

ORGANIZADORA

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

FALA
IÁLOGO
VISÃO
HECIMENT
LÍNGUA
MUDAN
TRANSFORMAÇ
ESTUDOS

Língua Portuguesa
Questões sobre ensino e aprendizagem

LEITURA ESCRITA LI
CONHECIMENTO DE MUNDO



LÍNGUA PORTUGUESA

Questões sobre Ensino e Aprendizagem





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

D54 Língua Portuguesa: questões sobre ensino e aprendizagem
1.ed. [eletrônico] / [org.] Elisa Maria Pinheiro de Souza. – 1.ed. –
 Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

Recurso digital.

Formato: e-book
ISBN: 978-65-5368-185-9

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Aprendizagem.
I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de.

CDD 469.81
CDU 811.134.3 (81)

9-2023/09

Índice para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa: Ensino e Aprendizagem 469

 doi.org/10.37008/978-65-5368-185-9.25.01.23

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



/editorabagai



/editorabagai



contato@editorabagai.com.br

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Organizadora

LÍNGUA PORTUGUESA

Questões sobre Ensino e Aprendizagem



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Waldinett Nascimento Torres Pena
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Ramayana Ísis Torres Pena
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – PORTUGAL Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUI-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA – DA VIDA SOCIAL À SALA DE AULA

Raphael Bessa Ferreira

Recentemente, mais precisamente a partir das discussões ensejadas pelas teorias do letramento e dos multiletramentos, dos estudos dos gêneros em suas multimodalidades sógnicas, ou os chamados gêneros multissemióticos, e mesmo da linguística aplicada em viés estreito com as práticas de didatização e escolarização dos textos, docentes da área de Língua Portuguesa, tanto da educação básica quanto da superior, tomaram conta de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem que há muito vinham sendo apartados na matéria/disciplina curricular de LP: a sintonia entre os recursos da língua na prática de leitura e escrita a partir do uso de gêneros multimodais.

Tal imbróglgio já há algum tempo vinha sendo suprido por conta da segregação do ensino de LP em “áreas” ou “disciplinas” na educação básica, tais como “Redação”, “Língua Portuguesa” e “Literatura”, existentes ainda no ensino superior. Assim, abismos foram postos, vãos alocados e buracos encontrados no que antes havia de uníssono: a Língua Portuguesa.

Como, então, realinhar tais “áreas” no ensino de LP? Como atrelar os conhecimentos, já tão utilizados e discutidos no ensino superior, às práticas de sala de aula diante dos inúmeros cenários sociais existentes? Como contornar a separação explícita entre o conteúdo visto na escola com a vida prática do aluno? Para isso, e como forma de amearhar peças-chaves nesse jogo, jungir as áreas seria, de fato, mote ideal para dar início a tal empreitada. E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge, em 22 de dezembro de 2017, no intuito de propor o resgate do ensino de língua em seus elementos primordiais e os quais jamais deveriam ter sido dispersados.

Para discorrer sobre o assunto, nada melhor do que trazer à tona aqueles que diariamente tratam da relação aluno-língua portuguesa: os professores. Mais desafiador ainda é trazer aqueles que, já tomando conta da matéria disposta nos nossos documentos oficiais, como a BNCC, e há anos em prática de sala de aula, arrolam em seu labor docente o pendor investigativo próprio dos pesquisadores.

Nesta coletânea, doze pesquisas oriundas da prática de sala de aula de LP na rede básica de ensino, e agregadas ao viés investigativo típico da academia de ciências – o Ensino Superior –, são fruto daquilo que a BNCC almeja em sua descrição, e que dá suporte viável ao melhor usufruto da relação língua, ensino e aprendizagem. Afinal, quem melhor que o próprio docente para saber quais os principais entraves e possibilidades em se trabalhar com nossa língua mãe em sala de aula?

Abrindo a coletânea, o estudo de Aldenora Venâncio Gonçalves, intitulado “Práticas de oralidade: uma intervenção didático-pedagógica como gênero podcast”, apresenta uma investigação cuja tônica assenta-se no uso da tecnologia digital do gênero podcast em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará, buscando incrementar, pelo uso da referida plataforma digital, as habilidades de oralidade durante o contexto pandêmico assolado pela COVID-19. Aldenora emprega em seu estudo os conhecimentos das práticas de multiletramentos, e das questões de gêneros digitais, assim como da perspectiva dialógica da linguagem, de modo a fundamentar uma proposta com foco nas práticas de oralidade em sala de aula.

Antônio Gomes da Silva e João Victor Souza Campos, em “Uma leitura hermenêutica do poema ‘O caldeirão’ de Max Martins”, empreendem uma análise literária de um dos autores paraenses mais representativos da lírica do século XX, Max Martins. Tomando como ponto de partida as noções de horizonte de leitura e de lógica da percepção, conforme postuladas por Paul Ricoeur, os autores demonstram como se faz possível compreender o poema em suas peculiaridades estruturais e estilísticas, averiguando neste “a manifestação livre e

subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas”, conforme pontua a BNCC do Ensino Médio acerca das práticas e habilidades no campo artístico e literário.

No capítulo “O estilo de Nazareno Tourinho na obra Pai Antônio”, de Camila Maiara Costa Oliveira Prado, a análise estilística do texto literário – no caso específico a peça teatral do dramaturgo Nazareno Tourinho – é ensejada a uma prática educacional de reconhecimento não apenas dos elementos expressivos de tal gênero ficcional, como também a uma *praxis* de estímulo diante do engajamento social que a literatura angaria em seu efeito estético, e preconizado também nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular. A autora do estudo, inclusive, não se limita a questionar: “Afim, que representa o monumento da República que todos estão habituados a cruzar quando visitam a praça? Qual a sua importância para a História do povo paraense?”.

Em “Belém-Pará-Brasil’ um relato de experiência a partir da reescrita da canção pelo viés da estilística”, Charlene Fernandes Oliveira e Márcia Patrícia Reis Guerreiro apresentam os resultados de uma atividade avaliativa de sala de aula no 9º ano do Ensino Fundamental II, trabalhando com o público discente a reescrita poética da canção “Belém Pará Brasil”, interpretada pelo grupo de rock Mosaico de Ravena. Na prática em sala, as pesquisadoras almejam imbuir nos alunos os conhecimentos não apenas do gênero canção, demonstrando seus elementos composicionais e poéticos, mas também abarcar os conhecimentos humanos e mesmo locais, dentro das inúmeras questões que a letra da música subjaz, como a discussão ambiental na/da/ sobre Amazônia.

Versando sobre a fruição literária, conforme abordada na BNCC, Daroês José Borges da Silva Junior tece comentários sobre o gênero maravilhoso em dois grandes textos ficcionais voltados ao público infanto-juvenil no artigo “O maravilhoso da Terra-Média ao Sítio do Pica-Pau Amarelo: desvelar do sujeito-ficcional e o sujeito leitor”. A proposição é levar aos alunos algumas obras estéticas de cunho maravilhoso, com o intuito de proporcionar ao educando o incentivo à

leitura de textos literários, tanto em casa como em sala de aula. Como afirma o autor, deve-se apresentar outras e distintas possibilidades “a um novo mundo, um viver além da sua realidade e, ainda assim, polir e adicionar novos valores e sentido a sua realidade”.

Fabio Colins, em “A poesia quintaneana: uma análise estilística”, descreve, por meio de uma abordagem estilística, algumas obras de Mário Quintana, elencando, pelas escolhas que o autor gaúcho empreende ao léxico do português, as possibilidades de ressignificar o sentido do verbo, do verso, das estrofes e mesmo dos poemas em si. Fabio não hesita em afirmar que “a língua tem vida própria, que é alimentada por elementos socioculturais de determinado grupo linguístico”, o que auxilia na ampliação do repertório criativo de seus falantes e, não menos, dos artistas literários, que manejam os recursos da língua em funcionalidade poética.

A leitura linguístico/semiótica de gênero jornalístico, mais precisamente de âmbito imagético-pictórico, é o meio pelo qual João Victor Souza Campos, em “A semiótica nas aulas de língua portuguesa: análise de uma capa da revista *Veja*”, propõe trabalhar, nas aulas de LP do Ensino Fundamental, e em consonância com a BNCC, as competências e habilidades que versam sobre as estratégias discursivas contidas em signos verbais e não-verbais existentes em gêneros multissemióticos. Baseando-se nos postulados epistêmicos de Santaella e Pierce, o autor pontua que os alunos devem conseguir compreender e realizar análises “relacionadas às manifestações discursivas em capas de revistas, propagandas, *outdoors*, memes, dentre outros”, a fim de estimular a criticidade e criatividade deles.

A obra de Conceição Evaristo é vista pelo prisma interpretativo da corrente de crítica estilística em “Poema Vozes Mulheres’ e suas interfaces no ensino básico”, de autoria de Elzilene Carvalho Brito e Malu Elma Gomes Dias. Neste trabalho, as autoras demonstram uma proposta de análise literária elaborada com fins de aplicabilidade no ensino básico, sob o jugo da BNCC, pautando-se na necessidade de inserir a literatura afro-brasileira no ambiente escolar. Não por acaso, Elzilene e Malu pontuam a urgência em se trabalhar com a

obra de Conceição Evaristo em ambiente escolar, “com a perspectiva de conhecer essa literatura marginalizada pelo cânone e pouco trabalhada pela escola, embora os órgãos dirigentes da educação solicitem a transversalidade em relação aos saberes explanados nas aulas de língua portuguesa”.

Solange Henrique Chaves Ribeiro, em “Cantiga de Esponsais, de Machado de Assis, em três atos de leitura: considerações sobre o processo de criação artística”, promove uma leitura do conto machadiano com vistas a elencar três elementos primordiais para a compreensão da obra: a desmitificação da criação artística, a alteridade como elemento do processo de criação artística e a polifonia enquanto poética do desencontro de vozes, e que constituem não somente o plano de composição da personagem protagonista do texto como o enredo da trama em si. A autora toma ainda nota da querela entre o universal-popular e o popular-erudito, de modo a demonstrar como o texto do Bruxo do Cosme Velho devassa as contradições da sociedade brasileira, com suas heranças coloniais escravocratas e de matriz europeia.

Em estreita relação com o trabalho anterior, Sônia Maria Corrêa do Amaral, em “Uma visão hermenêutica sobre o poema ‘Quinze anos’ de Machado de Assis”, se propõe a escutar poeticamente um gênero ainda pouco explorada pela crítica literária, e mesmo pelos professores de LP, quando se trata da produção machadiana: o gênero lírico. Se valendo do suporte teórico de Hans-George Gadamer, Sônia conduz a uma leitura sensível do plano de conteúdo do poema “Quinze anos”, abordando as transformações pelas quais a criança passa durante a puberdade, sem deixar de evocar o olhar ambíguo que Machado de Assis imbuí à constituição da personagem feminina da obra.

A análise de viés semiótico do texto poético, mais precisamente a de linha greimasiana, é o meio pelo qual Waldinett Nascimento Torres Pena esmiúça uma das produções de maior valor estético da prosa de Mário de Andrade em “O conto ‘Peru de Natal’: uma análise semiótica do texto”. A autora empreende uma interpretação em busca do chamado percurso gerativo de sentido, pressuposto epistêmico da teoria de Algirdas Julien Greimas, a pluralidade textual constitutiva de

uma unidade de sentido perceptível na comunicação. Demonstrando que o sentido do texto não se coloca, mas é colocado pelo leitor, Waldinett dissecou a analogia entre morte/sacrifício do peru natalino em consonância com a morte do patriarca da família protagonista da trama, revelando muitas esferas possíveis de significação na relação de confraternização que atravessa a data festiva.

Por fim, Wanne Karolinne Souza de Miranda, no texto “As HQs em sala de aula: a linguagem sincrética como recurso de aperfeiçoamento da leitura”, cria uma proposta de pesquisa de campo, de tipologia etnográfica, acerca da recepção leitora de estudantes em aulas de LP. Preocupada com os ainda recorrentes modos mecanizados de decodificação de textos feitos em sala, Wanne elabora um Sequência Didática que utiliza da nona arte, ou os quadrinhos, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de ressignificar a prática de leitura naquele ambiente por meio de um gênero multimodal como a narrativa gráfica. O uso de textos multimodais, e embasados nas práticas de multiletramentos, marcam o processo de interação visado pela autora em um projeto de leitura sequenciado didaticamente.

Limite-me, por hora, a desejar que os trabalhos desta coletânea possam auxiliar alunos, professores da rede básica de ensino e docentes e pesquisadores de nível superior a continuarem o processo de implementação de novas discussões subjacentes ao ensino de LP. E que estes tornem a teoria não mais em prática, mas o seu oposto: que as práticas de sala de aula e as relações sociais do sujeito enquanto cidadão apto a se valer dos recursos comunicativos de sua língua sejam elementos intrínsecos para a guinada almejada pelos documentos oficiais que regem a educação, doravante Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a amalgamar elementos cruciais comumente apartados do ensino de nossa língua mãe: texto, leitor, língua, leitura e escritura.

Boa leitura!

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE ORALIDADE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM O GÊNERO PODCAST 13

Aldenora Venâncio Gonçalves

UMA LEITURA HERMENÊUTICA DO POEMA “O CALDEIRÃO”, DE MAX MARTINS 27

Antônio Gomes da Silva | João Victor Souza Campos

O ESTILO DE NAZARENO TOURINHO NA OBRA *PAI ANTÔNIO* 41

Camila Maiara Costa Oliveira Prado

“BELÉM-PARÁ-BRASIL” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA REESCRITA DA CANÇÃO PELO VIÉS DA ESTILÍSTICA 51

Charlene Fernandes Oliveira | Márcia Patrícia Reis Guerreiro

O MARAVILHOSO DA TERRA-MÉDIA AO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: DESVELAR DO SUJEITO-FICCIONAL E O SUJEITO-LEITOR 61

Daroês José Borges da Silva Junior

A POESIA QUINTANEANA: UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA 73

Fabio Colins

A SEMIÓTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE UMA CAPA DA REVISTA *VEJA* 85

João Victor Souza Campos

“POEMA VOZES MULHERES” E SUAS INTERFACES NO ENSINO BÁSICO 99

Elzilene Carvalho Brito | Malu Elma Gomes Dias

CANTIGA DE ESPONSAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA.....	111
---	------------

Solange Henrique Chaves Ribeiro

UMA VISÃO HERMENÊUTICA SOBRE O POEMA QUINZE ANOS DE MACHADO DE ASSIS.....	123
--	------------

Sônia Maria Corrêa do Amaral

O CONTO “PERU DE NATAL”: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO TEXTO.....	137
---	------------

Waldinett Nascimento Torres Pena

AS HQS EM SALA DE AULA: A LINGUAGEM SINCRÉTICA COMO RECURSO DE APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA.....	149
---	------------

Wanne Karolinne Souza de Miranda

ÍNDICE REMISSIVO	165
-------------------------------	------------

PRÁTICAS DE ORALIDADE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM O GÊNERO PODCAST

Aldenora Venâncio Gonçalves¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em prol da construção de uma proposta com foco nas práticas de oralidade efetivadas na sala de aula. Investigação realizada em duas escolas localizadas no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará e motivada pela existência de fatores que dificultam o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Tendo por objeto de estudo as práticas de oralidade na sala de aula, no contexto pandêmico, abrangeu como alvo da pesquisa 07 (sete) professores de Língua Portuguesa, responsáveis pelo ensino da língua em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho realizado teve como objetivo geral a construção de uma proposta de intervenção didático-pedagógica com foco nas práticas de oralidade na sala de aula e como objetivos específicos: revisar a literatura do campo da linguagem, em especial, os estudos que tratam da prática da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, bem como os multiletramentos; investigar a forma como os professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, nos diferentes sistemas educacionais têm desenvolvido, em suas práticas pedagógicas, a oralidade na sala de aula; obter dados que possam subsidiar a elaboração de um panorama das práticas da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

¹ Mestranda o Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Professora de Língua Portuguesa da SEDUC/PA. E-mail: aldenoraven45@gmail.com

A pesquisa utilizou um questionário eletrônico (*Google forms*), para coleta de dados, com consulta prévia aos professores/as participantes para o aceite à atividade. O formulário constituiu-se de três partes: a primeira, versando sobre a identificação do/a participante, em termos de informes sobre nome, escola, sistema educacional onde trabalha, tempo de docência e público que atende; na segunda, as questões estavam relacionadas aos desafios potencializados no contexto da pandemia, mas presentes na escola pública há muito tempo, tais como ausência de recursos tecnológicos diversificados, espaços adequados para as aulas, formação continuada dos docentes; na terceira e última parte, buscando informes sobre o trabalho com a oralidade na sala de aula, focava tópicos pertinentes a pouca atenção dispensada às práticas da oralidade, como elemento integrante do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com destaque desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ressalta-se que, para a elaboração do questionário, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos e autores/as do campo da linguagem, em especial, aqueles que abordam as práticas da oralidade e multiletramentos, bem como, da linguagem em uma perspectiva dialógica, que entre as principais referências, destacam-se os estudos de Marcuschi (2001), Carlos Alberto Faraco (2016), João Wanderley Geraldi (2000), Marcos Bagno (1998), Schnewly, Dolz e colaboradores (2004), Gomes-Santos (2012), Stella Bortoni-Ricardo (2004), Anna Christina Bentes (2010), Wânia Milanez (1993).

Os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica subsidiou a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógico, a qual indica um percurso didático que contribuísse para a superação das dificuldades enfrentadas pelos professores/as participantes da pesquisa, no referente às práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

O artigo, além da introdução e considerações finais, está estruturado em três tópicos que abrangem o aporte teórico, os procedimentos metodológicos e a apresentação da proposta.

O APORTE TEÓRICO

A oralidade, apesar de estar presente em diferentes textos da vida cotidiana, é trabalhada timidamente nas aulas de Língua Portuguesa. Ao longo dos anos, observa-se que há uma supervalorização da escrita em detrimento do desprestígio da oralidade, além da falta de reconhecimento da existência de um contínuo entre Oralidade e Escrita, ocasionando escassez de pesquisas e práticas referentes ao trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa (SOARES, 2001), havendo, portanto, uma deficiência no que tange o desenvolvimento da comunicação oral, especialmente, em contextos formais.

Não é de hoje que esse campo tem sido foco de interesse de estudiosos como Marcuschi (2001) destacadamente, além de tantos outros como Carlos Alberto Faraco (2016), João Wanderley Geraldi (2000), Marcos Bagno (1998), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), Gomes-Santos (2012), Stella Bortoni-Ricardo (2004), Anna Christina Bentes (2010), Wânia Milanez (1993), com os quais foi mantido um diálogo neste estudo.

A linguagem oral é de suma importância para o indivíduo pela necessidade de comunicação e interação. Os seres humanos são “linguageiros” e por meio das narrativas orais, por exemplo, compõem um rico acervo de conhecimento cultural. Assim, a humanidade marca sua história, possibilitando às gerações futuras o conhecimento de sua história e das histórias de outras gerações que lhes antecederam.

Para Marcuschi (2001)

mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a queda da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico (MARCUSCHI, 2001, p. 120).

O compartilhamento da reflexão de Marcuschi (2001) induz a observação da existência de equívocos no tratamento dispensado à oralidade e à escrita na sala de aula, tanto que, geralmente, são vistas de forma dicotomizadas e tão distintas e distantes.

Segundo Milanez (1993), a oralidade precisa ser trabalhada na sala de aula desde os anos iniciais, ou seja, desde a infância, promovendo, assim, a curiosidade e o interesse dos aprendizes, afinal, são indispensáveis no ensino de Língua Portuguesa que contribua para o exercício da oralidade.

Sabe-se que as palavras iniciais de uma criança são ensinadas em seu convívio familiar, por isso, a informalidade é frequente, sendo neste contexto que ocorrem as pronúncias incorretas, a ausência do exercício da escuta e da fala truncada sem um encadeamento coeso. Para tanto, é encontrada, em Milanez (1993), uma crítica ao ensino tradicional:

Os registros orais na descrição do idioma são considerados, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens. (MILANEZ, 1993, p. 15).

Para Marcuschi (2001), os discursos orais estão situados na oralidade, por meio das práticas de produção de textos e gêneros. Nesta perspectiva, as diferenças entre fala e escrita não devem ser entendidas como termos de separações, porém trabalhadas com critérios iguais de funções.

Bentes (2010) enfatiza que o papel da escola deveria ser o de trabalhar com a fala e com o campo da oralidade, pois,

[...] deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também devem fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (BENTES, 2010, p. 137).

A escola, no exercício de seu papel social de formação de mudança com as pessoas, para provocar o interesse pelo objeto de ensino e pelas técnicas utilizadas, estimula a concretização do objetivo em desenvolver competência linguística do aluno, proporcionando-lhe maior segurança ao utilizar a língua materna nas diferentes situações de comunicação. Como já afirmado, os PNC's estabelecem como diretriz em relação à oralidade que:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá, se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, PCN, 1997, p. 25).

Essa diretriz é ampliada com a BNCC (2018), ao tratar a oralidade enquanto elemento integrador do ensino de Língua Portuguesa, enunciando que:

o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende: condições de produção dos textos orais, Compreensão de textos orais, Produção de textos orais, Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, Relação entre fala e escrita (BRASIL, 2018, p. 81-82).

Vale ressaltar que a oralidade na sala de aula torna eficaz e instigante o senso crítico de alunos e professores. Desse modo, no processo de aprendizagem, a oralidade é de total relevância o trabalho dela em sala de aula, onde pode ser inserida na construção do conhecimento a ser transmitido para a sociedade, nas práticas de interação, bem como, no desenvolvimento de habilidades culturais e artísticas do aprendiz.

Nesse sentido, a oralidade é a prática da linguagem que envolve os discursos de oralização, fala e escuta, que deve ser compreendida como o meio condutor das interações e da construção do conhecimento. Além disso, pode ser explorada em diferentes gêneros textuais e textos de mídias contemporâneas, como no caso do *podcast*² que é uma fusão de broadcasting com *IPod*, mídia considerada nova, porém surgida em 2004 (MOURA; CARVALHO: 2006), ganhando destaque no contexto de pandemia. Vale salientar que essa ferramenta tecnológica, destinada ao compartilhamento de conteúdo, é vista como oportuna e relevante, especialmente, em contextos escolares subsidiados por uma concepção do ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva do multiletramento e do uso de recursos de textos multimodais, conforme pontua Roxane Rojo (2012, 2013).

Nesse panorama contextual, o ensino de Língua Portuguesa nas unidades escolares torna-se, a cada dia, mais desafiador, pois as práticas e metodologias aplicadas em sala de aula requerem atualização continuamente à multiplicidade cultural e semiótica, por meio das quais a sociedade interage e demanda. A pedagogia dos multiletramentos é proposta, então, com o objetivo de estabelecer uma profunda relação entre o mundo vivenciado pelas crianças e jovens e o universo escolar, “saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva” (ROJO, 2013, p. 3), proposição investida, inclusive, pela BNCC (2018), quando aponta que o professor não pode mais se ater à escrita manual e impressa, bem como as metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação

² O *podcast* é em formato de áudio, comparado com uma programação de rádio. Porém, pelo fato de sua transmissão não ser ao vivo, as duas mídias se diferem, mas ele pode ser editado e armazenado em rede. Isso permite que o *podcast* seja acessado em qualquer momento e lugar, por meio de internet ou em materiais armazenados (MOURA e CARVALHO, 2006). É um texto versátil, o qual pode ser trabalhado em diversas atividades.

