da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Em seu trabalho de 2014, o linguista faz um levantamento histórico dos estudos sobre a oração relativa no português brasileiro, o qual se iniciou com a sociolinguista Mollica (1977), foi ampliado por Tarallo (1983) e ganhou novos olhares no século XXI, como o próprio Bispo (2009), que se debruçou sobre as relativas em sua tese de doutorado.

Junto a José Romerito Silva, Bispo elabora um artigo no ano de 2015 no qual emprega o termo "Oração Relativa Passiva" e começam a estabelecer relações de motivações competidoras entre esta e o adjetivo deverbal no particípio passado, construções sobre as quais nos debruçamos na dissertação de mestrado, a qual está em processo de escrita. Modificamos o termo empregado por eles para alinhá-lo com o aporte teórico que elegemos, da Gramática de Construções.

3 Possível aplicação em sala de aula

Apesar de estarmos realizando um estudo em linguística teórica e descritiva, não podemos esquecer de que o conhecimento científico pode sair do âmbito acadêmico e chegar às escolas, por meio da intervenção do professor pesquisador.

Por meio da observação dos dados estatísticos feitos em pesquisa anterior, notamos uma frequência considerável das ORP em textos do cotidiano, principalmente narrativas, nas quais o narrador interrompe a sequência dos fatos para dar uma informação nova sobre um detalhe, como podemos ver no exemplo (3), a seguir:



(3) "o interessante do livro porque mistura duas coisas assim totalmente opostas... né... o trabalho de detetive que num tinha nada a ver... de uma menina romântica... né... que... sofria por paixão... num tinha nada a ver... mas... o... o... [Entrevistador: o conflito...] Informante: exatamente... essas duas coisas que foram colocadas no livro... acho que tornou o livro mais interessante ainda... né" (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 84).

O informante do trecho acima estava recontando uma história que havia lido em um livro quando introduz a ação do escritor (colocar essas duas coisas) no meio da descrição. O tópico é mudado do livro para seu conteúdo e autor.

Pensando na aplicação das ORP nas aulas de língua portuguesa, sugerimos algumas ideias. Por exemplo, durante o ensino de orações subordinadas adjetivas, no 9º ano do ensino fundamental, o professor pode fazer momentos de leitura nos quais os alunos precisam ler textos e criar hipóteses para o uso de construções semelhantes a que está em destaque no exemplo 3. Depois pode iniciar uma discussão sobre os adjuntos adnominais e estabelecer uma ponte com a concordância verbal, uma vez que o verbo tornar, no fragmento concorda com “o conflito” e não com “essas duas coisas”, que é o referente mais próximo. Para finalizar, os alunos seriam convidados a substituir ORP por adjetivos deverbais e comparar se há mudança semântica ou não, como em “o homem que foi exibido” e “o homem exibido”.

Outra estratégia para ensinar tal tipo de oração é convidar os alunos a observarem as próprias postagens e as de outros nas redes sociais quanto ao uso desse fenômeno pouco discutido na literatura escolar e específica. Cada aluno deverá trazer pelo menos cinco exemplos de memes ou trechos de comentários de Facebook ou WhatsApp que contenham orações subordinadas adjetivas desenvolvidas. Depois, em sala, grupos de alunos se reúnem para investigar os sentidos transmitidos pelos modificadores e se eles podem ser substituídos sem perda de sentido por “orações reduzidas”.

Além disso, pode-se encontrar material de análise em canções populares e em vídeos publicados na internet.



Considerações Finais

Os resultados da análise bibliográfica realizada mostraram que a ORP apresenta características tanto da oração subordinada adjetiva relativa quanto da construção passiva, podendo ser categorizada como subcategoria das relativas restritivas.

Todavia, a ORP não é sequer citada pelas gramáticas tradicionais nem pelos linguistas, exceto estudos recentes do grupo Discurso & Gramática (UFRN), que vem estudando o fenômeno e sua concorrência com o adjetivo verbal de particípio passado (BISPO; SILVA, 2015; LIRA; SILVA, 2017).

Portanto, o professor pode abordar tal fenômeno ao levar textos reais para as aulas de língua portuguesa e discutir com os estudantes, mostrando-lhes que a língua é dinâmica e atende a pressões discursivas e comunicativas.