(ROJO, 2012, p. 21), visto que a incorporação dos gêneros multimodais no ensino do português no Brasil também é destaque no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os pressupostos teóricos e metodológicos que se quer alcançar, em relação às práticas da oralidade têm como cerne a definição de competências e habilidades essenciais, propondo um foco nas práticas de leitura e produção dos mais variados textos consideradas pela BNCC (2018), as quais possam viabilizar a realização de processos de análise linguística, enquanto uso consciente da língua e suas funções sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *lôcus* da pesquisa do tipo pesquisa-ação, de abordagem qualitativa abrangeu as unidades escolares “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enedina Sampaio Melo” e “Escola Municipal de Ensino Fundamental Perciliano Tourão Corrêa” ambas situadas na Cidade Igarapé-Miri/PA e envolveu como sujeitos, 07 (sete) professoras da disciplina Língua Portuguesa, atuantes em turmas do 6º ao do 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados via aplicação de questionário, por meio do *Google forms*, constituído de perguntas fechadas e abertas, sendo a pesquisa executada em quatro etapas, ou seja, revisão de literatura, elaboração e aplicação da pesquisa, sistematização e análise dos dados e elaboração de um projeto de intervenção didático-pedagógico.

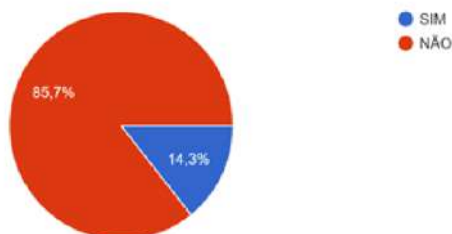
Na realização da pesquisa, foi utilizado um questionário, criado via *google forms* e dividido em três seções. A primeira para coletar informes gerais sobre os colaboradores; a segunda, as questões eram voltadas para os desafios das escolas no período pandêmico e a terceira voltada para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Na segunda seção do questionário, foram arroladas perguntas sobre os desafios enfrentados pelos docentes, considerando o contexto da pandemia do Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais. Para a primeira pergunta (como ocorreu o ensino remoto na(s) escola(s) em que trabalham?), as respostas dadas indicaram que os cadernos

impressos e os livros didáticos constituíram os principais recursos usados pelos docentes no período das aulas remotas (percentual de 100%), os outros mecanismos empregados incidiram nas aulas online (57,1%), tendo menor porcentagem, as aulas gravadas (14,3%). Inquiridos sobre a existência de alguma preparação para o uso de recursos tecnológicos nas aulas, os entrevistados indicaram ter havido problemas no tocante a esse planejamento para o retorno das aulas, na modalidade remota, pois não tiveram o devido apoio, configurado no gráfico a seguir.

Gráfico 1

Houve alguma preparação para os professores utilizarem os recursos tecnológicos?
7 respostas



Fonte: A autora

Segundo demonstra o gráfico, somente 14,3 % declararam ter recebido alguma preparação para trabalhar com as ferramentas tecnológicas durante as aulas remotas, pois a maioria dos educadores (85,7%) não teve acesso a cursos formativos que os instruissem no uso dos recursos tecnológicos, tanto na elaboração, quanto na execução das aulas. Outra pergunta foi direcionada ao recebimento pelos professores, de algum material multimídia adequado para o ensino remoto, para a qual, os entrevistados foram unânimes (100%) em negar tal auxílio, que, em muito, iria auxiliá-los no planejamento e no desenvolvimento das aulas de forma remota. Por fim, quando questionados sobre a mudança das aulas presenciais para as virtuais, todos afirmaram que tal substituição afetou, consideravelmente, o trabalho que estavam desenvolvendo junto aos discentes.

A terceira parte do questionário era constituída de perguntas relacionadas à oralidade. No tocante às questões abertas, os professores foram indagados inicialmente sobre “Quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no que concerne às práticas de oralidade?”, como respostas os educadores enunciaram que: “Não há formação pedagógica para o tema”, “Falta de espaço adequado para as produções orais, visto que, tais atividades podem atrapalhar a aula de outras turmas.”, “ Não há tempo na carga horária para planejar aulas sobre oralidade”, “Os alunos são muito tímidos”, “ O planejamento da escola vem pronto para ser executado pelos professores, o qual não considera a realidade social , cultural, econômica e geográfica do aluno”. Tais resultados foram bastante diversificados e apontaram algumas dificuldades vivenciadas pelos educadores no que tange ao ensino de língua materna, com destaque para os entraves com o trabalho da oralidade no ambiente escolar. Em relação às práticas orais, os docentes foram indagados sobre o tipo de atividades que envolvem a oralidade, desenvolvidas por eles nas aulas e quais gêneros orais eles trabalham. As respostas são apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 2

QUAIS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM A ORALIDADE VOCÊ DESENVOLVE COM SEUS ALUNOS NAS AULAS? (pode marcar mais de uma resposta)

7 respostas



Fonte: A autora

As conversas espontâneas, relatos e contação de histórias são as atividades orais mais trabalhadas pelos professores no âmbito escolar (100 %), com percentuais menores, surgiram a exposição de trabalhos (85,7 %), entrevistas e roda de conversa (71,4%), seminários (57,1%), debates regrados (42,9%) e jogos (28,6%). Outras atividades não listadas no questionário foram pontuadas pelos entrevistados, a saber: pesquisa nas comunidades, jogos lúdicos envolvendo as famílias dos alunos (lendas contadas pelos mais idosos), leitura de histórias em quadrinhos, e-mails e poemas. No que tange aos gêneros orais usados em sala, os professores afirmaram trabalhar com seminários, entrevistas, debates, contação de histórias, cordel, parlendas, crônicas, contos, músicas, dentre outros. A última pergunta trazia o seguinte questionamento: “Se todos os(as) estudantes que você acompanha, enquanto docente, tivessem acesso ao uso de tecnologias e internet, quais atividades com a oralidade você gostaria de realizar? Como respostas, os professores destacaram a produção e apresentação de telejornais, de vídeo e, ainda, enunciaram o teatro, danças, recital de poemas, rodas de conversa, debates e contação de histórias.

Dessa forma, ao sistematizar e analisar, em linhas gerais, os dados coletados, depreendeu-se que as práticas de oralidade estão presentes na estrutura das aulas ministradas pelos docentes, porém ainda desatreladas ou distantes do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Todavia, ao serem indagados sobre quais atividades realizariam se tivessem acesso às ferramentas digitais, os docentes assinalaram diversas práticas orais vinculadas ao uso das tecnologias educacionais. Assim, o plano de ação formalizado, pretende demonstrar como os recursos educacionais digitais e as práticas pedagógicas inovadoras têm potencial para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

O plano de ação é uma proposição de atividade pedagógica voltada às práticas da oralidade na sala de aula, por meio do *Podcast*, ferramenta que pode indicar caminhos na compreensão e percepção de estratégias para o uso de mídias em educação, assim como, oferecer elementos interessantes para a construção de um percurso didático de

práticas da oralidade, envolvendo os mais diversos gêneros textuais orais, tais como a entrevista, o bate-papo, a notícia, a propaganda. Segue abaixo a esquemática desse plano.

Ação: Um <i>podcast</i> para chamar de nosso	
Definição	▪ Potente ferramenta de ensino e aprendizagem, tendo por base reflexões sobre letramento digital, produção de conhecimento, interação social e interdisciplinaridade.
Objetivos	a. buscar e selecionar informações sobre a agenda cultural da cidade em diferentes mídias: digitais e impressas
	b. comparar a mesma informação em diferentes mídias, a fim de construir conhecimento crítico sobre os assuntos
	c. comparar a mesma informação em diferentes mídias, a fim de construir conhecimento crítico sobre os assuntos
	d. buscar e selecionar informações sobre a agenda cultural da cidade em diferentes mídias: digitais e impressas
	e. buscar e selecionar informações sobre a agenda cultural da cidade em diferentes mídias: digitais e impressas
Recursos e materiais	▪ gravador de voz (aparelho ou <i>app</i> de celular), computador, <i>internet</i> , materiais impressos
Desenvolvimento	
AULAS QUANT.	DESCRIÇÃO
1	▪ Roda de conversa sobre o tema “agenda cultural para crianças e adolescentes na cidade de Igarapé Miri” e apresentação do plano de ação.
3	▪ Pesquisa e seleção de informações sobre a agenda cultural da cidade em diferentes mídias: rádio, jornais impressos, carro-som, redes sociais, panfletos, redes sociais, sites, podcasts. ▪ Organização da turma em grupos e para que cada grupo escolha uma das mídias, para pesquisar e selecionar as notícias sobre a agenda cultural da cidade. ▪ Elaboração e entrega aos alunos uma ficha que oriente a pesquisa: tipo de mídia, título da notícia, data da publicação, evento noticiado, data e hora do evento, para quem é o evento, local do evento. ▪ Após a pesquisa e a seleção das informações, conversar com os alunos sobre o objetivo de ler e produzir notícias é informar aos leitores os principais acontecimentos do mundo, do país e da cidade. ▪ No caso do tema “agenda cultural da cidade para crianças e jovens”, observar o proposto pelos promotores de cultura da cidade (sociedade civil e poder público) para a população infantil e jovem.
2	▪ Conversar com os alunos sobre a forma como essas notícias foram apresentadas nas mídias pesquisadas, em especial nos podcasts e o contexto de produção e recepção (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); a linguagem (registro formal ou informal), organização, estrutura; o tema e assunto do texto. ▪ Definir o tema e o gênero textual a ser incorporado no <i>podcast</i>: a. tema: atividades culturais para crianças e adolescentes na cidade de Igarapé Miri; b. gênero textual: roda de conversa.

continua

1	- Preparar a turma para a produção do podcast: - dividir as funções: mediador e convidados. - escrita do roteiro.
1	Ensaio e gravação do <i>podcast</i>
1	Gravação do <i>podcast</i>;
1	Edição do <i>podcast</i> e após a gravação os <i>podcasts</i> deverão ser publicados nos sites da escola
Processo de Avaliação	
A avaliação será estabelecida em um processo contínuo com os alunos para acompanhar e verificar se os alunos são capazes de: - compreender os contextos de produção e reprodução dos diferentes gêneros orais trabalhados até se chegar à produção de um <i>podcast</i>; - compreender o <i>podcast</i> como uma ferramenta da prática da oralidade; - buscar, selecionar e comparar informações em relação aos temas trabalhados em notícias diferentes mídias e veículos; - produzir roteiro escrito para retextualização de notícias em <i>podcast</i>; - criar um <i>podcast</i>.	
Duração	10 aulas de 45 minutos cada
Sugestões de ferramentas para a criação do <i>podcast</i>	- Audacity - Spreaker - Skype - Soundcloud

Cronograma de atividades

Nº	ATIVIDADES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03	SEMANA 04
01	Preparação das aulas	X			
02	Aula 01	X			
03	Aulas 02 e 03		X		
04	Aula 04		X		
05	Aula 05			X	
06	Aula 06			X	
07	Aula 07			X	
08	Aula 08				X
09	Aula 09				X
10	Aula 10				X

Espera-se que este plano de atividade contribua com o trabalho dos professores participantes da pesquisa, visando ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos nas práticas da oralidade. Todo o material produzido, no decorrer da pesquisa, foi disponibilizado aos docentes via site “Foco na Língua Portuguesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta não é uma receita didática para ser seguida sem um olhar crítico dos/as professores/as. Delineia-se como uma sugestão pedagógica às práticas educativas, que deve ser vista como uma possibilidade de enriquecimento nas aulas com as práticas de oralidade e, também, como um processo dinâmico e envolvente, por meio do qual os alunos possam explorar e desenvolver seus processos de comunicação e interação social, bem como, na construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Vale salientar que a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais na vida humana, pois é por meio dela que as pessoas interagem, socializam e constroem conhecimentos, organizam seus pensamentos e experiências e ingressam no mundo social. Dessa forma, ela possibilita e amplia a inserção e a participação de todos nas práticas sociais e, por isso, não pode estar ausente do cotidiano da sala de aula enquanto campo integrador das aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a língua como prática social se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: a atividade oral e a atividade escrita, as quais têm algumas distinções no entendimento entre lidar com formas linguísticas ou com práticas sociais. No entanto, perfazem-se em um *continuum*, cujas particularidades de uma e outra se compreendem da presença de aspectos que se intercambiam.

Portanto, ressalta-se a importância deste estudo investigativo com a participação de professores/as das escolas públicas: E.E. Enedinas Sampaio Melo e E. M. F. Perciliano Tourão Corrêa, por meio de uma pesquisa aplicada, de relevância social e científica, pois possibilita ao professor atividades específicas para trabalhar a linguagem oral no cotidiano escolar, contribuindo, dessa forma, para o entendimento das práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades orais. Em uma perspectiva de diferenciação do ensino e aprendizagem que favoreça a participação dos alunos nas práticas de oralidade desenvolvidas nas escolas do município de Igarapé-Miri, bem como à análise e a reflexão sobre os usos da língua, buscando com

isso mecanismos didático-pedagógicos que possibilitem aos discentes o desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita, sem dicotomizá-las (FREIRE, 2012).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português, encontro e interação**. 2. Ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar**: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Versão homologada. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Introdução. Brasília: Sec. De Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.

CBN **podcasts, notícias, reportagens, entrevistas e análises** disponíveis em: Acesso em: 31 jan. 2018. Estadão podcasts, notícias, reportagens, entrevistas e análises disponíveis em: Folha on-line, resumos de notícias.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63 out.-dez. 2015.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Podcast**, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016.

UMA LEITURA HERMENÊUTICA DO POEMA “O CALDEIRÃO”, DE MAX MARTINS

Antônio Gomes da Silva³
João Victor Souza Campos⁴

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. (Heráclito)

INTRODUÇÃO

Para compor a coletânea poética do livro *Para ter onde ir*, Max Martins absorve um estilo oriental, fundamentado na lírica ficcional, polimórfica e plurissignificativa do hexagrama⁵, contido no livro das mutações, *I-Ching*,⁶ usado como oráculo na cultura chinesa. No poema “O Caldeirão”, pode-se constatar o estilo do autor, quando o eu-lírico faz uso da segunda pessoa do singular “tu” para direcionar o ensinamento do oráculo ao leitor. Para Nilce Sant’Anna Martins, o estilo se aplica a tudo que apresente ou possa apresentar características particulares: “Designava em latim – *stills* – um instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever” (MARTINS, 1989, p. 20 – Grifos da autora).

Max Martins, com sua forma de fazer literatura, não repete os ensinamentos orientais ou os disfarça em poemas. Ele cria o próprio modo de escrever, envolvendo o leitor na reflexão e tomada de decisão

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas -PPGELL/UEPA. Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Belarmino Alves Corrêa”. E-mail: antoniog.silva@yahoo.com.br

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas -PPGELL/UEPA. Professor de Linguagens na Escola de Ensino Fundamental “Santa Teresinha”. E-mail: joaocampos.cam@gmail.com

⁵ É o nome dado, nas versões ocidentais, a cada um dos 64 símbolos que constituem o I Ching.

⁶ “I” é um ideograma cujo significado é associado a “mutação”, “movimento”, e “Ching” refere-se a “livro clássico”. I Ching, O livro das mutações (MARTINS, 2016, p. 13).

mediante as sábias palavras do poema. Embora de origem paraense, suas obras vão além do imaginário amazônico, apontando horizontes para novas perspectivas de interpretações. O poema “O Caldeirão”, para ser entendido, faz-se necessário a desvinculação do pensamento pragmático e ouvir a mensagem que está sendo proferida pelo eu-lírico. Nesse sentido, Paul Ricoeur (2010, p. 297) afirma que, para se ter uma boa interpretação de um determinado texto literário, se precisa de várias leituras até obter um resultado, pois, como ele próprio diz: “O texto pede ao leitor que, primeiro, entregue-se à compreensão perceptiva, às sugestões de sentido que a segunda leitura virá a temática e que fornecerão a ela um horizonte”.

Conforme, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Campo Artístico Literário, das Práticas e Habilidades do Ensino Médio, a Literatura deve considerar alguns aspectos como:

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p. 515).

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar, sob o viés da Hermenêutica, o gênero poema “O Caldeirão” de Max Martins, tendo como suporte literário interpretativo a prosa “A Charrua entre os Corvos” de José Cardoso Pires e os excertos bíblicos dos livros de Eclesiastes, de Mateus, de Isaías, da Bíblia Sagrada. Uma possibilidade de aplicação dessa deveria ter como público-alvo alunos da 3ª série do Ensino Médio.

NO CAMINHO DA HERMENÊUTICA

A hermenêutica, originariamente, visava interpretar textos sagrados, entretanto, essa corrente crítica voltou-se, posteriormente, para as técnicas interpretativas de textos, sejam literários ou não, daí seu nome

em alusão a Hermes, mensageiro dos deuses da mitologia grega. Essa corrente de crítica busca justamente ampliar o campo de interpretação das mais variadas manifestações artísticas, sendo o texto literário um objeto da arte.

Tendo como objetivo exteriorizar o sentido dos textos, a hermenêutica acentua a interpretação do objeto literário dentro do campo discursivo. Para Braidão (2021), a hermenêutica possui três princípios básicos: o da interdependência, o da gramaticalidade e o da historicidade, os quais constituem o assinalamento dos sentidos do objeto de estudo. Do ponto de vista da poesia, Gadamer (2010) salienta a importância semântica das estruturas metafóricas contidas nos versos de textos, ou melhor, de textos de caráter poético. Para ele,

Imagens poéticas, acentos luminosos ou metáforas estabelecidas, que se destacam a partir do fluxo coloquial do discurso com ápices retóricos e que gostamos de denominar justamente metáforas porque elas não se ajustam ao conteúdo direto da comunicação, mas se lançam para uma outra esfera, são elementos retóricos que desaparecem da poesia (GADAMER, 2010, p. 414).

Nesse sentido, a poesia assume um valor hermético, necessitando de certa sensibilidade do interlocutor para apreender o que dela é espreitado. Dessa forma,

A poesia quase não conhece mais metáforas, ela é em si mesma metáfora. Ela é em si de tal modo que a base discursiva da linguagem cotidiana, tanto quanto a base de conteúdos comuns, por assim dizer míticos, isto é, inquestionadamente premissas de significação que se estendem desde a tradição de séculos mais antigos até nós, parecem completamente abandonados (GADAMER, 2010, p. 414).

Para Ricoeur (2010, p. 293), citando Gadamer, para entender o sentido de um poema, deve-se “acrescentar a lógica da pergunta e da resposta; lógica segundo a qual só podemos compreender uma obra se compreendermos a que ela responde”. Assim, é preciso pensar primeiramente a que tipo de pergunta a obra visa responder. Nessa perspectiva, a apreensão do sentido do objeto de estudo ocorrerá por

meio da compreensão do todo, isto é, considerando não apenas suas particularidades ou as formas do objeto, mas o que delas pode ser obtido, interpretado quando o leitor/interlocutor se depara com o objeto da arte. Ademais, o estudo hermenêutico possibilita ampliar os fatores interpretativos, a fim de propiciar uma análise mais abrangente ao sentido do que é enunciado ou o que está sendo proposto pelo artista.

ANÁLISE DO POEMA “O CALDEIRÃO” – MAX MARTINS

O “Caldeirão” compõe-se de algumas características dos hexagramas e da filosofia do *I-Ching*. Por isso, é de **suma importância** identificá-las, para que se tenha um melhor entendimento e interpretação sobre o poema. A título de exemplo, é possível citar o ensinamento do oráculo, a dualidade de vida e morte, os símbolos, as temáticas usadas para separar o tempo. Para a análise em questão, não será considerada a sequência das estrofes, mas a divisória temática do poema, classificada em três partes:

Primeira Parte: O Julgamento, equivalente à primeira estrofe.

Segunda Parte: A Decisão, encontrada na segunda e terceira estrofes.

Terceira Parte: A Recompensa, inscrita na quarta e quinta estrofe.

Segue a transcrição do poema:

O Caldeirão

Aos sessenta anos-sonhos de tua vida (portas
que se abrem e fecham
fecham e abrem
carcomidas)

ferve

a gordura e as unhas das palavras
seu licor umbroso, teus remorsos-pelos

Ferve

e entorna o caldo, quebra o caldeirão

e enterra

teu faisão de jade do futuro
teu mavioso osso do passado

Agora que a madeira e o fogo de novo se combinam
e o inimigo nº I já não te enxerga
ou vai embora
varre tua cabana e expõe ao sol tua língua
tua esperança tibia
o tigre da Coreia da parede

É lícito tomar agora a concubina
E despentear na cama a lua escura, o ideograma.
(MARTINS, 2016, p. 33).

A construção poética inicia-se com o título composto de um artigo “o”, seguido do substantivo “caldeirão”. A palavra é formada com união de caldeira + ão, que indica o valor aumentativo.; o artigo “o” define e eleva a intensidade tanto sonora, como também, do significado do substantivo, dando a impressão de algo grande e temeroso. Quando se pronuncia o título, “O Caldeirão” vem logo, à mente, algumas associações de conhecimento prévio como: bruxa, fogo, mistura, maldade, feitiços e outros, corroborando com a afirmação de José Leon Machado, em seu livro “A bruxa e o Caldeirão”, que uma bruxa sem caldeirão é como um padeiro sem forno (MACHADO, 2003, p. 3).

Conforme o dicionário *Aurélio*, caldeirão significa: “Espécie de panela grande, mais alta que larga, comumente dotada de alças; ou escavação nas rochas, feitas pelas águas, na qual se encontra ouro e diamantes” (FERREIRA, 2010, p. 128). Machado também contribui com ideia de que um objeto específico pode ser utilizado para outros fins, “o caldeirão pode ter várias finalidades, até mesmo para se fazer de vaso e pôr ao pé da porta” (MACHADO, 2003 p. 7). No poema, o artífice vai muito além dos sentidos supracitados; “caldeirão” pode ser definido, por hora, como sendo um lugar de tormento, de purificação.

PRIMEIRA PARTE: O JULGAMENTO

Aos sessenta anos-sonhos de tua vida (portas
que se abrem e fecham
fecham e abrem
carcomidas)
ferve (MARTINS, 2016, p. 33).

Na primeira etapa do poema, o eu-lírico – oráculo, apresenta a relação do tempo em consonância à realização pessoal, “Aos sessenta anos-sonhos de tua vida”. Tempo esse que poderia ser sinônimo de fatura, conforto, realização, satisfação, cumprimento do seu dever ou, até mesmo, uma meta de vida. Todavia, não é isso que se vê na maioria dos casos. Quando o eu lírico usa o pronome demonstrativo “tua”, ele coloca o leitor diante do espelho para que se faça uma análise anacrônica, uma retrospectiva de tudo que aconteceu na sua vida, sendo ela boa ou ruim.

No início da estrofe, a palavra “portas” está escrita no plural, para indicar várias passagens, pelas quais as pessoas entram e saem de um determinado lugar. Sinonimamente significaria passagem, caminho, acesso, já metaforicamente seria “limiar” o início ou princípio de tudo. As “portas que se abrem e fecham” pode ser interpretado como sendo as oportunidades que se apresentam na vida das pessoas, no entanto, por não serem aproveitadas e por serem efêmeras, elas imediatamente se fecham. Cabe aqui, fazer uma analogia com as “oportunidades” e “pratos de comidas”. Tanto as oportunidades quanto as comidas são perecíveis. As comidas, por exemplo, mesmo sendo elas preparadas pelos mais renomados chefes de cozinha, quando não são saboreadas no momento certo, elas perdem o sabor e, conseqüentemente, são consumidas pelo tempo.

O tempo não para, está sempre em movimento, “fecham e abrem carcomidas”. Tempo esse que, por uma trajetória de vida de sonhos e conquistas, desejos e realizações, perdas e ganhos, encontros e desencontros, vai ser aproximando do fim, tão sutilmente, que muitas vezes o leitor não percebe a mudança. Quando as portas se abrem, já se passaram muitos anos, abrem-se carcomidas, gastas pelo tempo, caracterizando os limítrofes do ciclo da vida. Tudo vai se transformando num processo permanente e constante para dentro do caldeirão que ferve.