Referências

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. ver., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISPO, E. B.; SILVA, J. R. **Análise Linguística em perspectiva funcional**. 2015 (no prelo).
- FINANCIAMENTO E CONSTRUÇÃO (Brasil). **Alugar uma casa que foi comprada com financiamento é permitido?** São Paulo: Financiamento e Construção, 2015. Color. Disponível em: <<https://www.financiamentoeconstrucao.com.br/alugar-uma-casa-que-foi-comprada-com-financiamento-e-permitido/>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. **A passiva no discurso** (Tese de doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1989, 297p. Mimeo.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. **Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal**. Natal: EDUFRN, 1998.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. In: **Gragoatá**. Niterói, n. 36, p. 80-104, 1. sem. 2014.



FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1. ed. NATAL: EDUFRN, 2016.

LIRA, A. R. C.; SILVA, J. R. Motivações competidoras entre orações relativas na voz passiva e adjetivos deverbais no particípio passado. In: **XXVI Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2017, Recife. Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne. Recife: Pipa Comunicação, 2017. v. 16. p. 185-194.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.



VARIAÇÃO E MUDANÇA SÓCIO-LINGUÍSTICAS EM CRÔNICAS DE JORNAIS DOS SÉCULOS XIX E XX: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Angelina Silva de Farias (PIBIC/UFPB) *

angelinalina633@gmail.com

Roseane Batista F. Nicolau (UFPB) **

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Introdução

Este trabalho integra o projeto de Iniciação Científica, da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC 2016-2017) intitulado *Tradição Discursiva, Variação e Mudança em Crônicas do Português Brasileiro do século XIX ao século XX publicadas em Jornais*. Ressaltamos que nosso projeto está engajado no projeto de âmbito nacional, coordenado pelo professor Ataliba Castilho (USP), denominado de *Para a História do Português Brasileiro (PHPB)* que busca formar *Corpora* com textos que conta a história do Português do Brasil. Os objetivos deste projeto consistem em analisar e compreender a variação da Língua Portuguesa por meio do gênero crônica. Utilizaremos as crônicas do contexto dos séculos XIX e XX como cenário histórico, para observar a evolução deste gênero; também utilizaremos este gênero como ferramenta para a construção de atividades didáticas (propostas), nas quais serão expostas a importância e pertinência destes textos no transcorrer do tempo e, consequentemente, seu estudo.

Foi diante da inegável riqueza linguístico-histórica dos textos publicados nos jornais, no século XIX aos dias de hoje, que passamos a visualizar possibilidades de realizar estudos sociolinguísticos em textos escritos nesse meio de comunicação, dentre eles: a crônica. Nossa proposta parte da ideia de se trabalhar de forma interdisciplinar

* Graduada em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista PIBIC/UFPB. E-mail: angelinalina633@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Curso de Letras CCAE/UFPB, do PROFLETRAS, e da UFPB Virtual. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com.



com disciplinas ou campos de conhecimentos afins (língua, literatura, jornalismo, história) de forma diacrônica e integrada tendo com aporte teórico o modelo da teoria da Tradição Discursiva (KABATEK, 2006) e a Sociolinguística (LABOV, 2008; COELHO et al. 2015).

Não é novidade o uso de textos literários e jornalísticos como ferramentas para o estudo da língua e de outras disciplinas. Desde os gregos já se aprendia moral, geografia, história por meio dos textos clássicos, de textos da literatura (NAVARRO E CALVO, 1998).

Todavia, o nosso foco é o estudo da língua na sua diversidade e mudança; podemos perceber claramente no texto literário e no jornalístico, o modo de ser e de se expressar do homem no mundo em que viveu. O gênero textual crônica, por exemplo, nos possibilita ver, por meio dos olhos e das palavras do cronista, determinado contexto sócio-histórico e cultural e a dinâmica da língua(gem) em uso.

Através da leitura de crônicas selecionadas, é possível conhecer o contexto sócio-histórico das crônicas e observar, por meio de um referencial teórico (COELHO et al. 2015; entre outros), as variações e mudanças linguísticas e textuais pelas quais este gênero passou nos séculos em estudo.

2 Aporte teórico: Tradição Discursiva e Sociolinguística

Tivemos como referencial teórico a noção de Tradição Discursiva (KABATEK, 2005), por ser apropriada para identificar o processo de desenvolvimento e mudança de um gênero; além dela pressupor uma concepção de língua integrada à realidade sociocultural e histórica. A partir desta teoria, percebemos que, quando falamos ou escrevemos, não só temos que fazer passar nossa finalidade comunicativa através do filtro da gramática e do léxico de uma língua, mas também através das tradições textuais contidas no acervo da memória cultural de sua comunidade, que vão mais além do sistema, seguindo uma norma que se refere ao já dito na sociedade.

A Sociolinguística (LABOV, 2008; COELHO et al. 2015) também nos serviu com aporte teórico, por ver a língua sobre dois prismas: diacrônico e sincrônico. Do ponto de vista diacrônico (histórico), o pesquisador estabelece ao menos dois momentos sucessivos



de uma determinada língua, descrevendo-os e distinguindo as variantes em desuso. Do ponto de vista sincrônico (mesmo plano temporal), o pesquisador pode abordar seu objeto a partir de três pontos de vista: geográfico (ou diatópico), social (ou diastrático) e estilístico (contextual ou diafásico).

A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática” (COELHO et al. 2015), entre outros), fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos. A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade; ela é social.

A Sociolinguística tem como propósito estudar a estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo inclusive a área chamada de Linguística Geral, a qual lida com Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica (LABOV, 2008), agora voltadas para o estudo de variação e das mudanças linguísticas.

O linguista que caminha por nesses estudos, considera que é impossível entender o desenvolvimento de variação e mudança linguísticas fora da vida social da comunidade, já que pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem.

Como destaca Coelho et al. (2015, p.22):

A sociolinguística assume, portanto, que existe uma forte correlação entre os mecanismos internos da língua e fatores externos a ela, tanto de uma ordem “micro”, envolvendo nosso grau de contato e de identificação com os grupos com os quais interagimos no dia a dia, quanto de uma ordem “macro”, relacionada a uma estratificação social mais ampla.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), por sua vez, no seu volume de *Introdução*, fundamentam o nosso ponto de vista no sentido de promover um estudo da língua contextualizada, refletindo sobre os seus fenômenos linguísticos a partir de duas fontes: literária e jornalística; além disso, produzir meios didáticos que venham a pôr em prática essa articulação planejada.

Os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1997b) fomentam um tratamento interdisciplinar no currículo, um trabalho integrado em que o texto seja literário ou



jornalístico adquira papel de protagonista nos estudos da língua. Vemos, portanto, a literatura e o jornalismo como fontes de pesquisa, de ensino e aprendizagem para o estudo da língua. Pelos textos literários e jornalísticos podemos ver o movimento da língua e suas mudanças, a formação de um novo idioma – o português brasileiro- que surge da mistura de raças e de costumes e que se consolidam, deixando suas marcas nas páginas dos jornais, nas cônicas desse suporte, do qual trataremos a seguir.

3 O gênero crônica

O sentido etimológico da palavra crônica é justamente de origem grega- *chronos* do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da Era Cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica, como atesta Melo (2003).

Ao relatar acontecimentos vividos, o cronista era o encarregado de narrar fatos sucedidos da época ou de algo já passado, sem se preocupar com os pensamentos racionais impostos pelas normas literárias. O cronista medieval, por exemplo, utilizava-se dos acontecimentos históricos e os organizava seguindo uma linha cronológica. Um dos principais expoentes da crônica medieval é o cronista português Fernão Lopes, considerado o grande mestre da arte de narrar.

Com o surgimento dos jornais, ocorrem mudanças no meio literário e o modo de enxergar o mundo vai modificando-se, sob influência do sistema capitalista. A crônica deixou seu caráter historicista e passou a ser um gênero jornalístico, sendo sua estreia no ocidente em 1799, no *Journal des Débats*, publicado em Paris, tal qual a conhecemos hoje, conforme relato de pesquisadores desse gênero, dentre eles: Moisés (1967) e Melo (2003).

No Brasil, a crônica jornalística surgiu no Brasil, conforme aponta Melo (2003), em 1852, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, correspondia ao registro de questões semanais e do dia-a-dia tanto da política quanto socioculturais.