No Campo Artístico Literário das Práticas e Habilidades do Ensino Médio, a BNCC sinaliza para a importância da percepção das peculiaridades estruturais e estilísticas dos vários gêneros literários, com a finalidade de o aluno conhecer em diferentes ângulos de conhe-

cimento pela literatura (BRASIL, 2018, p. 525). Os gêneros textuais se caracterizam mediante a função social que exercem, trata-se de textos que desempenham uma determinada situação comunicacional a depender de um contexto. A classificação desses textos acontece por meio da sua estrutura e de seu conteúdo, organizados a fim de que se cumpra dada situação comunicacional entre quem produz o texto e quem o recepciona.

Como a hermenêutica possibilita percorrer por outros gêneros literários, buscando auxílio na interpretação do objeto em estudo, apoiar-se-á nos ombros de José Cardoso Pires, escritor português, que escreveu no gênero prosa “A Charrua entre os Corvos”, para se entender a primeira parte do poema “O Caldeirão”, segue abaixo a transcrição do primeiro parágrafo do texto em prosa.

Há anos um pescador da Fonte da Telha a caminho da Albufeira descobriu, em certo ponto da costa, uma charrua carcomida, apontada para o mar. Encontrou-a entre as ervas do areal, cravada a fundo e de rabiça levantada, como se estivesse indo longe demais na sua tarefa de lavrar a terra e estacasse, num grande pasmo, diante do oceano. Os maçaricos e os corvos-marinheiros cobriam-na de excrementos, a brisa salgada esfarelava-lhe o corpo de ferro (PIRES, 2011, p. 7).

José Pires (2011) metaforiza uma “charrua”⁷ que se encontra abandonada na praia, instrumento que, quando nova, é forte, resistente, podendo ser usada a qualquer momento para ajudar no cultivo da terra. Mas agora se encontra desprezada, “carcomida”, velha, fraca, enferrujada, coberta de excrementos dos pássaros, cravado na areia suja e com os corvos à espreita, embora se encontre em posição de trabalho, em direção ao mar, como se almejasse, ao menos uma única vez, seguir em frente vislumbrando imensidão do oceano. Talvez por ter ido longe demais, sua jornada termina, restando somente ser consumida, gradativamente, pelas águas salgadas do mar.

⁷ Arado grande de ferro (Ferreira 2010, p. 159).

Percebe-se que tanto no poema “O Caldeirão” como também no texto “A Charrua Entre os Corvos” existe uma relação no que se refere à questão do tempo:

“Aos sessenta anos-sonhos de tua vida” = “Os maçaricos e os corvos-marinheiros”

No verso, o eu-lírico apresenta a relação da velhice com as conquistas obtidas ao longo da vida, “anos-sonhos”, o hífen une os anos transcorridos com a soma de tudo que foi feito até o momento do julgamento. O narrador da prosa, também coloca em questionamento o motivo pelo qual, o resultado de todos os esforços do ser humano acaba com um fim trágico e cobertos de pássaros e corvos, ou seja, com a morte.

“portas que se abrem e fecham” = “num grande pasmo, diante do oceano”

Nos dois fragmentos, têm-se os últimos momentos da vida, em que as portas se fecham e só lhe resta olhar admiradamente a imensidão do mar e aceitar a condição de que o restinho de vida lhe reserva, a incapacidade de trilhar novos horizontes.

“...e abrem carcomidas” = “uma charrua carcomida”

Aos poucos e, com lentidão, as portas se abrem desgastadas, e a charrua que antes era indestrutível, apresenta-se acabada pelo tempo, ou seja, o ser humano que na sua juventude era forte, imponente, desbravador, na velhice é consumido pela fragilidade. Os dois gêneros literários apresentam o mesmo adjetivo “carcomida” para metaforizar o fim da vida.

“ferve” = “a brisa salgada esfarelava -lhe o corpo de ferro”.

Quando a incapacidade do ser humano se apresenta em decorrência do tempo, o que resta é esperar ser consumido por completo, gradativamente, dentro do caldeirão fervente ou esfarelado pelas águas do mar.

Os dois autores têm estilos literários diferentes, Max Martins – Poema e José Cardoso Pires – Prosa, mas ambos tratam do mesmo assunto: a interferência do tempo na vida do ser humano.

SEGUNDA PARTE: A DECISÃO

Para analisar a segunda parte do poema “O Caldeirão”, buscar-se-á apoio nos excertos bíblicos dos livros de Eclesiastes, de Mateus e de Isaias, contido na Bíblia Sagrada.

Após o eu lírico mostrar ao leitor a importância do tempo para o ser humano, cabe a cada pessoa repensar como está aproveitando a sua vida e tomar uma decisão agora, para que, conseqüentemente, não tenha um fim tão doloroso. O oráculo, no poema, orienta que é melhor antecipar o sofrimento no caldeirão do que deixar para o final da vida.

a gordura e as unhas das palavras
seu licor umbroso, teus remorsos-pelos
Ferve
e entorna o caldo, quebra o caldeirão
e enterra
(MARTINS, 2016, p. 33).

Deve-se desprender da “gordura”, das “unhas das palavras”, do “licor umbroso” dos “remorsos”, ou seja, de tudo que é supérfluo, da rigidez das palavras, da interferência na felicidade do outro, do mal humor, do egoísmo. Tudo que pode causar maldade para si e para os outros deve ser colocado no caldeirão fervente para que seja diluído.

A Bíblia, no Livro de Eclesiástico, também faz um alerta acerca do uso do tempo.

Lembra-te do teu Criador, - antes que venham os dias maus e cheguem os anos dos quais dirás: Não sinto neles prazer nenhum; - antes que se obscureçam o sol e a luz, a lua e as estrelas. (Ecl 12,1-2)

Essa citação faz referência a primeira parte do poema, ao falar sobre o tempo restante de vida. E que o ser humano precisa se lembrar do seu Criador, enquanto é tempo, para que não haja arrependimento no final de sua existência. Diante da afirmação, o ser humano precisa

decidir qual o caminho a seguir. Tem-se, de um lado, uma opção de permanecer na mesmice, sendo levado pelo movimento do tempo, através das portas para um trágico e triste fim; do outro lado, tem-se a opção de mudar de atitude e fazer o bem, ou seja, renunciar a alguns aspectos da vida cotidiana, consideradas “maléficas”, almejando um fim menos doloroso.

A doutrina bíblica, no livro de Mateus, faz referência aos dois caminhos:

Entrai pela porta estreita. Larga é a porta e espaçoso o caminho que leva à perdição, e muitos, os que entram por ele; quão estreita é a porta e apertado o caminho que leva à vida, e poucos são os que o encontram! (Mt 7,13-14)

Percebe-se que, no poema, como também na citação bíblica, o ser humano tem o livre arbítrio de decisão, todavia, encontra-se diante de um dilema entre os dois caminhos, o “espaçoso” e o “estreito”. Se a escolha for pela primeira opção o caldeirão ficará para o final da vida na mais alta temperatura. Se optar pela segunda, precisará passar, impreterivelmente, pelo caldeirão que “Ferve”, para depois ter um fim com menos sofrimento. Na primeira opção o sentido de caldeirão é de castigo e, na segunda, é de purificação.

Para que se atinja o estágio de purificação, é necessário que se desprenda de tudo que é supérfluo e que “leva à perdição”. É uma porta “estreita” e caminho “apertado”, mas que conduz para uma vida melhor, e são poucos os que decidem caminhar ou passar por essa porta. Ressalta-se que, no poema, tem figura da porta que abre e fecha, fecha e abre; no excerto bíblico, tem-se a porta larga e estreita, simbolizando a vida e a morte.

TERCEIRA PARTE: A RECOMPENSA

A terceira e última etapa do poema é a recompensa. O oráculo manifesta-se e direciona o ser renovado para a sua “cabana”, contendo o maior e mais preciso troféu da vitória “o tigre da Coreia da parede”,

representando as lutas e conquistas durante a vida e satisfação de dever cumprido:

“teu faísão de jade do futuro
teu mavioso osso do passado” (MARTINS, 2016, p. 33).

O eu-lírico também fala ao ser purificado, que tudo é permitido, até mesmo que antes do caldeirão eram proibidos. “Tudo é livre”. Não há mais ciência complicada, tudo é de “fácil interpretação”:

“É lícito tomar agora a concubina
E despentear na cama a lua escura, o ideograma”
(MARTINS, 2016, p. 33).

No âmbito bíblico, no livro de Isaías, o Senhor Deus se apresenta com força, majestade e sabedoria ao ser renovado, para lhe recompensar com o salário devido, conforme a escolha feita pelo novo ser, na sua trajetória de vida terrena: “Eis o Senhor DEUS! Com vigor, ele vem, e seu braço lhe assegurará a soberania; eis com ele, o seu salário e, diante dele, a sua recompensa” (Is. 40,10).

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO POEMA

É possível observar que o poema em análise não possui um esquema rítmico tradicional, isto é, sua métrica não é perfeita. A exemplo disso, pode-se observar, na primeira estrofe, que o primeiro verso possui 12 sílabas poéticas; enquanto, o segundo, 5 sílabas poéticas; os demais possuem 3 sílabas e o último, apenas uma.

É importante destacar que, além do caráter metafórico, o poema possui outros usos de figuras de linguagem, como antíteses e aliteraões.

Moisés (2004) define antítese como uma figura de estilo que aproxima dois pensamentos antagônicos. No poema, é possível encontrar ideias contrárias como: abrem e fecham, passado e futuro, sol e lua, que proporcionam um sentido de opositivo dentro do poema.

A aliteração “Consiste na repetição do mesmo som em duas palavras ou mais, dentro do mesmo verso ou estrofe” (MOISÉS, 2004, p. 17), presente no poema com as repetições sonoras provocadas pelo

uso do fonema /t/: sessenta, tua, portas, teus, entorna, teu, futuro, te, tibia, tigre, lícito, tomar, despentear.

As rimas internas do poema ajudam na formação do quiasmo, que por sua vez, enriquecem a interpretação da obra: anos/sonhos, vida/carcomidas, unhas/palavras, caldeirão/faisão, mavioso/osso, tibia/tigre. Sendo possível notar que no vaivém da primeira estrofe, as palavras dispostas remetem a um movimento circular, ou seja, a um vórtice, que por sua vez remete à ideia de um caldeirão sendo mexido por uma feiticeira:

Aos sessenta anos-sonhos de tua vida (portas
que se abrem e fecham
fecham e abrem
carcomidas)

ferve (MARTINS, 2016, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diálogo entre o gênero bíblico e do prosaico de Cardoso Pires, que possibilitaram ampliação do conhecimento acerca do poema “O Caldeirão”, de Max Martins, foi realizada uma análise sob o viés hermenêutico. Sendo assim, é inegável que o estilo do poeta perpassa o campo lexical, morfológico, sintático, semântico, findando-se, se assim for possível, no campo discursivo. A interpretação do poema engendra um rico debate acerca de seu caráter metafórico, pois o poeta lança mão da literaturidade, bem como dos aspectos incitativos, sedutores e envolventes.

Com nuances orientais, suas obras não se preocupam com a métrica perfeita, mas com as inquietações que elas proporcionam ao leitor desavisado. Tudo, na obra de Max Martins, é proposital, o vaivém dos versos que despertam certo estranhamento, nada mais é do que recurso semântico-semiótico que busca despertar a interpretação por meio da forma irregular de escrita.

Conforme a BNCC, faz-se necessário que o professor proporcione análises através de variados gêneros textuais, para que o conhecimento perpassa o campo intertextual e interdiscursivo, fazendo com que o alunado melhor compreenda o sentido do texto, dessa forma, o aluno deverá

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2018, p. 515).

Cabe destacar que o poema analisado neste trabalho também poderá auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa via o estudo das figuras de linguagem, especificamente antíteses e aliterações.

Portanto, deflagrar os sentidos de sua obra é navegar pelas águas da sinestesia proposta pelo seu estilo de escrita, haja vista que sua poesia é expressividade pura. Seu trabalho minucioso com a língua produz uma visão do seu universo poético, não obstante, seu fazer poético se configura numa mistura semiotizada do prazer, da razão, e das vicissitudes da vida no cenário amazônica.

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA. Português. **Bíblia Teb-Tradução ecumênica**. Edição Brasileira. São Paulo: 1995. Edições Loyola.
- BRAIDA, Celso Reni. **Iniciação à Hermenêutica**: das ações aos sentidos. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. -8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- MACHADO, José Leon. **A bruxa é o Caldeirão**. Edições Vertical, Portugal, 2003.
- MARTINS, Max. **Para ter onde ir**. Belém: ed.ufpa, 2016.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: A expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PIRES, José Cardoso. Jogos de Azar. Editora Bertrand Brasil, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

O ESTILO DE NAZARENO TOURINHO NA OBRA *PAI ANTÔNIO*

Camila Maiara Costa Oliveira Prado⁸

INTRODUÇÃO

Esse trabalho analisa aspectos estilísticos presentes na obra *Pai Antônio*, de autoria do dramaturgo Nazareno Tourinho, que traz à consciência de nossa sociedade toda a luta, sofrimento e apagamento que o povo preto sofre ainda hoje. Uma obra que, no âmbito educacional, estimula a leitura engajada socialmente e auxilia o aluno a reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro de acordo com o que preconiza a habilidade **EF15AR18**⁹, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O dramaturgo discorre sobre um campo temático subsidiado pelo questionamento “Podemos delimitar a fronteira entre a literatura e a história?”, a qual se desdobra em dimensões inéditas, uma vez que a obra traz a história para a peça, representada nos textos históricos e reportagens da época, além das referências históricas de Vicente Salles. Contudo, por mais desconcertante que possa parecer, é exatamente este o propósito já explicitado nas primeiras páginas quando surge o alerta sobre o texto “inflamado”.

Nazareno Tourinho permite, de forma ímpar, a realização de uma leitura silenciosa de suas obras e a encenação delas na imaginação, como também, ensina a ver e a ouvir histórias dramatizadas de paladinos paraenses. São obras que trazem à luz da época atual, violências, injustiças que resgatam memórias na mescla entre o histórico e o ficcional, numa linguagem muito clara, própria do autor. Quem teve

⁸ Graduada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade da Amazônia -UNAMA, com especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará –UEPA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Pará. Professora de Língua Portuguesa com dedicação exclusiva no IFPA – campus Belém. E-mail: camila.prado@ifpa.edu.br

⁹ Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

a oportunidade de o conhecer podia perceber a sua eloquência nata, com o uso de verbos no infinitivo muito bem marcados na oralidade, falando a públicos diversos que frequentavam sua casa espírita.

A estilística¹⁰ ganha importância por trabalhar a forma como o escritor se expressa utilizando a linguagem dramática, como concatena o pensamento por meio da arte num sistema coletivo e para o coletivo. Na obra a representação estilística está marcada na linguagem dramática que expressa as injustiças sociais ocorridas no estado do Pará e com o jogo de falas, luzes e prosódia¹¹, que possibilitam a identificação dos elementos teatrais.

Nazareno imortaliza a luta do preto no Pará e, assim como em *Os Sertões*, deixa expostas as feridas da diferença de cor e da exclusão social e denuncia os crimes cometidos em nome da identidade dos mais poderosos – o poder branco. Euclides é o mestre guia e Nazareno o discípulo que narra sobre as elites políticas e culturais que demarcam os valores no Pará, a realidade fendida e dilacerada, a resistência do preto na encenação de um espetáculo marcado pela segregação racial.

Assim, aqui será analisada a literariedade presente, tal como o escritor alerta na primeira página “talvez nem devesse ser encenada porque o palco, diz-se e pensa-se, não é lugar para a literatura” (MARTINS, 2014 p. 488). Tal passagem oferece uma boa ideia do que pode ser o contributo da estilística para o conjunto de estudos literários, em sua composição. A análise reforça o ensino de leitura literária, no intuito de considerar os aspectos significativos presentes no texto.

A intenção do trabalho incidiu no adentrar na análise estilística da obra *Pai Antônio, a priori*, no intuito de explorar o estilo do dramaturgo e, assim, apresentar as dimensões encontradas: a estilística fônica, morfológica, sintática e a léxico semântica para uma melhor compreensão da expressão literária e como instrumento de avaliação crítica do estilo do autor.

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar, na obra *Pai Antônio*, do dramaturgo Nazareno Tourinho, alguns aspectos sob o olhar da estilística, com foco nos caracteres afetivos, os meios utilizados pela língua para os produzir, o sistema expressivo que integram a obra e, finalmente, a contribuição dos estilos fônico, morfológico, sintático e semântico para o presente estudo do Ensino Médio. Nessa

¹⁰ Estuda a linguagem e a sua capacidade de tornar as mensagens mais ou menos emotivas e bonitas.

¹¹ Emprego correto da acentuação tônica das palavras

perspectiva, o trabalho está estruturado pela introdução, apresentação dos resultados da análise e considerações finais.

A ANÁLISE

Foi analisada, pelo olhar da estilística, a peça que apresenta uma linguagem carregada não só de ideias, mas, principalmente, de sentimentos, assim, foi realizado um estudo sobre os caracteres afetivos, os meios utilizados pela língua para os produzir, o sistema expressivo que integram a obra e, finalmente, a contribuição dos estilos fônico, morfológico, sintático e semântico.

É óbvio que um estudo estilístico não pode negligenciar o estudo do vocabulário segundo os métodos da lexicologia, pois alguns léxicos têm mesmo um papel decisivo e a intenção aqui não se trata de identificar o belo na obra, já que não se pretende fundamentar o julgamento de valor, mas sim, demonstrar como a estilística “dá o tom” para a obra do dramaturgo.

A exemplo, cita-se o item lexical “**esquizoflâmica**” (TOURINHO, 1989, p. 17), com o qual o autor alerta sobre uma peça que tratará de um tema esquizofrênico e inflamado, “uma ação dramática incoerente e contraditória” (Id, 1989, p. 17), foi apresentado um neologismo como adjetivo para que o público não se assuste com a forma que será abordada a história, entre outros sinônimos que poderiam ser usados (alucinações perturbadoras, delírios profundos, em que não seguirá uma linearidade comum).

Afinal, que representa o monumento da República que todos estão habituados a cruzar quando visitam a praça? Qual a sua importância para a História do povo paraense? Na peça elas ganham vida, falam, questionam e sua personificação é justificada pela “voz” que narra e explica partes da peça,

Todavia, prestai ainda um pouco de atenção: nós pesquisamos o tema e podemos vos fornecer relevantes esclarecimentos em torno do mesmo. Como artista, manejando uma tecnologia inacessível ao entendimento vulgar, por prazer e por dever filmamos lances para-normais da existência das estátuas que ornamentam a Praça da República, em Belém do Pará. Desculpem esta providência que a época justifica: quando os lábios

humanos calam as verdades mínimas, resta o diálogo das pedras... (TOURINHO, 1989, p. 26, 27)

As estátuas representam a função referencial do texto quando são lidos trechos do livro *O Negro no Pará* de Vicente Salles, ao qual chamam de o “livro da verdade” e do *O Negro e a violência do branco* de Ariosvaldo Figueiredo, quando apresentam ao público fragmentos de livros que relatam a relação do homem escravizado, os quais também podem ser exploradas dentro do gênero não verbal, uma vez que o dramaturgo questiona o seu significado para a História do Pará em que poucas são as pessoas que conseguem fazer a leitura do monumento.

Essa parte figurativa, presente no texto, pode ser trabalhada em sala de aula de acordo com o que a BNCC propõe, na habilidade **EF69AR01**¹² relativa à compreensão da arte, uma linguagem que propicie o desenvolvimento do senso crítico, de forma interativa com o mundo e possibilite a integração social e a construção da própria identidade. Neste sentido, o estudo de uma obra teatral traz para o alunado a capacidade de ampliar o conhecimento dos recursos de expressão da linguagem artística e literária.

O estilo fônico se apresenta na expressividade musical presente nos coros masculino e feminino, na qual o dramaturgo faz uso de palavras parônimas, ou seja, com funções e sentidos diferentes para fins estilísticos, como em

Por que, oh estrelas do céu
a identidade – **solidão**?
Por que, oh profetas da terra
a milenar **segregação**?
(TOURINHO, 1989, p. 22)

As palavras “solidão” e “segregação” estão separadas semanticamente, mas dentro da obra elas trazem sentido para o texto, uma vez que a segregação racial vivida pelo homem preto os mantém em uma solidão social.

Para além desta análise, a habilidade **EF15AR19**¹³ se apresenta na expressividade morfológica do texto, representada na fala dos escravos,

¹² Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

¹³ Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

por meio da qual o autor explora as palavras a fim de aproximá-la de um falar coloquial e, com isso, trazer o teatro para o cotidiano, percebido no estilema da fala, representada na passagem a seguir:

ESCRAVO - Nós ainda tem saúde. E o Pai Antônio?
Coitado, foi uma **ruindade** retirarem ele
da plantação de café.

COMPANHEIRO - É, foi uma **malvadeza**.
(TOURINHO, 1989, p. 33)

Na palavra “ruindade” temos o adjetivo “ruim” mais o sufixo –**dade** que juntos formam um substantivo com a mesma qualidade do primeiro, ou seja, uma ação repleta de perversidade. Mas, no português brasileiro podemos formar vocábulos por meio do processo da derivação, em que são associadas formas presas (morfemas derivacionais) a um radical (MATTOSO, 2011). Pela posição dessas formas presas, tem-se a subdivisão em derivação prefixal e derivação sufixal. Esse processo de derivação sufixal mudou a classe gramatical do termo em destaque.

Na obra, o uso deste item lexical derivacional é uma marca do falar regional que sempre é valorizado pelo dramaturgo, talvez como uma tentativa de marcar as histórias imortalizadas na dramaturgia como um registro das mazelas do estado.

A mesma análise pode ser realizada para a palavra “**malvadeza**”, cujo sufixo –**eza** aproxima-se do linguajar do homem simples, daqueles que não possuem escolaridade e possuindo uma carga semântica cheia de dor, sofrimento e reflexão se for tomada como referência os adjetivos *maldade*, *perversidade*.

É importante observar que a obra teatral possui características literárias que facilitam a análise em contexto escolar, já que traz elementos linguísticos e extralinguísticos que fazem parte do contexto cultural do paraense. Desta forma, o estudo literário pode ser abordado para além dos estudos conteudísticos do texto e explorado por um olhar epilinguístico¹⁴. Para além deste estudo, a título de exemplificação, será focalizada a forma como o dramaturgo faz uso das figuras no texto.

A **silepse**¹⁵, por exemplo, é utilizada no uso significativo da palavra “*Palmares*”, apresentada com a ideia de um lugar geograficamente demarcado e utópico para o negro escravizado e não mais atrelada

¹⁴ [Neologismo] Conjunto de experiências que facilitam o percurso de qualquer enunciação ou produção textual. Olhar macroestrutural que antecede a elaboração de qualquer projeto linguístico.

¹⁵ Figura de sintaxe que consiste em uma concordância não fundamentada nas regras gramaticais da língua, e sim com uma concordância ideológica dos sentidos que as palavras expressam, ou ainda com o sentido que as relações entre elas revelam.

à figura de Zumbi, de forma isolada. Com isso a construção frasal baseia-se na concordância das ideias expressas no discurso.

PAI ANTÔNIO - Durou quase cem anos, filho, eu não disse que era um reino? Um reino não se acaba cedo. Os brancos bem que **combatiam Palmares** sem dó nem piedade, porém **os negros, unidos, eram mais fortes**. Ponham isso no coração dos filhos de vocês: os negros, unidos, podem vencer a maldade dos brancos.
(TOURINHO, 1989, p. 24)

A expressão “*na fé*” presente no segundo verso é explicada pela anáfora¹⁶ presente do terceiro e quarto verso,

CORO FEMININO - Belisário, Belisário
Preto retinto na pele e **na fé**
Na fé da justiça pisando na grãça
Na fé de ser livre em nome da raça.
(TOURINHO, 1989, p. 46)

O **anacoluto**¹⁷ se apresenta especificamente nas falas que representam o narrador na obra, como na passagem

VOZ - Vede bem, se é que estais preparado para tanto, como são as coisas.
(TOURINHO, 1989, p. 30)

Na seleção vocabular é onde se encontra os principais sinais do estilo de Nazareno, pois as palavras são escolhidas com muito cuidado, para mostrar a identidade regional, o preconceito, as injustiças. As palavras trazem a tônica nazarena. Soma-se ainda as figuras de linguagem tais como a comparação presente nos coros, entoados por homens e mulheres; Tourinho de forma sutil apresenta

CORO MASCULINO - Entre Zumbi e Luther King:
Pai Antônio!
Sem metáfora.
Sem sarava.
(TOURINHO, 1989, p. 19)

¹⁶ Figura de linguagem na língua portuguesa, que consiste na repetição consciente de determinada palavra ou expressão com o intuito de reforçar o seu sentido

¹⁷ Figura de linguagem cuja base é a interrupção da estrutura oracional, de modo que ocasiona o isolamento de determinadas palavras e expressões, fazendo-as perder a função sintática.

Nesta declamação, o dramaturgo apresenta Pai Antônio e o compara aos grandes líderes do movimento negro para mostrar que todos possuem importância, pois lutaram da mesma forma pela liberdade do homem preto. Assim a preposição *entre* é a forma que ele encontra para comparar o protagonista das demais lideranças. Ainda na declamação masculina, apresenta, metaforicamente, a força dos escravos, o movimento de resistência vivido por eles e a construção semântica realizada servirá para apresentar as cenas que virão.

CORO MASCULINO - A negritude rebentou as
entranhas da Caverna

E já começa a sombrear

O rosto claro na planície. (...)

Silêncio...

A negritude subiu o talo da flor
está pousando em suas pétalas
e se evolará

para o bico dos pássaros.

(TOURINHO, 1989, p. 20)

Nestas passagens, é possível perceber que o coro apresentará a luta que os escravos travarão posteriormente, pois eles não aceitarão a condição que foram colocados. Contrastando com toda esta força negra teremos a figura de Pai Antônio, que, mesmo doente, é capaz de levantar a juventude para a resistência.

Além da análise semântica, existe a expressão do item lexical responsável por apresentar com muita clareza os odores do drama, da injustiça, do preconceito e do apagamento da memória do povo paraense, haja vista que a obra universaliza toda a dor sofrida pelos pretos que foram escravizados e isolados socialmente, assim, por meio de uma escrita particular, têm-se então a adequação espacial da obra e dos sujeitos pelas escolhas das palavras, tais como: **Caribé**, palavra trazida por uma personagem escrava que oferece a bebida a Pai Antônio. Sempre que um paraense fica convalescente, o *caribé* é o alimento que lhe é oferecido para restabelecer as forças.

PAI ANTÔNIO – Filha, não te vexa por minha causa,
não é doença que mata negro no cativeiro, é maltrato
e desgosto...

ES CRAVA - Vou fazer um caribé. Tem que beber
Todinho, ouviu? (*sai.*)
(TOURINHO, 1989, p. 23)

Alumia é um item lexical de origem latina, sinônimo do verbo “iluminar”, mas em na metrópole ela apresenta uma carga semântica que fica mais pertinente ao homem do interior e com baixa escolaridade, principalmente, quando ela vem em composição de uma expressão popular: “*por esta luz que me alumia*”.

PAI ANTÔNIO – Foi filho, pode acreditar. Escutei do meu pai, que Escutou do pai dele. Faz um tempão, porém aconteceu, juro por esta luz que me alumia. Aconteceu e não deve ser esquecido, vocês têm de botar tudo o que eu disse na cabeça dos filhos que tiverem.
(TOURINHO, 1989, p. 23)

Arrimo, palavra apresentada em seu sentido figurado, pois é a representação de Pai Antônio para os demais escravos.

OUTRO – Se Pai Antônio morrer, quem vai nos aconselhar?
OUTRO - Ele é o nosso único arrimo...
(TOURINHO, 1989, p. 34)

Preguiçando, verbo pouco usado, mas utilizado na obra pelo dramaturgo, induzindo a aproximação da plateia ao máximo das pessoas representadas.

OUTRO ESCRAVO – Desta vez não pega nenhum de nós preguiçando o trabalho.
(TOURINHO, 1989, p. 35)

Tourinho faz uso de **Antítese**¹⁸ para sempre demarcar o ilógico, a contradição da justiça, na tentativa de deixar mais explícito os dois lados incongruentes da História.

VOZ - (...) quando os lábios humanos calam as verdades mínimas, resta o diálogo das pedras...
(TOURINHO, 1989, p. 27)

¹⁸ Figura de linguagem caracterizada pela apresentação de palavras de sentidos opostos.

Na obra, as estátuas do monumento da Praça da República ganham vida e o narrador explica o porquê de elas precisarem falar, pois sempre estiveram postas no ponto central de Belém e que sempre enunciaram discursos históricos, mas que poucas são as pessoas que conhecem seu significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que valoriza as vivências das muitas juventudes, considerando os aspectos sociais envolvidos nessa fase da vida e as transformações que ocorrem nos indivíduos e na cultura. Por essa razão, o estudo da peça teatral *Pai Antônio* tem um espaço importante no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que pode auxiliar os discentes a pensarem na sua formação cidadã, por meio da arte e análise crítica do tema estudado.

Trazer para o contexto escolar uma diversidade de leituras de textos literários é ampliar as possibilidades para outras experiências e encontros textuais. Isso significa a maturação do leitor para penetrar nas forças das palavras, que são brilhantemente escolhidas pelo dramaturgo, bem como, reconhecer as representações sociais presentes no texto, como também, a força das vozes presentes na narrativa.

Na peça, a linguagem nazarena oficializa seu engajamento político, suas lutas contra a opressão e a favor dos oprimidos propiciando a quem lê, a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. O trabalho realizado contemplou a habilidade **EM13LGG101**¹⁹, já que houve a disponibilização aos alunos de um material para a análise dos discursos nas diferentes linguagens, atuantes, de forma significativa em função de interesses pessoais e coletivos.

Além de proporcionar a compreensão dos processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem, os alunos serão conduzidos para as construções de sentido

¹⁹ Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

elaboradas na linguagem verbal e para o reconhecimento de como os escritores utilizam a língua para atingirem seus objetivos.

Julga-se, por assim dizer, que os mecanismos linguísticos desempenham um importante papel; os ensinamentos de *Pai Antônio* se materializam nas palavras inseridas nos textos informativos alocados na peça, nos modos de dizê-las, no cenário descrito, nas imagens fotografadas da praça da República, nos silêncios, que, de forma relacional, vão instituindo as significações, dentro dos jogos de poder que se exercitam nas diversas instâncias sociais.

Esse potencial da literatura é percebido na escolha desta obra, confirmando o fato de que os processos educativos podem ser consolidados sobre o sensível, o estético, bem como o político, processos que, muitas vezes não são explorados nas aulas de literatura na escola.

Desta forma, fica claro que explorar os diversos textos e colocá-los para serem discutidos em sala de aula é torná-los úteis, pois a cada nova leitura, ter-se-ão novas técnicas para mobilizar as práticas linguísticas, considerando as técnicas críticas, criativas, éticas e estéticas, realizando, assim, a expansão das formas de produzir sentidos e de engajar-se em práticas leitoras que envolvem uma polifonia de ideias e expressividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CAMARA, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Lígia Fonseca (org.). **Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e Rio de Janeiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

MARTINS, Bene (Org.). **Peças teatrais de Nazareno Tourinho**. 1 ed. Belém, Pa: ed. CEJUP, 2014.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T.A. Queiroz: editora da Universidade de São Paulo, 1989.

TOURINHO, Nazareno. **Pai Antônio**. Belém, Pa: ed. CEJUP, 1989.

“BELÉM-PARÁ-BRASIL” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA REESCRITA DA CANÇÃO PELO VIÉS DA ESTILÍSTICA

Charlene Fernandes Oliveira²⁰
Márcia Patrícia Reis Guerreiro²¹

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma atividade avaliativa do 1º bimestre do ano de 2022, da disciplina de Redação, em uma escola particular da cidade de Belém do Pará, situada no bairro de São Brás, aplicada com o objetivo de desenvolver a prática de escuta de letra de canção e reconhecer em tal gênero poético os sentimentos e conhecimentos humanos. O lócus de pesquisa foi a sala de aula de 9º ano do ensino fundamental II, turma constituída por 28 alunos, inseridos na faixa etária de 13 a 15 anos. A atividade proposta a eles foi de reescrita poética da canção “Belém Pará Brasil”, de autoria de Edmar Rocha, na década de 1980, interpretada por vários cantores, dentre eles, Nilson Chaves, Lucinha Bastos, Lucinha Bastos e a banda Mosaico de Ravena. Tal atividade teve por foco o transpasse na reescrita dos sentimentos percebidos na canção, além de escreverem suas interpretações acerca das suas realidades.

A letra da música “Belém- Pará-Brasil, foco da atividade, traz possibilidades à discussão ambiental, exploração de recursos minerais, o preconceito com a Amazônia e os amazônidas, bem como outras inúmeras questões. Os estudantes fizeram uma transcrição poética da canção “Belém-Pará-Brasil”, mas, anteriormente à avaliação, eles

²⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas -PPGELL/UEPA. Professor de Língua Portuguesa na “Escola Adventista de São Brás”. E-mail: oliveiracharlene64@gmail.com

²¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas -PPGELL/UEPA. Professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Centro de Educação de Jovens e adultos. “Luís Octavio Pereira/ Ceeja”. E-mail: E-mail: rgmcavalcante@hotmail.com

ouviram o áudio da música, discutiram a letra da canção e realizaram uma atividade de interpretação. Foram notados nessas escritas diversos estilos, o que induziu a realização da pesquisa pelo viés estilístico, conforme o postulado por Mikhail Bakhtin, o qual direciona para o pensar na proporção ética e histórica, e que se refletiu nas reescritas dos alunos.

Assim, buscou-se, a partir deste trabalho, chamar a atenção de professores, em especial àqueles que atuam nas disciplinas de Redação e de Língua Portuguesa, quanto à questão poética de reescrita e de interpretação de texto poético. A música em questão revela as diferentes formas de expressão, opressão e de dominação ao contexto amazônico, permitindo a interpretação pessoal e abrindo espaço para discussões e socializações de saberes (ZAMPRONHA, 2007).

Acreditando-se que, nas aulas de produção escrita, devem ser criados espaços e oportunidades de estímulos, assim como o direcionamento dos alunos para o aprimoramento de sua escrita, entendimento e compreensão dos conteúdos.

A estruturação deste trabalho encontra-se dividida além desta introdução, em que se apresenta a temática da pesquisa e seu objetivo e das considerações finais, em três seções: a primeira delas abrange a análise sobre a literatura e a BNCC; na segunda seção, têm-se a análise dos dados obtidos com os registros de reescritas dos alunos e na terceira seção têm-se a análise dos dados pela (s) perspectiva (s) da estilística e do estilo.

A LITERATURA NA BNCC

Essa seção não tem a intenção de fazer um histórico do ensino de literatura, o que seria impossível nesse espaço, ela serve, inicialmente, para fazer uma breve averiguação sobre a BNCC - do Ensino Fundamental - anos finais e a ausência da disciplina de literatura nesse nível de ensino, uma vez que o trabalho em questão aborda textos literários nos anos finais do ensino fundamental.

É possível verificar que no eixo leitura da BNCC (BRASIL, p. 73) acerca do assunto, “decorrem da interação ativa do leitor /ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissêmicos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento”. Percebe-se a prática de leituras e obras literárias no documento - o que de fato ocorre na pesquisa em questão-, contudo, o que se quer aqui deixar em evidência é que não foi abordada uma habilidade específica voltada para a série e atividade realizada, já que não há nos documentos, o ensino de literatura na série do 9º ano.

O documento alega que a escola é um ambiente propício às manifestações artísticas, onde os alunos, de todo o Brasil, podem ter contato com obras literárias, e ainda ter acesso a materiais de outras culturas, países e épocas, o que muito contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, p. 138).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, citado acima, o aluno no 9º ano que está imerso no processo de formação, precisa desvendar e conhecer suas variadas formas de manifestações literárias, tendo o professor como mediador desse conhecimento.

As práticas de linguagem no campo artístico e literário (Brasil, p. 156), demonstram a importância da formação de leitores capazes de compreender e fruir um texto literário, que também reconheça os sentidos abordados no mesmo. Cita a importância do sujeito em desenvolver critérios de escolha e preferência, compartilhando impressões com outros leitores- fruidores.

A ANÁLISE E REGISTROS DAS TRANSCRIÇÕES E REESCRITAS

Esta seção será iniciada com a apresentação da canção “Belém-Pará-Brasil”.

Região Norte
Ferida aberta pelo progresso
Sugada pelos sulistas
E amputada pela consciência nacional

Vão destruir o Ver-o-Peso
E construir um Shopping Center
Vão derrubar o Palacete Pinho
Pra fazer um condomínio

Coitada da Cidade Velha
Que foi vendida pra Hollywood
Pra ser usada como um albergue
No novo filme do Spielberg

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que que tanta gente teme?
Norte não é com M

Nossos índios não comem ninguém
Agora é só hambúrguer
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério

E quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês
Oh, não!

Aqui a gente toma guaraná
Quando não tem Coca-Cola
Chega das coisas da terra
Que o que é bom vem lá de fora

Transformados até a alma
Sem cultura e opinião
O nortista só queria fazer parte da nação

Ah, chega de malfeituas
Ah, chega de triste rima
Devolvam a nossa cultura
Queremos o Norte lá em cima

Por quê? Onde já se viu?
Isso é Belém!
Isso é Pará!
Isso é Brasil!

Segura!

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

Quem quiser venha ver
Mas só um (aí, sumano)
De cada vez (tá pai d'égua!)
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

Tropeçando em vocês
Tropeçando em vocês (e o cheiro do Pará?)
Tropeçando em vocês (olha o jacaré!)”

Compositores: Mosaico De Ravena

Fonte: Musixmatch

Após a apresentação da letra de canção na atividade avaliativa, o comando da questão vinha especificado da seguinte maneira:

A análise será iniciada com a transcrição da estrofe do aluno A²².

²² Não serão divulgados os nomes dos alunos, assim, eles serão identificados por vogais na medida em que as transcrições forem mostradas.

Estrofe original da canção	Transcrição do aluno A
<i>“Coitada da Cidade Velha Que foi vendida Pra Hollywood Pra ser usada Como albergue Novo filme do Spielberg”</i>	<i>“Oh pobre Nazaré Levada pelo cinema E usada para lazer É muito significado Mas não sabe o que fazer”</i>

Foi notado que o aluno “A” conseguiu manter o que foi pedido no comando da questão ao escrever as rimas “lazer” e “fazer”. Outra questão interessante é que ele transfere, para os versos, aspectos relacionados à historicidade da região, já que cita “Nazaré”, o que pode ser um cinema antigo, um bairro ou até mesmo a imagem da santa Nossa Senhora de Nazaré (e em alusão ao Círio de Nazaré). Isso remete aos aspectos estilísticos que Bakhtin aborda (2013), quando afirma que todas as formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressividade. A transcrição do aluno tem palavras que remetem a várias representatividades, como “Nazaré” (explicado um pouco mais acima).

Estrofe original da canção	Transcrição do aluno B
<i>“Vão destruir o Ver-o-peso E construir um Shopping center Vão derrubar o Palacete Pinho Pra fazer um condomínio”</i>	<i>“Vão destruir o nosso Forte E construir um Shopping Center Irão montar um Mac’ donalds E desabrigar muita gente”</i>

A reescrita do aluno B apresenta uma forte marca de ufanismo e lamento, quando mostra a destruição de um ponto turístico muito importante para a cidade, o Forte do Castelo. Demonstra, também, uma forte influência do estrangeirismo na região. Importante ressaltar que a música original foi composta na década de oitenta e, nesse período, ainda não existia *shoppings* na cidade de Belém.

Observou-se ainda a troca do verbo “ir” em “Vão derrubar”, no verso original, por “Irão montar”, mantendo o tempo verbal futuro do presente, como na estrofe original. Na reescrita do último verso, o aluno não alterou o verso e, sim, deu ideia de continuidade: “Pra fazer um condomínio E desabrigar muita gente”. Não há presença de rimas. Nota-se o uso mais formal do verbo. Vê-se, então, o que Bakhtin (2013) afirma sobre a transformação e movimentação do texto, principalmente

sobre a “forma gramatical como meio de representação”. O estudante consegue alocar formalmente o verbo “Irão” gramaticalmente correto.

Estrofe original da canção	Transcrição do aluno C
<i>“Vão destruir o Ver-o-Peso E construir um Shopping center Vão derrubar o Palacete Pinho Pra fazer um condomínio”</i>	<i>“Coitado do Jurunas Que tem muita enchente Lá não tem mais bairro Agora só tem lixo”</i>

O aluno “C” apresentou em sua reescrita a dura realidade vivida por muitos habitantes do bairro do Jurunas, como a falta de um saneamento básico de qualidade, o que gera enchentes no período das chuvas, acarretando o sumiço do bairro, onde só aparece o lixo – aqui, entende-se que o aluno faz uma leitura de mundo de sua realidade social, de suas vivências diárias e, até mesmo, de sua indignação pela situação em que se encontra o bairro onde mora. A ausência de rimas demonstra, neste trecho, uma forte crítica social de lamento. A repetição do verbo “tem” marca uma influência da língua falada.

Estrofe original da canção	Transcrição do aluno D
<i>“Vão destruir o Ver-o-Peso E construir um Shopping center Vão derrubar o Palacete Pinho Pra fazer um condomínio”</i>	<i>“Vão derrubar a Praça Brasil Para edificar uma mansão Vão acabar com o Utinga Pra roubar nossa seringa”</i>

Já o aluno D mantém o sentido negativo dos verbos ao substituir “destruir” por “derrubar”; “construir” por “edificar”; “derrubar” por “acabar”. A utilização do verbo “edificar” demonstra o cuidado que teve em manter uma linguagem mais cuidada e a rima. A palavra “seringa”, demonstrada na reescrita do aluno, expõe um conhecimento histórico da região e o que nela foi produzido num determinado tempo histórico. O filósofo Bakhtin (2013) discorre sobre a importância de a interpretação estilística nas frases ser constante. Ademais, é interessante notar nesta transcrição a interpretação que o aluno faz da letra de canção ao realizar uma alusão a um fato histórico, trazendo à tona um conhecimento prévio jungido à interpretação da canção.

ANÁLISE DOS DADOS NA PERSPECTIVA ESTILÍSTICA DE BAKHTIN

Esta seção destaca o pensamento de Bakhtin (2013), extraído do livro *Questões de estilística no ensino da língua*²³, para o qual, “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica”. Percebe-se essa manifestação de tal citação na reescrita dos alunos, os quais trazem, em suas memórias de vida e cultura, uma forte influência de suas experiências e vivências. Cabe apresentar as particularidades e subjetividades demonstradas em “coitado do Jurunas / que tem muitas enchentes” (aluno D). Fica claro que a escolha lexical, em sua reescrita, traz muitas vozes e, com elas, a insatisfação por conta da dura realidade vivida, demonstrando também uma denúncia ao estado crítico de saneamento básico em que se encontra o bairro. O estilo usado pelo aluno deixa claro as singularidades sociais vivenciadas por ele.

Nessa perspectiva, a reescrita do aluno D apresenta uma denúncia da diferença de classes dentro da mesma sociedade da qual ele faz parte, onde se misturam casebres, palafitas e mansões. É por meio da palavra escrita que o aluno, de forma consciente ou inconsciente, demonstra essa realidade crítica e social, já que apresenta uma indignação a um fato social do bairro.

No texto de Marilza Paiva, percebe-se o pensamento de Bakhtin com reciprocidade entre a estilística e a gramática, principalmente quando a autora reafirma “não faz sentido, pois, pensar, estudar a gramática da língua, sem atrelá-la à Estilística” (PAIVA, 2009, p. 1827). Esse pensamento induziu a compreensão de como o ensino da língua portuguesa, assim como o ensino/aprendizagem de leitura e escrita, como é o caso do trabalho aplicado e mostrado no início da pesquisa, devem estar jungidos à vivacidade e expressividade da língua. É Entendido diante da estilística que a língua deve ser observada,

²³ Tradução do artigo intitulado *Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio*, assinado por Mikhail M. Bakhtin, traduzido por Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, diretamente do russo e com notas de Liudmila Gogotchvili e colaboração de Svetlana Savtchuk.

analisada, mas também, os indivíduos com suas práticas sociais devem ser levados em conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo auxiliou no conhecimento da temática e da abordagem estilística de Bakhtin. Para isso, foi necessário a análise de reescritas de alunos de uma letra de canção, pela qual foi possível verificar o estilo, a dialogicidade, as experiências vividas pelos alunos ao alterarem a canção. Tais situações induzem à compreensão de que as aulas de língua portuguesa e redação, como também as de literatura necessitam de estímulo e oportunidades dadas aos alunos pelos professores. Uma aula puramente gramatical ou puramente escolasticista não conduz o estudante a criar um repertório, a criar a sua linguagem e, assim, se tornar um leitor e escritor-autor.

Ademais, é necessário que se fale que os documentos nacionais como a BNCC, embora possam ter ampliado os conteúdos para um ensino com mais significação, não ajudam o professor no sentido de como trabalhar metodologicamente com as disciplinas e conteúdo. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem mais complexo e, muitas vezes, negativo, sem produtividade, tanto para educadores quanto para estudantes.

Portanto, diante disso, é fundamental destacar o quanto a linguagem engrandece. Estudá-la para ensinar coloca o docente diante de um mundo complexo, heterogêneo e variado que possibilita acionar o diálogo, as vozes, as interpretações e expressões – percebendo-se assim o estilo-. A estilística acontece assim. Logo, é possível também realizar tal processo na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

PAIVA, Marilza Maia Souza. **Ensino de língua portuguesa sob bases estilísticas**: por uma aproximação entre gramática e estilística. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 13. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, v. XIII, n. 4, p. 1827.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música e seus recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

O MARAVILHOSO DA TERRA-MÉDIA AO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: DESVELAR DO SUJEITO-FICCIONAL E O SUJEITO-LEITOR

Daroês José Borges da Silva Junior²⁴

INTRODUÇÃO

Já é reconhecido o quanto é desafiador para os professores, desenvolver nos educandos pulsão de leitura da arte literária. Ler além das mensagens de WhatsApp, dos comentários no Instagram, as notícias em *blogs*, ou seja, ler por prazer, ler um texto literário apenas para apreciar a forma da arte, a transposição dos signos, dos valores do tempo, do espaço e dos sujeitos-ficcionais. Para desenvolver tal “vontade”, muitos são os obstáculos a serem sobrepujados e os caminhos a serem tomados para que seja possível, não apenas resvalar o intento inicial, mas sim alvejá-lo.

Uma das intempéries a opor-se a esta “vontade” é o tempo em sala que a disciplina está inserida, de certo modo, também imersa no ensino de língua portuguesa, cujo objeto de ensino é a gramática normativa. Outra é a forma de aplicação do material, no que concerne para qual objetivo está sendo aplicado, por exemplo, um texto aplicado apenas para tirar dele um punhado de características gramaticais a fim de embutir no educando a boa escrita.

Por fim, percebe-se que os textos literários escolhidos, embora tirados do cânone, isto é, “clássicos”, não são observados nada além do óbvio: a escola literária, o período, o autor etc. Na verdade, o material utilizado no espaço escolar, em nada se refere à literatura, ou seja, ao ato de ler, podendo ser percebido seu ensino como conteúdo. A intenção do trabalho não foi verificar qual o espaço do ensino de literatura em

²⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas -PPGELL/UEPA

sala de aula, mas sim o espaço para leitura e o incentivo dado a ela em sala, de modo a torná-la frutiva e significativa na vida dos alunos.

O trabalho, além da introdução das considerações finais e referências, está estruturado em três tópicos: o primeiro versando sobre a fruição literária, o segundo abordando a BNCC e a fruição e o terceiro tecendo comentários sobre a Terra-média maravilhosa e o sítio do Picapau Amarelo.