Na escrita das crônicas, os autores (muitos deles escritores hoje renomados) utilizam-se de várias figuras de linguagens – metáfora, hipérbole, personificação etc.



Através desses atributos linguísticos era possível criar abundantes significados para o texto.

Em geral, as crônicas dos jornais não obedecem a muitas regras, podendo ser reconhecidas por serem:

- a) textos leves, criativos, que despertem o interesse pelo leitor; e
- b) narrações de uma transgressão qualquer, de um afastamento em relação a uma norma (social, moral, religiosa, natural). Neste caso, são conhecidas como *fait divers* (DION, 2017).

Essa classificação *fait divers* das crônicas dos jornais surgiu no século XIX e apresenta também características da notícia; porém, vai além, é testemunha de crendices, de proibições e de valores morais dominantes de uma época e, muitas vezes, reforçam os modelos de conduta prescritos pela sociedade.

Moisés (1967) corrobora com a caracterização da crônica jornalística quando aponta que este gênero era um texto curto, conciso; o foco narrativo situava-se na 1ª pessoa do singular (eu). Em relação à linguagem, é direta, espontânea, dialógica, jornalística, de imediata apreensão e metafórica. Os temas são do cotidiano.

No próximo tópico, por meio das atividades proposta pode-se estudar essas características das crônicas dos séculos XIX e XX.

4 Metodologia: descrição e atividades

Para realizarmos essa pesquisa, coletamos e digitalizamos 20 crônicas de jornais: 10 crônicas do século XIX e 10, do século XX, presentes em acervos locais (Casa Fundação José Américo/PB, Instituto Histórico e Geográfico/PB) e em site (como: Hemeroteca digital: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>). Logo após estes procedimentos, foram criadas atividades didáticas para quatro crônicas selecionadas dentre as vinte coletadas e digitalizadas, tendo como norte as teorias da mudança e variação linguística.

Assim, para apresentação do gênero crônica, como ferramenta para a disseminação e aquisição de ensino em leitura e escrita - bem como reescrita - no cenário da sala de aula, propomos as seguintes atividades para as crônicas selecionadas



4.1 Atividades com a **Crônica Rifa de uma moça/ Frívolas & Ridículas**

Como outros gêneros (cartas de leitores, editoriais, notícias) as crônicas dos jornais também expressavam - e expressam, ainda hoje - um propósito comunicativo, além de vários aspectos sociais e culturais que podem ser recuperados e discutidos na sala da aula. Após a leitura, são relevantes atividades em que os alunos possam:

- 1) Explicar: qual o tema e o objetivo das crônicas e sua função social?
- 2) Identificar o(s) possível(eis) interlocutor(res) e sua(s) condição(ções) de participação nesse processo comunicativo e os valores sociais da época das crônicas.
- 3) Como são crônicas de séculos diferentes, observar os seguintes aspectos: ortográficos, composicionais, discursivos.
- 4) Identificar as diferenças ortográficas, pesquisando as datas das reformas ortográficas que oficializaram mudanças; bem como levar o aluno a perceber que a noção de “erro” – o ideal seria inadequação- depende das convenções de cada época.
- 4) Selecionar trechos para trabalhar aspectos morfosintáticos - dentre eles, por exemplo: a concordância- nos dois séculos do uso da língua portuguesa.
- 5) Identificar momentos em que o texto dialoga com outros textos e contextos.
- 6) Pesquisar crônicas atuais, com temas semelhantes, que tenham os mesmos propósitos comunicativos; depois, produzir uma crônica com um fato atual visto na mídia ou no dia a dia.

4.2 Atividades com a **Crônica Maravilhas de Eletricidade**

Não se pode entender e interpretar um texto apenas por meio de uma análise linguística. No caso da crônica, esta não pode ser vista fora do seu contexto, ou seja, o conhecimento do desse gênero depende de conhecimentos que vão além do linguístico, como, por exemplo, da comunidade discursiva, dos valores desta comunidade, suas práticas e expectativas

- 1) Fazer uma levantamento de aspectos sócio-históricos que contextualizam a crônica, em estudo, no século XIX.