FRUIÇÃO LITERÁRIA

Fruição literária é um ponto no mapa de sala de aula, para o qual parece que a bússola do educador não mais aponta, pois o papel de tornar aquele aluno leitor literário parece ser um pensamento utópico, que não mais faz parte da tarefa do professor. Incentivar a leitura literária em sala e fora dela por meio da leitura literária dos textos maravilhosos é adquirir um novo comportamento que fará parte do seu novo hábito do seu Eu - cultura pessoal - Valsiner apud Vygotsky (1993).

O mapeamento do perfil da turma é essencial em três pontos: coletivo, grupal e individual. Nenhum educando chega em sala de aula vazio, sem saber nada, sem ter visto nada; pelo contrário, muitos até já possuem um currículo permeado de leituras feitas, isto é, nesses casos, bastará apenas mostrar-lhes que a leitura também faz parte da escola/sala de aula. Cabe pensar em termos uma lista de recomendações, na qual deverá constar nomes das obras que vão introduzir o leitor inexperiente nesse mundo literário, ou seja, uma obra que inicia com determinado assunto e outra a seguir que complementa a temática discutida na anterior.

A BNCC (2018) prevê que a diversidade dos textos deve ser trabalhada a fim de tornar esse educando em um sujeito crítico, capaz de reconhecer as diferentes formas de dizer, de produção de arte - escrita - e que possa, de alguma forma, reconstruí-la. Apropriar-se dessa estrutura é o objetivo da produção textual, tanto quanto tornar

este educando um leitor literário é torná-lo um escritor, crítico ou recriador do seu mundo.

O uso de texto literário, em especial, histórias fantásticas, maravilhoso é adentrar na vida de leitura do educando por meio do encantamento, o encantar pelo encanto. Os dois livros utilizados neste trabalho foram “O Hobbit” de J. R. R. Tolkien e “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato e, dessas obras, além do seu mundo, os personagens Gandalf e Emília foram explorados. Vale ressaltar que à medida em que as Terras são exploradas, aqui cabe dizer quão encantada é essa viagem, a trajetória dos personagens, o traçar da identificação dos educandos para com o texto lido e sua leitura da obra e a leitura da obra sobre eles.

Para esta empreitada, autores como Vygotsky, interpretado por Susana Inês Molon (2003) que possui inúmeros estudos acerca do desenvolvimento da subjetividade do sujeito, em especial, focalizando os educandos em grupo. Afinal quem é o autor em meio a tantas formas de se constituir, assim, Vygotsky é uma escolha clara para elucidar o objetivo deste trabalho, pois trata da subjetividade sem tangenciar a construção do sujeito, pois os educandos escolherem seu repertório de leitura, escolhem seus discursos, com suas identidades firmando-se no texto literário que leem e por ele está sendo lido e em mudança.

Jonathan Culler (1999), autor de Teoria literária, traz subsídios de suma importância para o desenvolvimento do sujeito leitor, contudo, ressalta também, a importância de desenvolver no educando sua identificação com a obra e ou sujeitos ficcionais na obra. A identificação para Culler é dividida em 4 (quatro) vertentes, as quais estão associadas às questões sociais e individuais.

No processo, os signos linguísticos são apresentados como novos elementos de formação de personagem e terra e como eles serão interpretados pelos educandos, é saudável apresentar-lhes, diretamente, qual o papel do professor neste desvelar de significado. Vygotsky (2010) em Pensamento e Linguagem busca esclarecer as ligações acerca desta interpretação do signo; Tzvetan Todorov (2012) em suas ramificações acerca do processo formador do leitor, sugere uma inserção em um

mundo no qual o imaginário é forma de libertação do mundo real. E, claro, atar, delicadamente, o projeto aos elementos da BNCC (2018), isto é, as competências e habilidades trabalhadas por ela.

Ao adentrar no espaço escolar, o educando já possui suas próprias características, predileções e cultura e muitas destas características pessoais advêm do convívio em casa e experiências anteriores, as quais constituem o seu conhecimento prévio. Dentro desta ideia, Valsiner apud Vygotsky (1993) dizem que o aprendizado harmonioso está ligado ao convívio social e, que dele, o sujeito deve extrair o necessário para que possa se desenvolver e participar da sociedade. De tal forma que, o educando já escolhe, a priori, rejeitar aquilo que não o atrai, assim, ensinar por meio do que não é por ele praticado ou visto será improdutivo e maçante e em nada iriam contribuir para a formação do sujeito-leitor e suas características resultantes de sua cultura pessoal, cuja função é tal como a de um repelente para a cultura coletiva.

Valsiner apud Vygotsky (1993, p. 51) diz que: Cultura-pessoal [...] A pessoa em desenvolvimento pode estar imune a sugestões do meio social, utilizando uma variedade de estratégias: ignorando, neutralizando, trivializando, resistindo, rejeitando, ou seja, o educando por não se sentir representado, não se identificar com aquela forma de leitura e personagem, tende a excluir de vez, não mais fazendo parte de suas futuras escolhas, visto que no primeiro momento não lhe foi dado de bom grado e o momento não era aquele.

O Eu do educando está mais para identificação do que para identidade, isto é, o sujeito-leitor já está com suas bases formadas, o que é dele e com ele veio: suas pulsões e o social, que agora torna-se mais presente. Jonathan Culler (1999) divide esta formação do Eu em 4 (quatro) partes, sendo derivadas de duas outras simples: pessoal e social, assim sendo:

A primeira, optando pelo dado e pelo individual, trata do eu como algo interno e singular, algo que é anterior aos atos que realiza, um âmago interior que é rapidamente expresso (ou não expresso) em palavras e atos. A segunda, combinando o dado e o social, enfatiza que o eu é determinado por suas origens e atributos sociais: você é

homem ou mulher, branco ou negro, britânico ou norte americano e assim por diante. Esses são fatos primários, dados do sujeito ou eu. A terceira, combinando o individual e o construído, enfatiza a natureza cambiante de um eu que se torna o que é através de seus atos específicos. Finalmente, a combinação do social e do construído enfatiza que me torno o que sou através das variadas posições de sujeito que ocupo, como patrão e não empregado, rico e não pobre (CULLER, 1999. p. 107).

As escolhas de leituras dos educandos tornam-se expressão direta de sua discursividade, embora imaturas e pouco expressivas e com baixo teor de complexidade metafórica. Os conceitos, que muitos já têm como princípios e não sabem explicar, precisam ser trabalhados de forma adequada, ou seja, devem ser apresentados a eles os personagens, que talvez tenham as mesmas escolhas e predicções que as dos sujeitos-leitores. Vale ressaltar que apreciar o maravilhoso, mergulhar em uma boa história, em personagem é a receita para desembaraçar o nó dos signos, dos significantes e do Eu sujeito-leitor. O signo na obra literária, no fantástico puro, é trabalhado na arte do dizer, afinal, deve-se findar na estética, na forma, no laço prazeroso.

O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2010, p. 193).

Estes escritos foram produzidos por Vygotsky (2010) para elucidar as questões interpretativas que tangem à formação do entendimento do sujeito-leitor, as quais produzem o entendimento de que o professor não poderá entregar, dar, mostrar, pois no fim, o educando fará isso por conta própria e levará o tempo que a ele for necessário. É sabido que ler é um ato solitário, é processo de aquisição e de desen-

volvimento lexical, ou seja, o sujeito-leitor por ela é modificado, pois, interpreta, lê e é lido.

BNCC E FRUIÇÃO

É o documento oficial que tem como principal objetivo nortear o ensino e auxiliar os professores em sala de aula. Dividido em séries, eixos e por fim, habilidades. No referente ao eixo que aborda a leitura, encontra-se inscrito na BNCC (2018):

O Eixo Leitura [...] interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2018, p. 71)

A proposição de trazer livros de leitura maravilhosa e proporcionar ao educando o incentivo à leitura de textos literários em sala e em casa; levar o maravilhoso vestido na literatura para a vida das crianças em sala é apresentá-las a novas possibilidades, a um novo mundo, um viver além da sua realidade e, ainda assim, polir e adicionar novos valores e sentido a sua realidade. Educandos interpelados pela leitura literária serão sujeitos ativos de sua leitura, pois ler é liberdade, é ser capaz de criticar, interpretar e buscar novas fontes a fim de ampliar a visão do que está sendo lido e, por meio da atividade, desenvolver competência leitora e desejo por leitura.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2018, p. 87).

Manter o contato, segundo a BNCC é de extrema importância para criar fruição:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BNCC, 2018, p. 195)

Destarte, continuará apenas se for construído por meio da identificação do sujeito-leitor com o objeto literário de sua apreciação. Trabalhar o maravilhoso em sala é explorar o imaginário individual de cada Sujeito-leitor por meio da livre expressão e preenchimento, de personificação do sujeito-ficcional e materialização do cenário tangível. A Terra-média, o Sítio do Picapau Amarelo são obras que vão além das fronteiras tangíveis; o sujeito-leitor, o sujeito-ficcional, a terra, o espaço; sendo este o tempo. Os personagens e suas personalidades são composições pertencentes à terra e, após a leitura, ao sujeito-leitor.

TERRA-MÉDIA MARAVILHOSA

A Terra-média de Tolkien traz, em sua alvorada, o mito da criação, na obra “Os Silmarillion” (2020). O mundo é concebido por meio de canções e jogos de rimas que podem ser percebidas em diversas partes da obra, que podem ser trabalhadas em sala. Músicas que fazem alusão a eventos findados e que ainda estão por vir, como profecias, O Hobbit carrega muita intertextualidade em seu corpo, traz, ao discurso, muitas vozes polifônicas, as quais induzem o desvendar e o perceber pelo educando, abrindo-lhe os olhos para novas possibilidade.

Este mundo foi concebido em meados dos anos 1937, - ano da publicação da primeira edição da obra – embora, de forma implícita, o texto já continha nuances aparentes desta Terra. Escrita pelo autor J.R.R. Tolkien, inserida nos textos da obra “O Hobbit”, a terra é aos poucos revelada, bem como as suas possibilidades inimagináveis. A publicação de “O Hobbit” trouxe muitas influências para as práticas

literárias e para os autores que vieram após ela. Na Terra, há diversas possibilidades, dentre elas, a viagem fantástica - fantástica pois, segundo Todorov, é passível de interpretação lógica - feita pelo herói da obra, Bilbo Bolseiro e Companhia, contudo, embora já tenha sido objeto de pesquisas, não o é objeto deste estudo. O sujeito-ficcional que, cá, é visto, como fonte de proximidade entre sujeito-autor, sujeito-leitor, e com ênfase no sujeito-leitor, será o Gandalf que é elemento maravilhoso da Terra-média.

Todorov (2012) conceitua o maravilhoso como algo inexplicável, cabendo ao seu leitor apenas o papel de aceitar os fenômenos que lá ocorrem. Não podendo ser tangível por racionalidade, não tendo espaço para a razão em suas veias de dizeres. Nessa perspectiva, trazer, ao mundo real, esse mundo maravilhoso é dar ao leitor uma dose de entusiasmo, cortar as amarras do propósito social e dar-lhe fôlego, pois respirar fundo é viver onde há Maravilhas. Os sujeitos-ficcionais passando por eventos que não cabem explicações, a terra, o mundo ficcional deve ser apenas observado pelo sujeito-leitor e não explicado.

Nesse contexto, cabe apontar que comparações e referências podem e sempre serão apontadas pelos educandos. Sabendo que o texto literário é o que oferece ao leitor o mundo além do que já tem ciência, considerando o fato de que a literatura permite a flexibilização de transpor o sujeito-leitor. Segundo Wolfgang Iser (1999) o prazer do texto literário está no imaginário, isto é, na vivência por experimentação e prática de leitura, haja vista que por ele podem ser expressas as habilidades de leitura, como também, pô-las à prova.

Gandalf, um mago, - muitas vezes facilmente comparável a um anjo - um dos guardiões das Terras-médias, com o papel de proteger, mas, acabando por assumir um papel mais central nesta empreitada, visto que, toma para si o dever de reorganizar a geografia, pois, do ponto que partiu, deixou de proteger para dar uma força para os Anões e, assim, tomar a terra de volta. O ponto em questão, que será tomado de volta, na obra é o mais forte, estrutural e financeiramente e com alto teor de magia. Na jornada, Gandalf é o líder e os demais personagens abrangem treze Anões e um Hobbit. Juntos partem, de uma ponta

a outra da Terra-média, para ir à montanha solitária; os Anões eram seus donos, até que o Dragão Smaug, atraído pela quantidade de ouro que os Anões possuíam, invadiu montanha adentro. Tais referências factuais são expressas, a priori, para que haja o plano inicial da aventura.

O Mago é quem introduz a campanha, pois a ele é atribuída a chamada dos anões para que tomem a montanha de volta, é ele quem convence o Hobbit de que sua vida é sem graça e, há muito, precisa de emoções. Com seu cajado em mãos, ele conhece o caminho, os perigos e os amigos, assim caminha para onde lhe for conveniente, avança quando é pertinente e some quando não mais precisa ou não pode se envolver.

O Sítio do Picapau-Amarelo teve sua origem no ano de 1920, na obra *Narizinho Arrebitado*, cuja produção foi desenvolvida pelo autor Monteiro Lobato. Nesta terra que, por ousadia é chamada de mundo. É-se capaz de viajar por muitos outros e viver várias outras situações. Contudo, assim como no mundo anteriormente trabalhado, o maravilhoso está no sujeito-ficcional, a Emília. Monteiro, concebe esse mundo sob a ótica do imaginário brasileiro, junto com o mitológico e fantasia mundial.

Nasce em uma fazenda, a qual faz parte do centro deste universo, onde os eventos viriam a proceder. Emília é uma boneca de pano, foi feita para a *Narizinho* e logo ganha vida e voz no primeiro episódio e, daí para frente, torna-se independente. Na obra “*Reinações de Narizinho*”, foi onde Emília ganhou importância ficcional, tal como o personagem “*Pinóquio*”, sendo dotada de vida, ou seja, ela pensa, fala, questiona e discute bastante.

Como dizia Vygotsky (2010, p. 69), “Os juízos da criança são de natureza puramente empírica e constatatória (sic). A lógica da percepção geralmente desconhece a contradição.” Segundo estes escritos, o educando viaja com os personagens, aceita os eventos que ocorrem e, por meio da percepção do sujeito-ficcional, aceita sua realidade, passando a entendê-la. O maravilhoso adentra o sujeito-leitor, relacionando os eventos com os seus.

Isso se torna uma importante mola propulsora para os eventos fantásticos que viriam a acontecer. Emília ganha voz no capítulo da pílula falante, durante o casamento de Lúcia, a Narizinho, com o príncipe do reino aquático chamado Reino das Águas Claras, lá conhece o doutor caramujo, cujo talento notório incide em curar tudo, então, curou a falta de sua voz. Lúcia tem apenas 7 anos e estava a se casar com um príncipe, a entrada para esse mundo foi por meio de um cochilo à beira do rio, tendo, aos braços, a boneca Emília.

O maravilhoso para o leitor está na indecisão: pode uma boneca ganhar vida e ser uma líder? O estranhamento transportará o leitor para o mundo ficcional e a atuação de Emília fluirá por entre suas ações. As ações realizadas pela boneca mágica são como forma de experimentação do sujeito-leitor. O próprio sítio é encantado, capaz de realizar ações como a de transportar os personagens para diversas aventuras em um piscar de olho. Pequenos peixes com roupas de gente - semelhança, que, segundo Todorov, é capaz de causar estranhamento é, a priori, fantástica, porém, não mais cabível de explicação, sentido, lógica etc. O maravilhoso se apresenta em suas proporções físicas, metamorfose entre grande e minúsculo dos sujeitos-ficcionais, os quais estão imersos no mundo, no imaginário maravilhoso, na mitologia de Monteiro.

A boneca é o portal e o sítio o mundo tangível, com a boneca muitos outros elementos foram apresentados e dentro do sítio puderam ser vividos. Os sujeitos-ficcionais de Esopo e La Fontaine, tais como o Asno, o Burro, o Leão; o Saci e a Cuca do folclore nacional; A polegarzinha de Hans Christian Andersen e tantos outros são personagens explorados por Monteiro para dar vida ao Sítio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ernani Terra (2014) ao discutir sobre a atuação do professor em prol do desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos e do aumento do interesse pela leitura, afirma que:

Ler é uma atividade multifacetada, pois usamos estratégias diferentes na leitura em função do tipo de texto a que somos expostos. Textos literários, pela sua própria

natureza, exigem um esforço cognitivo diferente – e geralmente maior – do que os textos informativos. Conhecer a linguagem e a arquitetura dos textos literários é fundamental para a construção de sentido por parte do leitor.

Nessa perspectiva, a leitura literária consolida-se em uma atitude cognitiva, que ultrapassa os limites da compreensão do texto, enveredando pelos caminhos do prazer estético. Tal situação é perceptível no espaço escolar, em momentos de leituras, quando é percebido o interesse dos educandos diante de atividades de pesquisa e leitura literária, principalmente, as que utilizam como ferramentas de identificação a musicalidade, poemas, estilo de escrita, pois muitos se identificam com as obras e seus personagens. Alguns, embora não apresentem identificação pessoal, conseguem associar os sujeitos-ficcionais com os actantes de sua roda social.

Ao adentrar com a leitura na obra, os educandos sempre apresentam suas predileções, outras fontes surgem durante os diálogos. São muitas as referências como a dos Elfos induzir a lembrança dos “Celtas”, em virtude da passagem em *O Hobbit* ao pegar a espada, pensa em buscar informações sobre esses artefatos, os quais, de extrema beleza logo estariam na produção Celta, embora nem sempre tão belos e a de muitos que almejavam ser o Gandalf, o mago, o que sabe tudo e é sabido, o que vai aonde quer, ainda assim amável e encorajador, uns pela aparência, outros pela liberdade, mas, muito pelo fato de ele ajudar *O Hobbit* a se tornar o que ele não sabia poder ser.

Apreciar a desenvoltura com que Monteiro Lobato encaminha os personagens para a sua próxima aventura é uma realidade, tanto que, na idade do ensino infantil, os alunos se identificam com a Emília, sujeito-ficcional, pela sagacidade, com respostas prontas e sempre bem atrevida.

O maravilhoso mostra-se eficaz, traz nova roupagem para a sala de aula e ajuda na identificação dos educandos, apesar de não ser psicólogo, nem terapeuta – é possível dizer que um bom livro, uma leitura literária é o mais poderoso remédio para remediar, isto é,

minorar certos aspectos do comportamento. Literatura como remédio para as neuroses exacerbadas.

Há muito ainda a ser pesquisado sobre os efeitos da literatura como ferramenta de identificação e de função social na vida de educandos dos anos finais do fundamental e espera-se que, esse trabalho, seja mola propulsora para muitos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. São Paulo: Beca Produções culturais Ltda. 1999.

ISER, W. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. Trad.: J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e construção do sujeito em vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

TERRA. Ernani. Leitura do Texto Literário. Editora Contexto. 2014.

TOLKIEN, J.R.R. O hobbit. São Paulo: Harper Collins. 2020.

TODOROV, T. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A POESIA QUINTANEANA: UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA

Fabio Colins²⁵

REFLEXÕES INICIAIS

Poema

*Oh! aquele menininho que dizia
“Fessora, eu posso ir lá fora?”
Mas apenas ficava um momento
Bebendo o vento azul...
Agora não preciso pedir licença a ninguém.
Mesmo porque não existe paisagem lá fora:
Somente cimento.
O vento não mais fareja a face como um cão
[amigo...
Mas o azul irreversível persiste em meus olhos.
(QUINATANA, 2007, p. 46)*

A poética de Mário Quintana ou a poesia quintaneana apresenta marcas estilísticas de como o poeta concebia a vida, o mundo, as coisas. Na epígrafe citada, o enunciador expressa seu saudosismo ao tempo de criança, ao tempo de escola: “Fessora, eu posso ir lá fora?”. Ao mesmo tempo que anuncia que a criança ainda vive no poeta: “Mas o azul irreversível persiste em meus olhos”. Então, o poeta é uma criança contemplando o céu azul e o poema é um momento em que o artista bebe o *vento azul*. A escolha do léxico, portanto, define o estilo de Quintana.

A escolha das palavras possibilita ao poeta ressignificar o sentido do verbo, do verso, da estrofe e do poema. Tais escolhas tornam ainda mais complexo o processo de análise de um texto literário. Na criação literária, conforme reflexões de Wellek e Warren (2003, p. 14), “a língua é o material da literatura, como a pedra ou o bronze são o da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música”. Portanto, a

²⁵ Mestrando em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/PPGELL). CV: <http://lattes.cnpq.br/4404734777828009>

língua tem vida própria, que é alimentada por elementos socioculturais de determinado grupo linguístico, por isso amplia o repertório criativo e crítico do escritor.

A literatura como arte modifica a visão de mundo. Elementos como o tempo, por exemplo, ganham notoriedade e personificação. Observa-se essa característica no texto literário do poema intitulado “Pequeno poema didático”, de Mário Quintana, obra na qual o poeta questiona a divisão do tempo: “O tempo é indivisível. Dize, / *Qual o sentido do calendário?*” Nele, o poeta gaúcho realiza um trabalho com a escolha lexical assim como o pintor o faz com as tintas. Nesse contexto, Eagleton (2006, p. 6) afirma que “por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa”.

Isso mostra a importância de a leitura e a análise de obras literárias integrarem o espaço escolar, mesmo que critiquem a escolarização da literatura. O fator que merece destaque, nesse caso, trata-se da inclusão de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, desde que isso não ocorra de forma inadequada, ou seja, que os professores venham a utilizar os textos literários para realizar classificações de palavras. Portanto, a literatura na escola não deve estar a favor do ensino de gramática normativa, mas a favor da exploração das possibilidades linguísticas.

O arcabouço teórico deste trabalho está situado nos estudos da Estilística, que segundo Martins (1989, p. 17), “a Estilística despontou nas primeiras décadas deste século (séc. XX) como uma disciplina de intenção mais ou menos científica, sem o objetivo prático de ministrar conselhos ou normas a quem fala ou escreve”. E com o desenvolvimento da literatura, aumentaram os estudos sobre o uso de recursos expressivos da língua: conotações, formação de palavras, escolha do léxico etc.

Nestes termos, este artigo tem como objetivo analisar o estilo de Mário Quintana em poemas da obra *Nova Antologia Poética*, sobretudo, os fatores relacionados ao estilo do poeta, à escolha do léxico, aos aspectos semânticos, à transgressão à norma-padrão e à expressividade. Desse modo, considerar-se-á que a estilística léxica consiste, sobretudo, na maneira de como demonstrar a expressividade contida a partir da seleção de palavras. Para tal apresenta uma estrutura composta, além das reflexões iniciais, considerações finais e referências, de dois tópicos,

abordando a estilística e a análise estilística de poemas inseridos na obra supracitada.

A ESTILÍSTICA

Estilística estuda a linguagem, mais especificamente, no âmbito da expressividade dos discursos com grau saliente de emotividade e beleza. Área importante nos espaços literários, pois diferentemente da gramática cujo foco incide na norma culta da língua, ela enfoca a função expressiva dos discursos por meio dos recursos estilísticos

Segundo os estudiosos, a Estilística permeia os campos da fonética, morfologia, sintaxe e semântica. No campo fônico, a estilística consolida-se no uso de figuras de som, as quais, mediante a sonoridade, contribuem para a harmonia dos textos; no campo morfológico, a forma é o foco, traduzida, geralmente, pelo uso de sufixos aumentativos e diminutivos.

No campo da sintaxe, há a recorrência de inúmeros recursos que possam proporcionar efeitos estéticos nos textos; no campo semântico, o uso de figuras de palavras ou semânticas é responsável pela inserção de efeitos emotivos nos textos.

Nesses termos, conforme Cardoso (2009, p. 67),

há várias maneiras de se analisar um texto literário. Uma delas é verificar como, por meio das escolhas lexicais, o autor pode criar determinados efeitos de sentido. A Estilística Léxica, a parte da Estilística que se preocupa com os efeitos estéticos obtidos com a escolha e a formação de palavras, será o ponto de partida para a análise de um texto literário poético.

A análise estilística está fundamentada, principalmente, nos estudos de Elis de Almeida Cardoso, pois, para a autora, “analisar um texto literário do ponto de vista da Estilística Léxica, é necessário, em primeiro lugar, lembrar que o estilo está diretamente associado à escolha” (CARDOSO, 2009, p. 67). Dessa maneira, antes de analisar o estilo de um autor, exige-se diversas leituras do texto, pois a cada nova leitura outros elementos textuais são identificados.

É no processo de análise estilística que se busca compreender a expressividade da linguagem, seja ela mais erudita ou mais coloquial. Segundo Câmara Jr. (2011, p. 134), a expressividade da linguagem está na capacidade do escritor em “emocionar e sugerir por meio de processos fônicos, associações significativas, construções sintáticas”. No entanto, não se trata de uma análise linguística voltada para a função sintática das palavras em uma frase, ou seja, uma análise intelectual, trata-se de compreender a intenção estético-expressiva do autor na escolha do estilo empregado no texto.

Para Martins (1989), no domínio da linguagem, a Estilística tem recebido diversos conceitos. Apesar disso, o autor apresenta algumas definições, entre elas a de Georges Mounim, em sua obra *Introdução à Linguística*: “1) as que consideram estilo como desvio da norma culta; 2) as que julgam como elaboração; 3) as que entendem como conotação” (MARTINS, 1989, p. 02). Portanto, nota-se que não há uma única definição sobre o que é um estilo literário.

Por outro lado, neste trabalho, a análise estilística refere-se ao valor afetivo expressado pelo texto, por isso é “preciso prestar atenção na escolha das palavras, nos seus significados, na relação existente entre elas e nos efeitos que criam” (CARDOSO, 2009, p. 67). A significação das palavras está no campo da estilística semântica, isto é, seu valor sociolinguístico que antecede ou adere à significação da palavra.

Cardoso (2009) destaca pontos de referência ao se analisar uma obra poética, entre eles estão: a escolha lexical e seus efeitos de sentido; ler o texto várias vezes; prestar atenção na relação existente entre as palavras; notar se o conjunto lexical é predominantemente culto ou acentuadamente coloquial; observar o uso de pontuações ou marcas gráficas (colchetes, reticências, exclamações etc.); destacar o repertório de verbos, seja de ação ou estado; examinar a presença de palavras ou conjunto de palavras que expressam juízo de valor; e, principalmente, a rede de significados criada a partir da interação entre leitor e texto. O mais importante, enfim, é buscar os elementos lexicais que permitem ao texto o efeito de sentido pretendido: tristeza, alegria, nostalgia, humor etc.” (CARDOSO, 2009, p. 68).

Neste trabalho, a atenção estará voltada, sobretudo, ao processo de análise estilística literária, visto que se buscou nos poemas analisados

a linguagem pessoal ou estilo do poeta, sua personalidade e maneira de compreender e sentir a vida (CÂMARA JR; 2011). Para isso, foram selecionados dois poemas que expressam significações sobre o tempo e a vida: “O tempo”; “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana.

A ESTILÍSTICA QUINTANEANA NOS POEMAS “O TEMPO” E “SEISCENTOS E SESSENTA E SEIS”

A obra *Nova Antologia Poética*, conforme a nota do editor, recupera a forma original das primeiras publicações de Mário Quintana, pois os textos expressam o lirismo do poeta gaúcho sobre a vida, as coisas comuns e o mundo. Os poemas, de modo geral, possuem estruturas sintáticas que valorizam a sonoridade e a harmonia fônica, recursos estilísticos utilizados com naturalidade, marca de um poeta imprescindível. Portanto, os versos de Quintana são como arte verbal.

Segundo Kanter (1997), esta antologia foi publicada pela primeira vez em 1966 com o título de *Antologia Poética*, organização realizada por Rubem Braga e Paulo Mendes. Devido esse trabalho seletivo, Quintana ganha, em dezembro do mesmo ano, o Prêmio Fernando Chinaglia pelo melhor livro do ano.

Quintana publicou várias obras. Em 1981, ano antes de receber o título de *Doutor Honoris Causa*, concedido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicou a *Nova Antologia Poética*, pela editora Codrecri, do Rio de Janeiro (KANTER, 1997). Desta obra, com fins de realização de análise estilística literária, foi selecionado o poema abaixo:

O Tempo

O despertador é um objeto abjeto.
Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver
sem
[nós, para não parar.
E todas as manhãs nos chama freneticamente
[como um velho paralítico a tocar a campainha
atroz.
Nós
é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de
[rodas.
Nós, os seus escravos.
Só os poetas

os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao Velho... Mas que raiva impotente dá no Velho
quando encontra crianças a brincar de roda
e não há outro jeito senão desviar delas a sua
[cadeira de rodas!
Porque elas, simplesmente, o ignoram...
(QUINTANA, 2007, p. 137)

O poema, já no título (**O Tempo**), mostra a possibilidade de discutir mais uma criação humana, a cronologia, a marcação do tempo. Nesse caso, o tempo é personificado pelo poeta. O uso de figuras de linguagens permite dar vida ao abstrato, como percebe-se nos versos seguintes:

Verso 2: *O Tempo não pode viver*

Verso 3: *sem*

Verso 4: *[nós, para não parar.*

A expressividade do poeta ganha destaque ao relacionar o tempo e o ser humano, colocando-os em uma relação de interdependência. Se analisado pela teoria alegórica, o tempo, em uma perspectiva mitológica, é representado por Saturno, que devora seus próprios filhos, ou Cronos (tempo) para os gregos. Nessa alegoria, o tempo devora tudo aquilo que ele mesmo cria. Então, para Quintana, o ser humano é consumido pelo tempo, uma espécie de retroalimentação. Ao mesmo em que o enunciador trata o tempo como um elemento desprezível: *O despertador é um objeto **abjeto***. Logo, ele sugere, por meio da seleção lexical, que devemos ter controle sobre o tempo.

O estilo lexical utilizado por Quintana ilustra a função essencial da língua, que segundo Martins (1989, p. 05) “é a representação mental da realidade, mas o seu sistema é alterado pelos falantes com o fim de exprimir emoções e de influir sobre as pessoas”. Por isso, o poeta recorre ao uso da língua para ultrapassar o plano intelectual, marca de seu estilo literário.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o autor escrever a palavra **Tempo** com letra inicial maiúscula, uma transgressão poética à norma-padrão, pois transforma um substantivo comum em substantivo próprio. Ao escrever com inicial maiúscula, o Tempo ganha

destaque no poema: [...] *mora o Tempo*/ [...] *O Tempo não pode*. Nesse caso, “os aspectos morfológicos da língua são importantes para que se possa obter expressividade” (CARDOSO, 2009, p. 71). Portanto, a expressividade gerada pela escolha das classes de palavras ou de suas taxonomias está situada no campo da estilística morfológica.

A expressividade semântica decorre da progressão temática relacionada ao tempo, conforme a seleção lexical: *despertador*; *manhã*; *dia*, palavras que remetem ao vocábulo “Tempo”. Segundo Cardoso (2009, p. 69), essa escolha “pode estar ligada à flexibilidade da língua”. Assim, o enunciador pode optar entre o sentido denotativo e o conotativo, entre o valor gramatical e o emotivo, entre a objetividade e a subjetividade. A criatividade poética, portanto, está no que a língua permite.

Ainda sobre o aspecto estilístico semântico e morfológico, Quintana desenvolve a temática do poema associando a palavra “Tempo” à palavra “Velho”, aspecto evidenciado pela manutenção na letra inicial maiúscula no novo vocábulo: “Mas que raiva impotente dá no Velho / quando encontra crianças a brincar de roda”. Por outro lado, no sexto verso, “*como um velho paralisado*”, o poeta utiliza o vocábulo com sentido denotativo, por isso escreve com inicial minúscula. Logo, o jogo com as palavras mostra o estilo do autor: o sentido conotativo vs. o sentido denotativo.

No aspecto estilístico sintático, o poeta mostra uma expressividade sintática provocada pela posição do sujeito e do verbo, pois a estrutura dos versos foi escrita na ordem direta:

“O despertador é um objeto abjeto.”

“O Tempo não pode viver sem nós...”

A análise da organização dada pelo poeta aos versos não está centrada em seu aspecto gramatical, pelo contrário, o foco é o estilo do enunciador, pois a “linguagem literária está longe de ser meramente referencial. Ela tem o seu lado expressivo; ela comunica o tom e a postura do falante ou escritor” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 15). O estilo de Quintana, ao que se refere à sua expressividade sintática, possibilita ao leitor compreender o estilo do autor expresso no texto literário, além de influenciá-lo sobre a interpretação dada ao poema.

Nessa mesma direção, Quintana explora o paralelismo sintático na construção dos versos:

*Só os poetas
os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao Velho... Mas que raiva impotente dá no Velho*

As escolhas lexicais de Quintana têm características próprias. Ao usar o paralelismo sintático, o autor enseja, pela seleção lexical, o jogo sonoro no poema, marca típica do texto poético. O poeta faz um arranjo das palavras de forma que leva o leitor a perceber a musicalidade de seus versos. Isso é possível devido aos recursos da linguagem literária, que são explorados pelo enunciador de maneira sistemática.

Nota-se, no estilo da poesia quintaneana, que os verbos foram utilizados, predominantemente, no presente:

Verso 1: *O despertador é um objeto...*

Verso 4: *E todas as manhãs nos **chama**...*

Verso 8: *Nós é que **vamos** empurrando...*

Verso 15: *Mas que raiva impotente **dá** no Velho.*

A escolha dos verbos possibilita ao leitor compreender que o momento é agora, pois a poesia é um espaço de liberdade, onde o contexto cria uma rede de significação. Os verbos contribuem para a personificação do despertador (metáfora do tempo) e das manhãs.

Quintana permite ao leitor perceber a visão do poeta sobre o tempo-vida. Para ele, o tempo não é uma preocupação das crianças que se encontram “*a brincar de roda*” / “*Porque elas, simplesmente, o ignoram...*”, o que deixa o *Tempo* ineficaz, ou seja, sem forças. Na visão do adulto, o tempo é um velho de cadeira de rodas, e nós somos escravos, que cotidianamente o empurramos em sua cadeira de rodas.

Essa dualidade criança/velho expressa a ideia de ontem (a infância) e hoje (a velhice). Isso fica evidente nas escolhas lexicais feitas pelo poeta, pois Quintana utiliza a imagem da criança como um ser que não é controlado pelo Tempo, pois ficar “escravos” dele é nocivo. Desse modo, o tempo é retratado como implacável e pode nos tornar velhos paralíticos.

Outro poema, **Seiscentos e Sessenta e Seis**, de Mário Quintana busca refletir sobre o tempo e a vida por meio do jogo de sentido causado pela seleção lexical.

Seiscentos e Sessenta e Seis

A vida é uns deveres que nós trazemos para
[fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...

Quando se vê, passaram 60 anos!

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra

[oportunidade,

eu nem olhava o relógio

seguia sempre em frente...

e iria jogando pelo caminho a casca dourada e

[inútil das horas.

(QUINTANA, 2007, p. 99)

A análise do título do poema (**Seiscentos e sessenta e seis**) mostra o jogo de linguagem realizado pelo poeta, pois ele constrói uma composição numérica a partir dos numerais expressos nos versos a seguir:

Verso 3: Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Verso 4: Quando se vê, já é 6ª feira...

Verso 5: Quando se vê, passaram 60 anos!

Um leitor despercebido pode encaminhar a combinação numérica, que dá origem ao título, para o domínio religioso, pois sugere o número da besta, conforme a passagem bíblica do Velho Testamento: “Aqui há sabedoria. Aquele que tem entendimento calcule o número da besta, pois é número de homens. Seu número é seiscentos e sessenta e seis” (BÍBLIA, Apocalipse, 13, 18). No entanto, não se trata de uma relação mítica religiosa, mas está relacionado com a criatividade do poeta, visto que nosso sistema de numeração indo-arábico também é posicional e permite combinar algarismos para formar novos numerais.

Sobre a escolha lexical do poema *Seiscentos e sessenta e seis*, pode-se inferir que estilística e literatura estabelecem uma atividade reflexiva em torno dos recursos expressivos da língua, pois percebe-se a acentuada valorização da palavra, da expressividade construída pela escolha do

léxico, a elaboração do discurso poético e a sensibilidade do poeta com o conteúdo e com a forma dos poemas.

Para a progressão do tema, Quintana seleciona palavras que remetem ao tempo: *6 horas; 6ª feira; 60 anos; tarde demais; um dia; relógio*. Essa seleção lexical permite ao poeta ressaltar a relação tempo-vida-morte, haja visto que a morte é tratada no poema como a efemeridade da vida, mesmo que não tenha feito referência direta, segundo os versos abaixo:

Verso 1: *A vida é uns deveres que trouxemos para fazer em casa*

Verso 5: *Agora, é tarde demais para ser reprovado...*

Verso 6: *E se me dessem – um dia – outra oportunidade,*

Para Quintana, não é possível tempo com coisas fúteis, banais. Seu estilo mostra que tempo é vida, aspecto evidenciado quando utiliza a figura de linguagem anáfora: *Quando se vê, já são 6 horas: há tempo... / Quando se vê, já é 6ª feira... / Quando se vê, passaram 60 anos!* Essa repetição aumenta a expressividade do poeta e enfatiza o sentimento de que oportunidades foram perdidas. Então, sugere ao leitor a necessidade de aproveitar a vida e não a deixar passar inutilmente, pois nem sempre se tem uma segunda chance.

Percebe-se que o poeta, na tessitura do poema, deixa pistas ao leitor sobre sua visão de mundo, conforme problematiza Eagleton (2006, p. 11) ao afirmar que

Quando o poeta nos diz que seu amor é como uma rosa vermelha, sabemos, pelo simples fato de ele colocar em verso tal afirmação, que não lhe devemos perguntar se ele realmente teve uma namorada que, por alguma estranha razão, lhe parecia ser semelhante a uma rosa. Ele nos está dizendo alguma coisa sobre as mulheres e sobre o amor em geral.

Desse modo, a literatura possibilita explorar a língua e a linguagem de acordo com as suas diversas faces, inclusive transgredir a norma-padrão. Nesse sentido, o texto poético utiliza a linguagem para fins mais estéticos do que normativo. O poeta manipula a linguagem como uma ferramenta utilizada por um artista plástico, pois o texto poético extrapola a mera função de informar.

Outro aspecto sobre o estilo quintaneano que merece destaque refere-se às colocações de colchetes e de pontos de reticências ao final dos versos: *A vida é uns deveres que nós trouxemos para / [fazer em casa. / Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...* Esse é um estilo utilizado pelo poeta em seus poemas. Isso mostra ao leitor que ainda falta algo e que as reticências conotam a continuidade do tempo, da vida. Portanto, perceber esses elementos do texto literário supera as práticas escolares de identificar verbos, adjetivos, substantivos ou outras classes de palavras. Além disso, simplesmente entender o poema ou o que o autor quis dizer não é suficiente, pois ler um texto poético é pouco, é necessário sentir e desvendar a rede de significados criada pelo poeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou o desenvolvimento de uma análise sobre o estilo de Mário Quintana na construção de poemas que compoem a obra *Nova Antologia Poética*, sobretudo, fatores relacionados a maneira como o poeta escolheu as palavras, os sentidos expressos nos textos, os aspectos da expressividade literária e a transgressão à norma culta. Possibilitou, também, a reflexão sobre a importância de a prática de análise de poemas estar presente no ambiente escolar, haja visto que se faz necessário explorar, desde o Ensino Fundamental, atividades que desenvolva a capacidade dos estudantes em se inserirem no mundo literário. Portanto, o texto literário possibilita ao leitor compreender o simbólico, o sugestivo, o estético, aspectos presentes na poesia quintaneana.

As possibilidades linguísticas com o texto literário (análise linguística) deveriam ser exploradas na escola com mais frequência, inclusive, os documentos curriculares poderiam orientar e enfatizar a literatura na escola, mas sem ter um caráter prescritivo, pois a inadequação da escolarização da literatura tem conduzido o trabalho docente em direção ao estudo biográfico de autores cânones e às análises das características das correntes literárias, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Logo, a escola deveria oportunizar aos estudantes espaços de leitura (bibliotecas, salas de leituras), acervos diversos, saraus, estudos de análise literária etc.

Sobre o estilo de Mário Quintana, percebe-se que o poeta faz suas escolhas lexicais conforme as possibilidades da língua. Uma seleção lexical situada “entre a objetividade e a subjetividade, entre o discurso direto e o indireto, entre a subordinação e a coordenação, entre a ordem direta e a ordem indireta” (CARDOSO, 2009, p. 69). Tais escolhas diferenciam a obra quintaneana e coloca o poeta na categoria de escultor das palavras, dos versos.

Desse modo, a linguagem poética expressa nos poemas de Mário Quintana mostra-se permeada de conotações, de expressividade emotiva, de subjetividade, de elementos linguísticos e poéticos que singularizam a obra do escritor gaúcho. Ademais, as escolhas lexicais realizadas por Quintana envolvem o leitor em uma rede de significações permeada de alegrias, tristezas, esperança etc. Assim, tais escolhas são sempre intencionais e buscam causar efeitos sobre os leitores.

REFERÊNCIAS

- CÂMARA JR; Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARDOSO, Elis de Almeida. A poesia: escolha lexical e expressividade. In: GIL, Beatriz Daruj. CARDOSO, Elis de Almeida. CONDÉ, Valéria Gil. **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KANTER, Suzana. Cronologia da vida e da obra de Mário Quintana. In: *Mário Quintana. Autores Gaúchos*, n. 6. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1997.
- MARTINS, Nilce Sant’Anna. **Introdução à estilística**: expressividade na língua portuguesa. São Paulo: USP, 1989.
- QUINTANA, Mário. **Nova Antologia Poética**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2007.
- WELLEK, René. WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Laís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A SEMIÓTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE UMA CAPA DA REVISTA *VEJA*

João Victor Souza Campos ²⁶

PERCEPÇÕES PRELIMINARES

O presente artigo tem como objetivo efetivar uma análise linguística/semiótica sobre a capa da revista *Veja*, publicada em 24 de março de 2021, a qual poderá ser trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental regular. Está em consonância com a BNCC de 2018, especificamente, em termos das competências e habilidades estabelecidas no documento, fonte de análise linguística/semiótica nas aulas de Língua Portuguesa. Como referencial teórico foram utilizadas as contribuições de Simões (2017) sobre a Semiótica e ensino de língua e as teorias postuladas por Pierce e discutidas por Santaella (2008).

O estudo permitiu visualizar as estratégias discursivas contidas na capa da revista analisada, as quais são formadas a partir da combinação entre os signos verbais e não-verbais, isto é, originadas do campo lexical, imagético e discursivo para compor as visões interpretativa e informativa a serem proporcionadas.

Pelos signos presentes na imagem, é possível dizer que a mensagem contida na capa da revista visa transmitir para seu interlocutor a ideia de que o povo brasileiro enfrenta uma guerra todos os dias contra o novo coronavírus, assim como o luto pelos milhares de mortos pela pandemia da Covid-19, a vacinação lenta, além das diferenças socioeconômicas acentuadas por conta de variados fatores, tais quais a alta do dólar, a inflação desenfreada, o desemprego, dentre outros.

²⁶ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Literatura Contemporânea pela Faculdade Educacional da Lapa. Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/9374594543192056>

Sendo assim, o estudo justifica-se pela importância de ser trabalhada, em sala de aula, a análise linguística/semiótica, pois possibilita ao aluno uma abrangente visão acerca das representações sógnicas, as quais, por seu turno, estimulam o raciocínio, a criticidade e a compreensão dos mecanismos discursivos presentes em determinada imagem, cujos resultados opulentam o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para a produção deste artigo foi realizada uma pesquisa de bibliográfica acerca dos estudos semióticos de Pierce, feitos por Santaella (2008), bem como uma pesquisa no site da revista *Veja* sobre a temática abordada.

O trabalho está dividido em cinco partes: Dialogando com a BNCC, no qual são apresentadas algumas competências e habilidades essenciais que os alunos da Educação Básica devem desenvolver progressivamente em seu processo de aprendizagem; O papel da interpretação de imagens, no qual são discutidas algumas concepções teóricas sobre a leitura e iconicidade da imagem; a semiótica pierceana, em que é discorrida a concepção Pierce sobre o Fenômeno, Fenomenologia, Primeiridade, Secundidade e Terceiridade; a análise semiótica da capa da revista *Veja*, em que é apresentada a análise dos signos verbais e não-verbais a partir dos estudos de Pierce discutidos por Lúcia Santaella; e as considerações finais, em que serão evidenciadas as impressões finais acerca do estudo proposto.

DIALOGANDO COM A BNCC

A BNCC estabelece as competências e habilidades linguísticas/semióticas a serem trabalhadas em sala de aula, em específico, nas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, assim como os eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Em relação a este último:

O Eixo de Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemiós-

ticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentidos (BRASIL, 2018, p. 80. Grifos do autor).

Ora, essa análise é fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, pois o aluno, ao realizá-la, poderá refletir sobre os mecanismos que compõem determinado texto, além de poder produzir textos semelhantes aos utilizados dentro de sala de aula.

O documento base, por conseguinte, especifica a maneira como que deve ser analisados os textos multissemióticos em sala de aula:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 81).

Além disso, em se tratando de análise linguística/semiótica, a BNCC apresenta as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, para tanto, são apresentadas as competências 3 e 10 respectivamente:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

E

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender a refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Essas duas competências, se trabalhadas de maneira adequada dentro de sala de aula, proporcionarão uma ampla análise e produção de textos multissemióticos, além de possibilitar o diálogo com os outros eixos da Língua Portuguesa. Já no que diz respeito às habilidades, segundo a BNCC (2018), o aluno deverá

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141. Grifos do autor).

Assim como,

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL, 2018, p. 145. Grifos do autor).

A partir dessas habilidades linguísticas/semióticas, é possível inferir que o documento base estabelece maneiras de se trabalhar os

textos multissemióticos em sala de aula, visto que estes representam uma ampla gama de informações, ou seja, por meio deles o(a) professor(a) poderá explorar os aspectos descritos nas habilidades acima, tornando progressivo o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao analisar os gêneros textuais jornalísticos, o(a) professor(a) deverá propiciar ao aluno conhecimento crítico-semiótico para que o educando compreenda e estabeleça significação entre os elementos verbais e não verbais que compõem determinado enunciado.

O PAPEL DA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS

A leitura e a escrita são modalidades dialógicas utilizadas no processo comunicacional e interacional do ser humano, amplamente discutidas nas aulas de Língua Portuguesa. Quando se trata de ambas, vem logo à mente aquela premissa básica do senso comum, em que se diz que “só escreve bem quem ler bem”. De fato, elas estão associadas ao processo comunicacional, uma dependendo da outra, sendo assim, a leitura (de imagens ou de textos) auxilia a análise linguística/semiótica.

A imagem é um elemento presente no cotidiano dos seres humanos, de modo que na Semiótica a imagem vale tanto quanto uma palavra, pois ela é um signo, isto é, representa algo dentro da sociedade. Partindo desse pressuposto, a leitura não é apenas o ato de decodificar palavras, é o processo de compreensão de um enunciado, é atribuição de significado ao texto (oral, escrito ou imagético), logo,

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 2006, p. 30).

Sendo assim, é possível dizer que o processo de leitura vai além do simples ato de decodificação do código escrito, ele é também a percepção e compreensão das expressões comunicacionais do ser

humano em um dado contexto, acarretando, portanto, no processo de interação. Dentro desse processo de interação, a linguagem verbal e não verbal é vista como elemento essencial para a compressão de determinada mensagem, além do contexto interacional, pois são fenômenos discursivos os quais são passíveis de interpretações e análises.