- 2) Solicitar comparações com crônicas deste século, abordando questões semelhantes à apresentada na crônica **Maravilhas de Eletricidade**.
- 3) Fazer uma crônica com uma nova invenção humana que ainda não chegou ao Brasil, como por exemplo o TGV (comboio de alta velocidade).
- 4) A crônica em estudo lembra a notícia; entretanto, quais os critérios que podemos levantar para classificar um texto como crônica e quais os mecanismos linguísticos que a caracterizam?
- 5) Qual(ais) possível(eis) marcas de subjetividade estão presentes nesta crônica (como: uso de modalizadores, ponto de vista etc)?

4.3 Atividades com a Crônica **Rádio: música popular**

A crônica era o espaço ao mesmo tempo de reflexão e de deleite sobre os fatos cotidianos, de escritores e/ou jornalistas capazes de expressar estes fatos de forma subjetiva e crítica. A partir desta crônica, seria possível propor:

- 1) Com que objetivo o cronista traz para a crônica **Música popular** trechos de entrevista Buddy Rich (discurso direto), sobre o tema tratado? Quais os recursos utilizados para fazer essa demarcação do discurso desse músico?
- 2) Ao observar a ortografia da crônica, percebemos que há palavras escritas de forma diferentes da que as conhecemos atualmente. Destacar essas palavras e realizar um estudo diacrônico destas palavras?
- 3) Realizar uma pesquisa sobre o tipo de música que é criticada.
- 4) O filme 'La La Land' (2015) tenta resgatar um pouco do *jazz*, estilo de música de Buddy Rich. Pesquisar sobre esse ritmo e outros ritmos musicais, inclusive de nossa época.
- 5) As crônicas são relevantes e guardam aspectos importantes da nossa memória e cultura. Uma outra possibilidade de discussão dos conteúdos seria solicitar que os alunos identificassem e buscassem conhecer a história, e a cultura (valorizando-a e a preservando) da época da crônica ou seja, da década de 50 do século XX.
- 6) Produzir uma crônicas sobre as músicas atuais que fazem sucesso na rádio.



4.5 Atividades com a Crônica **O escorpião, a tarântula e o tigre**

Ao longo dos anos, a crônica sempre teve presença marcante no meio jornalístico, ocupando lugar de destaque nos jornais e telejornais brasileiros. No trato político, a crônica alcançou grande relevância e se fixou como um gênero forte no Brasil e, ainda hoje, nos deparamos com crônicas neste estilo como das do jornalista Arnaldo Jabor. Seguem algumas atividades para a crônica política **O escorpião, a tarântula e o tigre**.

- 1) Os cronistas são observadores atentos dos costumes de seu tempo, da política local etc. Para representar os inimigos, na crônica, o cronista usou bichos, como podemos constatar a seguir trecho: “ *Não ha quem não receie a picada de um escorpião ou de uma tarântula./ Mas tambem não ha quem, entre esses dois bichinhos venenosos, se lembre de esmagalos ou evita-los, estando-se em face de um tigre, mais perigoso que eles...|| O nosso instinto de conservação impele-nos, muito naturalmente a combater a fera...||*”. Qual crítica e/ ou visão social o autor constrói perante a estrutura histórica daquela época, a partir da presença desses bichos na crônica?
- 2) No que tange o emprego do plural de palavras terminadas com “l”, da acentuação, da grafia de algumas palavras, como estas apresentam no texto? Estão diferentes do uso atual? Poderemos considerar esse texto como mal escrito?
- 3) Qual seria a função do uso das reticências na estrutura desta crônica?
- 4) A temática elencada pelo cronista suscita discussões efervescentes por ser um tema de caráter político, pode-se, a partir deste tema, gerar em sala de aula uma discussão acerca da situação atual da política brasileira, sugerindo que se leiam crônicas atuais, observando as metáforas usadas pelos cronistas.

A partir dessas atividades, propomos um trabalho com a transposição da teoria da variação e da mudança para as atividades do ensino e aprendizagem no âmbito linguístico e social, buscando introduzir uma perspectiva de ensino sincrônica e diacrônica da língua; e, por fim, promovendo uma reflexão sobre a história dos textos que circularam nos jornais locais e da Língua Portuguesa do Brasil.

Assim, realizamos uma proposta com o gênero crônica como ferramenta de auxílio ao ensino, de modo que a mesma possa vir a ser vinculada e propiciar não apenas o conhecimento do gênero; mas também um meio pelo qual se torna possível evidenciar



as marcas de uso da língua do povo brasileiro em outras épocas. Língua esta que é viva e que passa, juntamente com sua classe de falantes, por mudanças.