Nessa perspectiva, Fávero, Andrade e Aquino (2001, p. 16) afirmam que

Ao analisar o texto escrito, é necessário levar em conta não só o conteúdo e a relação do enunciador com esse conteúdo, mas principalmente a relação do enunciador com o outro e com os discursos desse outro, explicitados ou presumidos.

Ora, essa relação é estabelecida a partir do momento em que a mensagem é apreendida pelo leitor. Nesse caso, a análise deve partir da compreensão dos signos que compõem os discursos contidos no texto escrito, pois fazer essa relação implica em conhecer o discurso de outrem, assim como o contexto em que foi enunciado.

Já quando se trata da leitura de imagens, Simões (2017, p. 47) afirma que

A imagem é um modo de expressão; é um código visual. Estudar imagens é adentrar pelo mundo dos signos, em geral, e dos ícones, em especial. A era do computador anuncia e predetermina a crescente comunicabilidade do signo icônico. E a história das imagens parece coincidir com a história da humanidade. As inscrições nas cavernas documentam a comunicação simbólica do homem por meio de um código pictorial, icônico.

A leitura de imagens é algo familiar a todos os seres humanos que possuam capacidade visual, pois ainda na fase infantil, as pessoas leem livros imagéticos, sem auxílio de texto verbal, e nem por isso deixam de compreender as histórias contidas nos livros infantis. As histórias em quadrinhos (HQs) são um dos exemplos de leitura de imagens tratadas em sala de aula, as quais resultam em leitura icônica da imagem. De acordo com Simões (2017, p. 48):

O iconismo da imagem assenta-se em relações de analogia ou similaridade com o seu referente (ideia-objeto representada). Segundo a semiótica visual, a imagem é uma manifestação autossuficiente, é um *texto* porque comunica uma mensagem (Grifos da autora).

A mensagem compartilhada por uma determinada imagem é icônica porque apresenta sintagmas compostos por traços, linhas, cores e/ou formatos que manifestam uma interpretação sígnica, com base no contexto sociopolítico e cultural do leitor (Simões, 2017). Logo, pode-se dizer, então, que todos os aspectos que compõem a imagem contribuem para a interpretação dela, conforme afirma a autora:

É possível, então, concluir da riqueza da imagem enquanto estímulo da produção verbal em geral, pois, ao esquadrihar uma imagem sensível — visual — o leitor torna-se capaz de transportar-se para outros espaços/tempos e, então, deixar a imaginação trabalhar, operar com seu saber, em geral, e com o saber linguístico, em especial (SIMÕES, 2017, p. 60).

Além disso, faz-se necessário discutir a significação verbal (significado e significante), para compreender o sentido dos enunciados. Conforme afirma Barthes (2006), o significado de uma palavra não é coisa que ela representa, mas a imagem psíquica que ela representa, posto isto, o autor salienta que:

Em Linguística, a natureza do significado deu lugar a discussões sobretudo referentes a seu grau de “realidade”; todas concordam, entretanto, quanto a insistir no fato de que o significado não é uma “coisa”, mas uma representação psíquica da “coisa” (BARTHES, 2006, p. 46).

Intrinsecamente, o significante possui relação direta com significado, dessa forma

A natureza do significante sugere, de um modo geral, as mesmas observações que a do significado: é um puro *relatum*, não se pode separar sua definição da do significado. A única diferença é que o significante é um mediador: a matéria é-lhe necessária; mas, de um lado, não lhe é suficiente e, de outro lado, em Semio-

logia, o significado também pode ser substituído por certa matéria: a das palavras (BARTHES, 2006, p. 50. Grifos do autor).

Como é possível observar, o significado e o significante possuem uma relação de dependência, e segundo BARTHES (2006, p. 51) “A significação pode ser concebida como um processo; é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo”. Diante disso, para se obter o sentido completo da mensagem de determinado enunciado/discurso é preciso compreender as relações estabelecidas entre a linguagem verbal e não verbal, pois ambas possuem matéria, isto é, comunicam ao leitor a mensagem contida em um determinado corpo editorial.

PARA ALÉM DOS SENTIDOS: A SEMIÓTICA PIERCEANA

A Semiótica é a ciência que estuda todas as linguagens possíveis, como a linguagem verbal e a não-verbal. Significa dizer que esse campo de conhecimento procura investigar todos os fenômenos como manifestação de produções de sentido e significação, isto é, a Semiótica procura descrever todas as concepções de signos possíveis.

Segundo Santaella (2008), é possível entender o fenômeno como qualquer coisa que esteja em algum lugar e que represente algo para alguém. Dessa forma, a fenomenologia pierceana é livre de pressupostos, sendo aquilo que aparece à mente, correspondendo ou não ao que é considerado real. Segundo ela

Trata-se, portanto, de um estudo que, suportado pela observação direta dos fenômenos, discrimina diferenças nesses fenômenos e generaliza essas observações a ponto de ser capaz de sinalizar algumas classes de caracteres muito vastas, as mais universais, presentes em todas as coisas que a nós se apresenta (SANTAELLA, 2008, p. 7).

Partindo desse pressuposto, tem-se as categorias de manifestações psicológicas apresentadas pela apreensão dos fenômenos à mente – a

semiose. Essas manifestações são maneiras de operar o pensamento-signo e que se constituem no interior da consciência. As categorias são: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

A Primeiridade é categoria constituída pela consciência imediata de tal qual é, ou seja, é aquilo que primeiro se apresenta à consciência, a impressão, o que dá à experiência sua qualidade distintiva, sua originalidade. Segundo Santaella (2008, p. 11), “O azul de um certo céu, sem o céu, a mera e simples qualidade do azul, que poderia estar também nos seus olhos, só o azul, é aquilo que é tal qual é, independentemente de qualquer outra coisa”.

Já a Secundidade é a categoria que está imersa no mundo real, sensorial, independente do pensamento. Assim, a qualidade dessa categoria não existe em um objeto material, é o puro sentir, abstrair, fazer, agir, reagir, interagir etc. Para Santaella (2008, p. 11), a “Secundidade é aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei”.

Por fim, a Terceiridade é a categoria ligada à interpretação do que é percebido, dessa maneira, então, perceber nada mais é do que compreender o que é apresentado e traduzir em um julgamento. Sendo assim, o próprio ato de olhar está imbuído em uma ação interpretativa. Nessa perspectiva, Santaella (2008, p. 11) afirma que a Terceiridade é o que “[...] aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, correspondente à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos ou interpretamos o mundo”.

Isto posto, Santaella (2008) afirma que o processo de sentido e significação – semiose – seria a junção entre da tríade postulada por Peirce, conforme mencionado anteriormente, e que a partir dela o ser humano consegue compreender o sentido de um dado enunciado ou de um conjunto de signos aglutinados.

Pode-se dizer, portanto, que a semiótica pierceana evidenciou as fundamentações fenomenológicas a partir das representações da linguagem sonora, imagética, visual, literária e todas as outras mani-

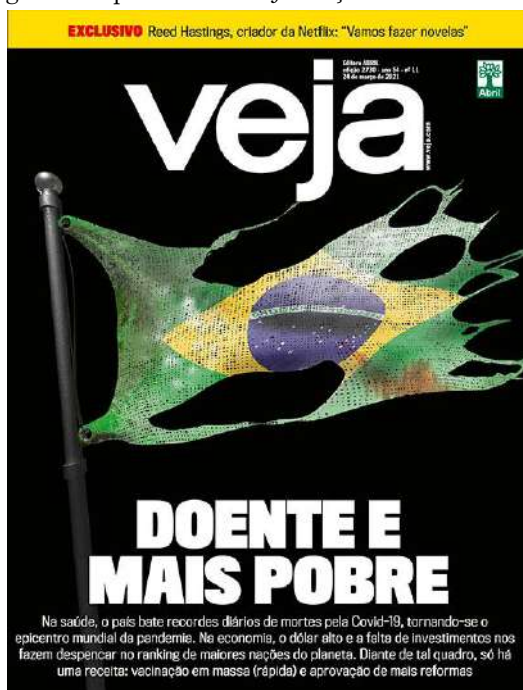
festações de linguagem que constituem o campo perceptível do mundo e que carregam consigo infinitas relações signíficas.

ANÁLISE SEMIÓTICA DA CAPA DA REVISTA *VEJA*

A revista *Veja* foi criada em 1968, em pleno regime militar, pelo jornalista Roberto Civita. Administradas pela *Editora Abril*, suas publicações são semanais tratando de uma infinidade de temas, entre eles as questões ambientais, políticas, econômicas, culturais etc. Por conta de seu conteúdo crítico e dos posicionamentos acerca do atual cenário socioeconômico, a revista sofre inúmeras críticas advindas de posicionamentos contrários ao conteúdo e notícias apresentadas por ela.

A imagem abaixo é um exemplo da abordagem semiótica que a revista visa apresentar para seus interlocutores.

Figura 01 – Imagem da capa da revista *Veja* edição 2730



Fonte: Capa da revista *Veja*, publicada em 24 de março de 2021.

Na imagem acima, pode-se observar a bandeira do Brasil rasgada, deteriorada, como se tivesse sido posta no meio de uma guerra. De fato, esse signo representa a guerra, a batalha diária que o país enfrentou em meio à pandemia da Covid-19, que tirou e continua tirando a vida de milhares de brasileiros e de milhões de pessoas no mundo a fora.

A mancha de sangue contida na bandeira pode representar as pessoas que faleceram em decorrência desta doença ou as que estão debilitadas (feridas), com sequelas em suas casas ou hospitais, lutando pela recuperação ou mesmo pelas suas vidas.

Outro aspecto que está evidente na imagem é a tonalidade preta ao fundo da bandeira nacional, representando o luto de milhares de famílias brasileiras (e/ou estrangeiras), por seus parentes, amigos, profissionais da saúde, da educação, entes queridos, pessoas.

As escolhas lexicais também têm um importante papel na transmissão da mensagem que a capa procura evidenciar. O título da revista dá uma ênfase na manchete, pois o verbo empregado no imperativo cria uma tensão acerca do que é pretendido mostrar: “Veja. Doente e mais pobre”. A expressão “doente e mais pobre” diz respeito ao atual cenário epidemiológico socioeconômico, pois revela que, assim como o Brasil, o mundo inteiro não estava preparado para suportar a crescente marca de infectados pelo vírus, e as desigualdades sociais foram acentuadas.

Em nosso país, milhares de pessoas não têm água tratada para fazer a higiene necessária, muitas famílias não têm renda fixa, assim, não podem ficar em casa, em isolamento social, pois são autônomos e, para esse tipo de trabalhadores, se não trabalhar, não ganha dinheiro para arcar com as dívidas, para se alimentar, além de que muitos perderam seus trabalhos e dependem de uma renda irrisória concedida pelo governo federal.

A própria combinação dos signos verbais com os signos não verbais, cria uma mensagem para os leitores: “Veja, este é o Brasil, doente, debilitado, enfrentando uma guerra constante que deixa milhares de pessoas mortas todos os dias, deixando milhares de famílias em luto. Um Brasil doente e mais pobre”.

Na parte inferior da imagem, pode-se ler: “Na saúde, o país bate recordes diários de mortes pela Covid-19, tornando-se o epicentro mundial da pandemia. Na economia, o dólar alto e a falta de investimentos fazem despencar o ranking de maiores nações do planeta. Diante de tal quadro, só há uma receita: vacinação em massa (rápida) e aprovação de mais reformas”. Nesse pequeno texto, é possível observar que há uma informação muito preocupante sobre o avanço do vírus, ao citar que o Brasil é o epicentro mundial da pandemia. Infelizmente, isso se deve ao fato do atual (des)governo negligenciar e fazer de tudo para “burocratizar” a compra de vacinas oriundas de estudos realizados em todo o mundo, com comprovação da eficácia delas para o combate do novo coronavírus. Com a alta do dólar e a inflação desgovernada, viver no Brasil está cada vez mais difícil.

Segundo o texto, a única receita para o combate à pandemia seria a vacinação em massa. De fato, esta receita teria tudo para dar certo, entretanto com a vacinação ocorrendo de forma lenta, e em se tratando de um país com dimensão continental e “gigante pela própria natureza”, uma vacinação lenta, negligenciada por parte dos governadores e, em algumas vezes, também por parte da população, ocasiona uma enorme fábrica de variantes do novo coronavírus. O resultado é um país quebrado, sem dinheiro, doente, e, principalmente, em luto pelos filhos deste solo, chamado de “pátria amada, Brasil”.

A tabela abaixo mostra a relação entre a imagem e as categorias pierceanas de manifestações psicológicas:

Tabela 01 – Categorias de Manifestações Psicológicas

Primeiridade	Secundidade	Terceiridade
Uma imagem.	Identificar quais elementos compõem a imagem observada.	Relacionar os elementos observados na imagem com os fatos atuais, como a Pandemia da Covid-19, milhares de pessoas infectadas com o vírus, a guerra diária para sobrevivência em um país com a inflação desgovernada; diferenças socioeconômicas acentuadas; dentre outras interpretações.

Fonte: o próprio autor, 2021.

Portanto, a combinação feita entre os signos verbais e os signos não-verbais, no conteúdo da imagem analisada, evidencia as estratégias discursivas utilizadas na capa da revista, as quais têm como finalidade chamar a atenção do leitor e transmitir para ele a ideia exata do atual cenário global de pandemia.

Ressalta-se que a análise feita neste trabalho é apenas um exemplo de análise linguística/semiótica que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa poderá fazer com seus alunos em sala de aula. Ele(a) poderá utilizar outros gêneros textuais/discursivos, literários ou jornalísticos – multimodais – que engendrem debates, discussões e reflexões sobre os assuntos e acontecimentos inerentes à sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, é possível dizer que a Semiótica é a ciência que estuda as representações sógnicas oriundas das diversas linguagens que compõem a interpretação de mundo. Partindo dessa perspectiva, a BNCC prescreve as competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver para compreender e realizar análises multissemióticas relacionadas às manifestações discursivas em capas de revistas, propagandas, *outdoors*, memes, dentre outras, a fim de estimular sua criticidade. Assim, tendo como aporte teórico os estudos de Pierce, feitos por Lúcia Santaella, foi possível estabelecer uma relação entre a linguagem verbal e a linguagem imagética contida na capa da revista *Veja*, publicada em 24 de março de 2021. O teor comunicacional presente na imagem buscar transmitir para o interlocutor a imagem do atual cenário socioeconômico, além do colapso da saúde e as milhares de mortes por conta da pandemia da Covid-19.

Reconhecido o fato de que o Brasil, assim como o mundo, enfrenta uma guerra constante e diária contra o novo coronavírus, a revista procura significar isso por meio do símbolo nacional danificado, utilizando itens lexicais que traduzem o construto do enunciado, descrevendo de forma precisa o vivenciado por todos no contexto situacional, ou seja, saindo do campo do conteúdo e partindo para o plano da expressão. Além do mais, a combinação dos signos verbais

com os não verbais estabelece por completo a informação discursiva contida na capa da revista.

A análise permitiu observar como se constitui o contexto comunicacional acerca do que é pretendido transmitir para o leitor. Todas as escolhas, sejam lexicais, imagéticas ou discursivas possuem uma significação, e essas significações podem ser diferentes de um sujeito para outro, haja visto que a maneira de apreensão do mundo é subjetiva para cada indivíduo.

Nas aulas de Língua portuguesa, o(a) professor(a) poderá propiciar outras análises de outras imagens, pautando-se nas competências e habilidades propostas pela BNCC, a fim de estimular a criticidade do aluno por meio de interpretações icônicas, e, até mesmo, utilizá-las como base para produções textuais ou outras atividades envolvendo os eixos da língua, como oralidade, escrita, leitura, além da análise linguística/semiótica.

Vale ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa não precisa e nem deve ser meramente gramatical, sendo assim, as análises linguísticas/semióticas enriquecem as aulas, pois engendram discussões e debates sobre as temáticas propostas, possibilitando que o alunado reflita, organize ideias de forma crítica, e, dependendo da situação e da dinâmica do(a) professor(a), o estímulo de outros eixos da língua.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2018.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório Oliveira; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino da Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- Revista Veja**, Editora Abril, Edição 2730 de 24 de março de 2021. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/edições-veja/2730/>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.
- SIMÕES, Darcília. **Semiótica e ensino**: Letramento pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

“POEMA VOZES MULHERES” E SUAS INTERFACES NO ENSINO BÁSICO

Elzilene Carvalho Brito²⁷
Malu Elma Gomes Dias²⁸

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura do poema “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo, subsidiou a elaboração de uma proposta de análise da corrente literária estilística, com vistas a aplicabilidade dela no ensino básico, sob a ótica dos fundamentos dos documentos oficiais, tal como a BNCC. A justificativa de tal trabalho pautou-se na necessidade de inserir a literatura afro-brasileira no ambiente escolar, com a perspectiva de conhecer essa literatura marginalizada pelo cânone e pouco trabalhada pela escola, embora os órgãos dirigentes da educação solicitem a transversalidade em relação aos saberes explanados nas aulas de língua portuguesa. Portanto, o intento incide na proposição de, por meio das habilidades disponibilizadas pela BNCC, estratégias de ensino moldadas em atividades, tais como a pesquisa de campo sobre a árvore genealógica dos alunos, mesclando conhecimentos linguísticos orais e escritos.

Assim, o grande desafio foi o de inserir a literatura negra no contexto escolar, tendo em vista que toda ancestralidade descende dessa mistura de cultura, posto que, compartilhar essa literatura de resistência e de empoderamento torna-se fundamental para o desenvolvimento crítico literário do aluno como indivíduo social.

Para tal, foram utilizadas como principais referências Berbel (2011), com sua abordagem sobre estratégias de metodologias ativas para o ensino e aprendizagem nas escolas; Jófili (2002), com as ideias de construção do

²⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas-(PPGELL) pela Universidade do Estado do Pará/ UEPA.

CV: <https://eb.capes.gov.br/restrict/curriculo/311798>

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas-(PPGELL) pela Universidade do Estado do Pará/ UEPA.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5162048166706774>

conhecimento do ensino na escola e Martins (1989), com a introdução a estilística, abordando a expressividade na língua portuguesa.

Contudo, este artigo é composto por quatro seções, a primeira abrange as palavras introdutórias do texto, buscando inserir objetivos e justificativas que permearam a pesquisa, delimitando o problema encontrado e propondo formas de solucioná-lo. A segunda discorre sobre a análise do poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo”, subsidiada pelas bases teóricas da estilística, fonte de auxílio na compreensão da relação de ancestralidade com a literatura afro-brasileira, em uma perspectiva do ontem, hoje e amanhã. Já no terceiro tópico, foi descrita a realização da pesquisa-ação de cunho qualitativo, em termos das estratégias metodológicas a serem utilizadas em prol do objeto de análise na escola, fundamentada nos conceitos das metodologias ativas e, com implementação da temática afro-brasileira como meio de reconhecimento individual e coletivo, de maneira a evidenciar os resultados esperados com a aplicação da proposta. No último tópico é ressaltada a contribuição da análise literária e consequentes proposições metodológicas de ensino para o trabalho com a literatura afro-brasileira na educação básica, desvendando raízes vivenciais e agregando na construção identitária dos alunos da educação básica por meio do ensino da língua portuguesa.

É válido ressaltar que a autora dos versos aqui analisados é Conceição Evaristo, nascida na cidade de Belo Horizonte no ano 1946, formada em escolas públicas da capital mineira. Sua dissertação de mestrado foi sobre uma temática recorrente em suas obras, a “Literatura Negra: *uma poética da nossa afro brasilidade*”, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assim como, a de seu doutorado, pela Universidade Federal Fluminense, em literatura comparada, focando na produção de autores africanos de língua portuguesa em confronto com a literatura afro-brasileira.

ANÁLISE DO POEMA “VOZES MULHERES” SOB A PERSPECTIVA DA CORRENTE ESTILÍSTICA

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança

nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(CONCEIÇÃO EVARISTO, 2008, p. 24-25)

O título do poema, “Vozes Mulheres”, remete a um elemento importantíssimo para análise, visto a “voz” estar expressa no plural, evidenciando mais de uma voz no poema, mostrando a coletividade do coro feminino sobre o olhar de uma trajetória registrada pelas lutas contra o patriarcado, o desejo de liberdade e a afirmação de existência. Ademais, pode-se dizer que o eu lírico viabiliza o não fazer solitário, justificando, conforme postulado por Halbwachs (1990), nunca esta-

mos realmente sós, mas estamos sempre em memórias e fazeres com nossos grupos sociais e ancestralidades.

“É por meio do pronome possessivo “minha” que o enunciador no decorrer do poema vai assumir a identificação de vivência e destino”, como bem esclarece Zilá Bernd, é uma das condições para literatura negra (BERND 1988, p. 50).

Os três primeiros versos do poema vêm com uma escassez verbal, em versos curtos, mostrando uma prévia de um passado marcado por sofrimento que permeia as memórias coletivas por meio do tempo, como bem define Halbwachs “o tempo é exatamente o que deve ser em tal grupo e entre tais pessoas, cujo pensamento assumiu um comportamento de acordo com suas necessidades e suas tradições” (HALBWACHS 2003, p. 144).

A presença marcante da ancestralidade, das gerações sendo colocadas/contadas a partir da menção do termo bisavó, demonstra uma responsabilidade que esse/essa patriarca familiar carrega, uma memória que atravessará oceanos, gerações, para um dia poder ressignificar todos os “ecos de seus antepassados.

O eu lírico ao mencionar “ecoou criança nos porões do navio”, nos leva a questionar o tormento, a mazela, a fome, mas também o silêncio de “vozes” que gritavam apenas em suas mentes barulhentas. Realidade essa vivida e descrita por meio das atividades escravocrata, uma imagem que descreve todo o processo diaspórico e desumano vivido nos grandes navios negreiros, Castro Alves (1880) descreve em versos as terríveis mazelas. “Negras mulheres, suspendendo às tetas/ Magras crianças, cujas bocas pretas / Rega o sangue das mães:/ outras moças, mas nuas e espantadas, /No turbilhão de espectros arrastadas, / Em ânsia e mágoa vãs”! (ALVES, 1880, p. 8).

O eu lírico, ao usar o “ecoou” no segundo verso, reitera o sofrimento das muitas vozes descritas ao longo do poema. O “ecoou” surge também como o balançar do navio nas águas desconhecidas, a água batendo e jorrando no casco do navio, fazendo estourar o barulho para dentro dos porões juntando-se a ressonância da voz que apresenta revolta, lamentos, mas também, que não deixa de repercutir esperança nas crianças, com o objetivo de tudo ser (re)visto (re)visitado, (re)

interpretado, (re)contado, (re)memorado por meio das memórias e suas ressignificações.

Na segunda estrofe, a figura da avó torna-se o centro da análise, e ao ser mencionado a “voz de minha avó ecoou obediência” não foi uma escolha, e sim uma imposição a servir uma família de branco. Imposição que reflete muito na sociedade, como grande exemplo, é a presença das mulheres negras nas novelas, na maioria das vezes, em posições secundárias. Quando mencionado “aos brancos-donos de tudo”, remete ao processo de apropriação da mão de obra das mulheres negras, na maioria das vezes, cujo pagamento era apenas um lugar para dormir e uma refeição por dia.

Na terceira estrofe, “a voz de minha mãe ecoou baixinho revolta”. Essa voz representa o produto e resquícios das múltiplas vozes de mulheres que vieram antes de si, que lutaram à sua maneira para conseguir sobreviver em meio as mazelas apresentadas pela sociedade dos brancos. Essas adversidades levavam as mulheres negras a “ocupar as cozinhas alheias” lembrando de uma fala de Nascimento (2006), que a partir da tela, com olhar atento vai compondo uma síntese da sociedade brasileira, tocando nas feridas que se escondem sob o rótulo do progresso e da civilização, enquanto a Casa Grande lança sombras cada vez mais densas sobre a senzala, de modo que a redenção anunciada se confunde com um projeto ideológico de progressivo embranquecimento da sua população, para superar a suposta inferioridade racial e cultural do negro, justificado pelo verso “debaixo das trouxas de roupas sujas dos brancos”, embora, a liberdade já tivesse chegado até eles a cor da pele não se encaixava no progresso de modernização, sobrando apenas as moradias na favela, e trabalhos informais.