Considerações finais

O realizado estudo com as crônicas dos jornais da Paraíba nos séculos XIX e XX e dos aspectos da historicidade da Língua Portuguesa do Brasil tenta mostrar a tendência a língua à mudança, à flexibilidade de forma, função, sentido e, por fim, a sua valia para comunicação entre as pessoas.

Esperamos com esse trabalho introduzir uma nova perspectiva de ensino: o da pedagogia da percepção, de que há variação e mudança na língua. Esperamos também, com o desenvolvimento deste plano, contribuir para práticas didáticas diferenciadas das práticas tradicionais, que são pautadas na gramática normativa, que teimam em permanecer; mesmo diante do avanço do conhecimento linguístico e, sobretudo, sociolinguístico, que têm trazido visões fundamentais, como a de que a língua é um sistema heterogêneo.

Cremos ser responsabilidade de todos nós, da instância superior de ensino, abrir caminhos para práticas que favoreçam atitudes voltadas para o reconhecimento da língua com algo em constante variação e mudança. E, assim, transpor esta visão para as atividades de ensino e aprendizagem efetivamente, proporcionando uma reflexão sobre a língua e sobre a sua história, para um desenvolvimento mais consistente de habilidades linguísticas e da competência comunicativa dos alunos.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997b.
- COELHO, Izete L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.



DION, Sylvie. **O “fait divers” como gênero narrativo**. Disponível em <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2314/O%20E2%80%9Cfait%20divers%20E2%80%9D%20como%20g%C3%AAnero%20narrativo.pdf?sequence=1>.

Acessado em 1º de maio de 2017.

KABATEK, Johannes: Tradições discursivas e mudança lingüística. In: Tânia Lobo (ed.): **Para a História do Português Brasileiro VI**, Salvador: EDUFBA, (no prelo). Texto apresentado no encontro PHPB em Itaparica, Bahia, setembro de 2004. <http://www.kabatek.de/discurso/itaparica.pdf>. Acesso em 18 jul. 2005.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação Literária: prosa II**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

MELO, José M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Jornalismo Opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed.

Campos do Jordão: SP: Mantiqueira, 2003.

NAVARRO, C; CALVO, M. **História da Filosofia V.1** Lisboa, Edições 70, 1998.

PEREIRA, Wellington. **Crônica: a arte do útil e do fútil: ensaio sobre crônica no jornalismo impresso**. Salvador, BA: Calandra, 2004.

Anexos: Crônicas transcritas

I - RIFA DE UMA MOÇA

Para darmos um singular exemplo das extravagâncias moraes que podem acarretar a falta de verdadeiros princípios religiosos e a leitura de máis livros, quando cimentados por uma mal entendida liberdade, relataremos um caso veirdico que se realizou pelos últimos dias de Dezembro do anno passado: || Na cidade de Seymour, pertencente ao Estado Indiana, uma das pujantes estrellas da confederação Norte-Americana, vivia uma moça por nome de Minnie Claurence.|| Educada na religião, protestante e nnos habitos de emancipação feminina, tão preconizada n’aquela republica, a moça se entregava com fervor á leitura de novellas e contos phantasticos.|| Ficando orphã aos 18 annos preservará até então o corpo de fataes transvios: o mesmo, porém não conseguira fazer com a intelligencia e o bom senso: E por isso lembrou-se um dia de... que? || De rifar-se por meio de bilhetes numerados valendo cada um 50 centavos! Por essa forma – pensou ella – junctarei um bom dote e alcançarei um marido, que poderá vir a ser bom ou máu como qualquer outro. || Minnie Claurence era formosa... está claro que só phisicamente. | A concurrencia, portanto, foi immensa, e os bilhetes foram tomados n’um abrir e fechar d’olhos.| A raça de Epicuro é prolífica! E assim está alcançado a previsão da moça, por que alguns bilhetes haviam sido comprados por avultada somma, a heroína apresentou-



se na sala do sorteio para servir de premio grande| A sorte designou-se a um jovem chamado Lynn Falconer, no qual approximou-se imediatamente, e, tomando-lhe este o braço, sahiram de sala entre enthusiastic applausos de uma multidão tão material quanto excêntrica! Não admira: era composta de yanerkes!||

Fonte: O Conservador, 1875

II. MARAVILHAS DA ELETRICIDADE

Muitos jornaes têm citado, e nós mesmos o fizemos como uma innovação extraordinaria o emprego que o jornal de Beiminghan faz da eletricidade para mover os prelos.|| A coisa não é nova.| Há muitos annos que em jornaes de província inglesa, o “Manchester Gardian” utilisava a eletricidade como força motora de marchinas.|| Todavia vamos dar aos nossos leitores um ovo caso: em primeiro lugar um órgão-harminium, inventado em Italia, e em que a eletricidade não representa apenas um papel secundario, tal como o de abrir as valvuras, mas pela oscollação de laminas de diversas espessuras e comprimentos.|| Mas ha ainda outros: || Nos Estados unidos ácabam de imaginar um vapor elettrico tendo a forma de um verdadeiro tramvay circulado sobre rails e contendo um reservatorio de agua que se espalha em cascata em toda largura de uma rua, por meio de um conductor horisontal crivado dos furos por onde a agua espanada, enquanto o tramvay que é elettrico, corre de rua em rua.|| Combinou-se o transporte a rega, e os passageiros do tramvay-regador tem a consciência de serem uteis aos seus cidadãos, quando se fazem conduzir pelas suas occupaões.|| O tramvay-varredor parece não estar muito longe.||

Fonte: Campinense, 1882

III- RÁDIO: MÚSICA POPULAR.

O mal da musica popular dos nossos dias, na opinião de Buddy Rich, é que não existem bandas novas, orquestras que tenham surgido recentemente. || “Não surgiu – diz Rich nenhuma banda nova de real valor nos últimos quatro ou cinco anos. | Porisso, a musica popular não recebeu a injeção de valores novos de que necessita e seria a unica coisa capaz de elevá-la aos níveis de antes da guerra”|| Estas observações de Buddy Rich foram feitas durante uma entrevista radiofônica irradiada pela estação KRE. de Berkeley, na California.|| “ A música popular de nossos dias está errada” afirma Buddy Rich.| “Não tem havido nada de interessante em musica popular excepto o movimento dos chamados “progressistas”.| Mas estes “progressistas” estão produzindo musica que está absolutamente fora do alcance da intelligência e cultura do ouvinte comum.” || Buddy Rich acha que a nova musica tem bem pouco de musica.|| “Não é possível dançar essas coisas novas, a menos que se tome um curso especial de 30 anos de duração.| E a menos que se estude harmonia desharmoniosa jamais se entenderá o que está acontecendo quando se toca a musica dos “progressistas”.| Eu confesso que não entendo nada.”||

Fonte: A União, 1950.



III - O ESCORPIÃO, A TARÂNTULA E O TIGRE

O regime republicano atravessa uma fase de consolidação difícil e heroica, lançando mão, para este fim necessário, de medidas excessivas, como a que ora está em vigor em todo o território do país. Diante do inimigo número primeiro, que é o Extremismo, os inimigos secundários, os que vociferam a sua demagogia de escândalo mas inofensiva, e os seus inimigos terciários, isto é, os que disfarçam os seus despeitosinhos inconfessáveis e se ocultam na sombra, não podem preocupar um chefe de Estado consciente dos seus deveres para com a Nação: o perigo maior deve ser combatido acima de tudo. Não há quem não receie a picada de um escorpião ou de uma tarântula. Mas também não há quem, entre esses dois bichinhos venenosos, se lembre de esmagá-los ou evitá-los, estando-se em face de um tigre, mais perigoso que eles... O nosso instinto de conservação impele-nos, muito naturalmente a combater a fera... Que tal a parábola? Aplica-se perfeitamente a certos casos regionais... Nesta tormentosa hora nacional, outra preocupação não pode ocorrer a um chefe de Estado que a de procurar, a todo transe, assegurar a estabilidade do regime em luta com os que premeditam solapar-lhe as instituições políticas e sociais. Podem picar, à vontade, o escorpião e a tarântula... Em certas circunstâncias, eles não passam de moscas ou muriçocas...

Fonte: A UNIÃO. C.1, p.6. Paraíba, 14 de Set de 1950