Na quarta estrofe, o eu lírico se fixa tanto na estruturação quanto na significação. Os versos são recheados de metalinguagem. “A minha voz ainda ecoa versos perplexos/ com rimas de sangue/ e fome”, e neles é percebido um deslocamento, uma quebra do verso, que a princípio ensina a ideia de escorrer sangue vagarosamente, a separação da palavra sangue da palavra fome demonstra o efeito estético da dor e sofrimento, pois, colocadas separadas alongam o sentimento de mazelas sofrido pelos negros. Uma das características marcante de ser negro, é sofrer pela cor de sua pele, ter que conviver com a fome e ser sempre mão de obra barata para os brancos.

Esse é um dos versos mais tocantes do poema pois relata a experiência de quem viveu e (re)vive essa dor para contar uma história. Esses versos são tidos como perplexos, pois apesar de já terem sido revistos e revisitados tantas vezes, ainda causam espanto e perplexidade. “Com rimas de sangue e de fome” demonstra que, apesar do trauma, ainda é possível sobreviver e, até mesmo, recontar e externalizar em rima essa dor e essa fome por um presente e futuro melhor pelos ecos da minha voz.

Na quinta estrofe, “a voz de minha filha” reflete todas as vozes apresentadas, o eu lírico apresenta a filha com a carga de um passado, todas aquelas vozes que ecoaram vão ressoar no hoje e no agora. A filha que é porta-voz de toda uma geração não ressoará mais os ecos, e sim recolherá todas as vozes que estavam “mudas, caladas, engasgadas na garganta”.

Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade. Essa filha, representa a voz que, até mesmo, quando se “calou” e “obedeceu” gritou, bradou por justiça e libertação, essa voz carrega a força motriz capaz de romper as barreiras da narrativa inventada pelo homem branco, o qual coloca a mulher sempre as margens da sociedade. Para finalizar, no último trecho temos a demarcação do passado, presente e futuro representado pela filha que recolhe e acolhe todas as vozes, o que é feito tanto pela fala quanto do ato. A presença dos termos ontem, hoje e agora marca a questão das gerações que foi descrita ao longo de todo o poema apresentado, a partir da bisavó, avó, mãe e filha.

A repetição do verbo “recolhe” está atrelado a todas as vozes que a filha guarda, vozes essas que ressoaram os ecos das gerações, mas que hoje se ressignifica com a liberdade de se pertencer cidadão livre. Mais uma vez cabe à mulher, investida na imagem materna, a responsabilidade de impulsionar a família para frente porque, sem dúvida, é em suas ações que se encontra depositado um projeto de vida. Projeto que, obviamente voltado para o futuro, não deixa escapar o acúmulo de experiências enfrentadas no árduo percurso de suas trajetórias. (NASCIMENTO 2006, p. 118)

O poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo, vislumbra a questão do fazer poético dentro da literatura afro-brasileira, uma vez que ela é qualificada como literatura de resistência, literatura de escrever vivência, que rompe com o padrão canônico, tornando-se uma literatura que inspira e reflete na formação cultural dos negros.

PROPOSTA ALINHADA À BNCC: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ALUNO ATIVO NA ESCOLA

Serão abordados neste tópico os preceitos metodológicos acoplados na construção do trabalho, que foram fundamentados nos conceitos de pesquisa-ação, centrada em métodos qualitativos que consideram, principalmente, a qualidade da aprendizagem dos educandos. Nele foi relacionado o objeto literário a uma educação coletiva e individual como forma de contextualização histórico-cultural.

Em relação à pesquisa-ação é possível dizer que seja,

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esta definição, expressada por Thiollent, associa-se com a ideia de um método ativo de pesquisa, assim como é o caso das metodologias ativas de ensino, as quais abrangem a atividade ativa e o ensino-aprendizado, no qual o aluno é protagonista do seu conhecimento, isto é, os alunos participam do aprendizado de forma direta, e não mais passiva, como ocorria no ensino tradicional.

Essa característica da autonomia é fundamental, no futuro, para o exercício da autonomia: O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Por consequente, a aprendizagem mais significativa é a que possa ser relacionada às vivências dos educandos de maneira a envolvê-los nas ações, seja de forma direta ou indireta. Buscando proporcionar um ensino fluído, que os remeta as suas raízes para que consigam relacionar-se com a sociedade de maneira íntegra e contributiva.

A Base Nacional Comum Curricular corrobora que,

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2018, p. 17).

Logo, é importante que se pense em estratégias diferenciadas para proporcionar aos alunos um ensino dinâmico e pautado em contextos ancestrais e atuais que seja embasado na identificação inerente do aprendiz que anseia por um reconhecimento do seu meio histórico, social e cultural. Neste mesmo contexto, a metodologia ativa se caracteriza pela conexão entre escola e vários outros fatores sociais, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

DELINEANDO A PROPOSTA

A proposta será aplicada no 7º ano do ensino fundamental, da Escola São Tomé Apóstolo, instituição situada no município de Tomé-Açu/PA. Abaixo serão enunciadas as etapas que abrangerão o transcorrer da intervenção, que terá como objeto de ensino o poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo. Para aplicação serão precisas 60h/ aulas, sendo válido esclarecer que esta é uma organização metodológica simples e não está concretizada.

Segundo os documentos norteadores da educação básica no Brasil, é indispensável que o sistema educacional valorize e possibilite a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, além da participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Assim, o tema que será explanado nesta estrutura sequencial é o ensino de língua portuguesa na escola básica mediado pela arte literária afro-brasileira, no qual será pautado o reconhecimento das raízes ancestrais do público-alvo, já mencionado anteriormente. O uso deste método foi realizado com base nas metodologias ativas, tais como a denominada como campo de pesquisa e em outro momento a *storytelling*, as quais serão expostas de maneira um tanto superficial, devido ao quantitativo de aulas tomadas para a aplicação do plano sequencial.

ETAPA I

Partindo dos pressupostos que compõem as competências educacionais exigidas na BNCC (2018), em termos de “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”, entende-se a necessidade de realizar a ambientação prévia para o reconhecimento do contexto vivencial do aluno. Assim, o processo será iniciado com a leitura do poema proposto pelo professor e relativa discussão sobre sua temática, trazendo em voga como os alunos a compreendem. No findar desse primeiro momento, será solicitado aos alunos que realizem uma pesquisa de campo com seus familiares, a fim de que os relatos a serem enunciados, os elucidem sobre suas árvores genealógicas, recolhendo as histórias que puderem coletar sobre seus ancestrais.

ETAPA II

Em um segundo momento deverá ser explorado o gênero memória literária, de maneira a relacioná-lo com o poema trabalhado na aula anterior. Com isto, será solicitada a produção textual oral e escrita, utilizando o conceito *storytelling*²⁹, que será explicado ao aluno no decorrer da aula, posto que este contempla características dos gêneros narrativos, assim como gênero textual memória literária.

ETAPA III

No terceiro momento, será incluído o assunto requisitado no plano anual do campo artístico literário, destinado ao nono ano, ou seja, as figuras de linguagem, conteúdo de ensino que pode ser esmiuçado, impreterivelmente, no objeto de ensino, o poema “Vozes Mulheres”, da proposta aqui apresentada. O conteúdo deverá ser exposto por meio de slides, de modo que os alunos consigam perceber na obra, as figuras que serão selecionadas para o estudo.

²⁹ Um modo de contar histórias utilizando um enredo elaborado, narrativas envolventes, e recursos audiovisuais.

ETAPA IV

Para finalizar o mês de aplicação, a sala será organizada em círculo e os alunos farão a exposição de suas *storytelling*, baseadas no gênero memórias literárias e serão convocados para brincar de roleta das figuras de linguagens (neste jogo os alunos rodam a roleta e sorteiam um exemplo relativo a uma figura de linguagem, caso acertem qual seja, ganham ponto na brincadeira).

RESULTADOS PRETENDIDOS

Com as atividades pretendidas buscar-se-á, impreterivelmente, colocar o aluno como ser ativo na sociedade, para que ele construa um conhecimento abrangente de mundo, considerando e tomando como base seus saberes prévios, podendo aprimorá-los na utilização da língua portuguesa por meio da literatura, que suscita a reflexões críticas da realidade. Assim, será inferido que a partir da arte literária, que é rica de diversos saberes, como o observado no poema “Vozes Mulheres”, é possível lançar mão de estruturas que capacitem o aluno a desenvolver ou aprimorar a habilidade (EF67LP37) contida na BNCC (2018), que consiste em analisar em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Com isso, é pretensão que o aluno possa ampliar seus conhecimentos e criar um senso de responsabilidade social com a temática discutida em sala de aula, aprimorando também, por consequência, a habilidade (EF69LP44), que propõe a inferência da presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Portanto, com a inter-relação das diretrizes da educação brasileira, chega-se ao ponto de anseio deste artigo, a escola pública, ainda muito carente de um ensino eficiente, que possibilite ao discente a concretude e o desenvolvimento dos conhecimentos oportunizados a partir do ensino da língua portuguesa e da literatura, arte e cultura

produzida no país, de forma desvendar e aprofundar os saberes próprios de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do discutido, os pensamentos compartilhados no decorrer deste trabalho buscaram fundamentar a importância de ser trabalhada a literatura afro-brasileira na educação básica, tendo em vista que, atualmente, ainda é um tema marginalizado, mesmo sendo requisitado pelas diretrizes educacionais.

Como o poema “Vozes Mulheres” compreende a negritude e a difusão das falas femininas, grupos ainda hoje menosprezados, porém, que vêm ganhando o seu espaço de ação, trazendo de forma geracional as várias gerações de mulheres negras que não tiveram a oportunidade de viver com dignidade e igualdade, foi trabalhada a temática, em consonância com o plano anual organizado pelos professores de língua portuguesa no município de Tomé-Açu. Os preceitos utilizados para aplicar o tema em sala de aula, tiveram como base os conceitos básicos das metodologias ativas, lançando mão também, dos fundamentos da estilística e dos gêneros textuais. Assim, constatou-se ser de primordial importância esse tipo de educação contextualizada e habilitada a uma prática interacionista.

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor. De fato, desenvolver o respeito pelos outros e a capacidade de dialogar é um dos aspectos fundamentais do pensamento Freireano (JÓFILI, 2002, p. 196).

O pensamento acima corrobora com uma educação que possa relacionar, discutir, dialogar e fazer o aluno parte ativa do processo ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia no aprender e no compartilhar. Assim, de acordo com o abordado ao longo desta pesquisa, foi pensada a prática do ensinar a língua materna por meio da literatura, em uma perspectiva relacional e dinâmica, que não restringiu somente a educa-

ção estrutural e condicionada, indo além, buscando uma visão de ensino vivencial, transformando o próprio aluno em seu maior aprendiz com base no seu autoconhecimento e de sua ancestralidade.

Esta é a escola que transforma e ajuda o discente a se colocar perante as situações da vida, trazendo uma demanda que implemente práticas cognitivas e emocionais e procedimentos que possam habilitar os alunos a desenvolver habilidades como valores sociais.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, s/d.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JÓFILL, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MENDES, Ana Claudia Duarte. **Eco e memória: Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/201-e-co-e-memoria-vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo-critica>. Acesso em: 13 maio 2022.

MORAES, Márcio Adriano. **Recanto das letras/análise de obras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/analise-de-obras/7351878>. Acesso em: 13 maio 2022.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. **Feito de viver: memórias de descendentes de escravos**. Londrina: EDUEL, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CANTIGA DE ESPONSAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Solange Henrique Chaves Ribeiro³⁰

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma análise do conto “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis³¹, que tem como tema principal o ato da criação musical, a partir da perspectiva de três atos de leitura: a primeira que considera a desmitificação da criação artística; a segunda, enunciando a alteridade como elemento do processo de criação artística; e a terceira, indicando a polifonia, enquanto poética do desencontro de vozes que constituem a tão sonhada composição pelo protagonista.

A narrativa machadiana conta-nos, pela voz de um narrador onisciente, que se reporta a uma leitora (e a um leitor)³², a história de mestre Romão Pires, músico conhecido no Rio de Janeiro, nos anos de 1813, início do século XIX. Seu comportamento, normalmente, triste, transformava-se ao reger, pois diante da orquestra, ele experimentava intensa alegria e satisfação. Machado de Assis traz uma história de vida permeada de luta e de fracasso do mestre, a qual induz a reflexão sobre os processos de criação artística, não apenas musical, mas também, sobre os valores culturais inseridos na dinâmica social no século XIX.

A dificuldade de diálogo entre o universal-erudito e o popular-periférico tem como consequência a constante insatisfação criativa do

³⁰ Mestranda do PPGELL/UEPA e professora de Língua Portuguesa na SEDUC/PARÁ.

³¹ Ao longo do texto, às citações da obra literária em análise, foram utilizadas as iniciais MA como referência ao nome do autor.

³² O narrador faz emergir, ao se dirigir ora à leitora, ora ao leitor, uma polifonia de vozes, dando-nos a possibilidade de que um testemunha do outro e que podem ter posicionamentos distintos em relação à história que está sendo narrada. E faz-nos perguntar (como um terceiro leitor/a): quem é essa leitora? Quem é esse leitor?

protagonista, possibilitando uma reflexão sobre uma sociedade marcada pelas contradições de uma herança colonial escravocrata e periférica, na qual o modelo clássico “erudito” desmerece a criação artística local, que, por sua vez, ecoa marcas e influências de cânones europeus.

A DEMISTIFICAÇÃO DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

“Cantiga de Esponsais”, obra de Machado de Assis, narra a história de Romão Pires, na qual o narrador inicia fazendo um convite à leitora a imaginar uma missa cantada em tempo remoto, na época de 1813.

Imagine a leitora que está em 1813, na igreja do Carmo, ouvindo uma daquelas boas festas antigas, que eram todo o recreio público e toda a arte musical. Sabem o que é uma missa cantada; podem imaginar o que seria uma missa cantada daqueles anos remotos. Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, nem para as mantilhas das senhoras graves, os calções, as cabeleiras, as sanefas, as luzes, os incensos, nada. Não falo sequer da orquestra, que é excelente; limito-me a mostrar-lhes uma cabeça branca, a cabeça desse velho que rege a orquestra, com alma e devoção (MA, 1985).

Porém, ainda que busque ambientar o leitor/a leitora, deixa bem claro que não devem se prender no sermão religioso, nos padres, nos sacristãos, nos lindos olhos das cariocas, nas rendas das senhoras cantoras da missa, nos calções, nas cabeleiras, nas sanefas, nas luzes, nos incensos e nem na orquestra. No entanto, observa-se “esse desviar do olhar”, sugerido pelo narrador, torna-se para o leitor uma suspeita, que vai se confirmando ao longo da leitura, e se descortina como uma estratégia narrativa para conduzir o leitor a conhecer a história de vida e da construção como artista da música desse velho homem que rege a orquestra, com alma e devoção.

Machado é irônico, tanto que oferta ao leitor uma pista, sabendo que a mesma vai lhe interessar, mas faz parecer que é algo sem importância. Há uma tentativa do narrador em cortar o excedente de visão

do leitor. Quer que o leitor enxergue apenas o que aponta, desde o início do texto, como se estivesse testando a ingenuidade, talvez, e os horizontes de expectativa desse leitor.

Ao proceder dessa forma, o leitor é apontado como seu interlocutor, convocado para participar daquele acontecimento, da celebração religiosa na qual se ressalta a figura de Mestre Romão, músico regente da orquestra.

Senhor Romão Pires, sonhava em ser um grande compositor, mas com sessenta anos, rege, gloriosamente, a orquestra da Igreja do Carmo, com obras de outros compositores. Era um homem público, respeitado entre os músicos, uma figura familiar, de notório reconhecimento. Enquanto rege, transborda em felicidade, sua alma enaltece, nem parece o velho mestre Romão do dia a dia, um homem melancólico, cheio de tristeza no final do dia.

De acordo com Vargas (2007, p. 320), há uma “influência exercida pela mitologia no processo de reconhecimento artístico, que leva a transformação da imagem social do artista e serve como balizador na construção da identidade artística”. E ao ler o conto, observa-se que é construída, inicialmente, uma imagem grandiosa de mestre Romão: bom músico, bom homem, apreciado por todos com nome familiar e público, popular, amante e devoto das músicas que executava.

No entanto, com o avançar do ato de leitura, percebe-se que a ação de reger não era o que lhe fazia inteiro. Mestre Romão gostaria muito de ter o dom de compor músicas, pois “trazia dentro de si muitas óperas e missas, um mundo de harmonias novas e originais, que não alcançava exprimir e pôr no papel. Esta era a causa única de tristeza” (ASSIS, 1985, p. 60).

E, entretanto, se pudesse, acabaria ao menos uma certa peça, um canto esponsalício, começado três dias depois de casado, em 1779. A mulher, que tinha então vinte e um anos, e morreu com vinte e três, não era muito bonita, nem pouco, mas extremamente simpática, e amava-o tanto como ele a ela. Três dias depois de casado, mestre Romão sentiu em si alguma coisa parecida com inspiração. Ideou então o canto esponsalício, e quis compô-lo; mas a inspiração não pôde sair (MA, 1985).

Daí, a narrativa permite a identificação, nesse trecho, de questões em torno do tema mítico da criação: será que todo artista tem um caráter de excepcionalidade? O que faria com que Romão mudasse o rumo de seu destino e o tirasse da condição de intérprete e o colocasse como o artista que cria, compõe? Ou ainda, como Romão pode fazer do seu desejo a narrativa mítica de sua construção enquanto compositor e se manter “no clarão intenso”? Quem o salvará desse seu fracasso?

Barthes, em sua obra “Fragmentos do discurso amoroso” (1981) traz concepções importantes, como a “incapacidade de criação”, a ideia de que “escrever está onde você não está”, e a “fragmentação do sujeito”, as quais se alinham com a perspectiva proposta à análise do conto.

As possíveis respostas podem ser construídas quando se percebe a existência de uma precária capacidade criadora do personagem enquanto artista, além das próprias contradições humanas inerentes à criação artística, tais como “criatividade/não criatividade”, “singular/comum”, “luz/escuridão”, “fecundo/infértil”, “extraordinário/ordinário”, “sucesso/fracasso”, “presença/ausência”, “vida/morte”, cuja materialidade ocorre pelas metáforas apresentadas na obra: “Parece que há duas sortes de vocação, as que têm língua e as que a não têm. As primeiras realizam-se; as últimas representam uma luta constante e estéril entre o impulso interior e a ausência de um modo de comunicação com os homens”.

“Como um pássaro que acaba de ser preso, e forceja por transpor as paredes da gaiola, abaixo, acima, impaciente, aterrado, assim batia a inspiração do nosso músico, encerrada nele sem poder sair, sem achar uma porta, nada”; o fim da festa é a escuridão, e, então, o leitor/a leitora perde de vista toda aquela encenação inicial que sombreava a fragilidade de Romão.

O narrador não poupa Romão, ao revelar ao leitor, que não foram poucas as suas tentativas em compor (“Teimou no dia seguinte, dez dias depois, vinte vezes durante o tempo de casado”). E quem era realmente Romão Pires? O regente devoto e feliz da Igreja do Carmo?

Ou aquele que “desce do coro, apoiado na bengala”, homem triste, cansado e infeliz? Ou era isto e aquilo?

Nem o casamento, nem a morte da esposa, nem a ameaça da própria morte serviram-lhe como estímulo para compor. A vida de Romão foi só de desgraças e isso mobiliza, de certa forma, o leitor a se perguntar por que ele não conseguiu ser resiliente e não fez das suas dores matéria para a sua arte. Tais questionamentos descortinaram também sobre o quanto se acredita na infalibilidade do artista e na sua incapacidade de criação, como categoriza Barthes.

O dia não acabou pior; e a noite suportou-a ele bem, não assim o preto, que mal pôde dormir duas horas. A vizinhança, apenas soube do incômodo, não quis outro motivo de palestra; os que entretinham relações com o mestre foram visitá-lo. E diziam-lhe que não era nada, que eram macacoas do tempo; um acrescentava graciosamente que era manhã, para fugir aos capotes que o boticário lhe dava no gamão, — outro que eram amores. Mestre Romão sorria, mas consigo mesmo dizia que era o final (MA, 1985).

O fim de Romão Pires não era apenas o fim de uma vida terrena, do homem físico; era, para si, a possibilidade da morte moral, do esquecimento de seu nome paratoda uma sociedade, porque não pôde deixar algum legado enquanto artista que queria ter sido.

A ALTERIDADE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Bakhtin apresenta a sua ideia de discurso, cuja “linguagem em ação” (BAKHTIN, 1986, p. 85) é constituída justamente nas relações sociais e que interação verbal é realizada por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, p. 123). Dessa forma, o discurso é uma realidade concreta e viva, não é individual, pois ele é construído entre dois ou mais interlocutores, os quais são seres sociais e, por meio do discurso, procedem a relações com outros discursos. Assim, encontram-se nesse texto machadiano características polifônicas e dialógicas que revelam a natureza heterogênea do discurso.

Na narrativa “Cantiga de esponsais”, a alteridade é categoria convidada à tessitura da obra, tanto que, logo em seu início, por meio do uso do verbo no imperativo (“Imagine...”), para convocar o leitor a seguir, junto ao narrador, e conhecer a história de mestre Romão Pires. Isto é um processo de aproximação tão profunda capaz de atualizar na experiência de leitura a condição emocional e os conflitos internos do personagem Mestre Romão, pois há um forte apelo aos sentimentos dele.

Acabou a festa; é como se acabasse um clarão intenso, e deixasse o rosto apenas alumiado da luz ordinária. Ei-lo que desce do coro, apoiado na bengala; vai à sacristia beijar a mão aos padres e aceita um lugar à mesa do jantar. Tudo isso indiferente e calado (MA, 1985).

É nesse ponto da história que o leitor fica sabendo que Romão fora casado, mas já viúvo também; e que, neste momento da sua vida, divide a casa com um preto velho, o pai José, “que é sua verdadeira mãe”, mas um amor que pouco lhe significava.

Segundo Eric Landowski

[...] só pode construir-se pela diferença, o sujeito tem necessidade de um *ele* – dos ‘outros’ (*eles*) – para chegar à existência semiótica, [...] o que dá forma à minha identidade não é só a maneira pela qual eu me defino [...] é também a maneira pela qual objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele (LANDOWSKI, 2002, p. 4).

Em relação à identidade de Romão, isto é, de como o leitor o conhece, é possível dizer, em primeiro plano, que seja o narrador o seu Outro, aquele que o define tal como está no texto. E nomear tem uma potência muito particular, pois sucumbe a um lugar periférico aquele/a que por si não sabe dizer quem é ou gostaria de ser.

Mas, esse estatuto também é dado ao leitor, em segundo plano e, mais adiante, essa alteridade é representada pela ação de completude da obra demestre Romão Pires, que veio pelo outro, pela outra, cujo “Lá” não se reduz a apenas a uma nota musical, mas alcança o “lá” de

lugar, de lugar do Outro, que não é aqui, é o da moça que cantarola da sua janela a canção tão desejada pelo protagonista.

Desesperado deixou o cravo, pegou do papel escrito e rasgou-o. Nesse momento, a moça embebida no olhar do marido, começou a cantarolar à toa, inconscientemente, uma coisa nunca antes cantada nem sabida, na qual coisa um certo lá trazia após si uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca. O mestre ouviu-a com tristeza, abanou a cabeça, é à noite expirou (MA, 1985).

A atividade estética, a criação a partir de algo já dado, é uma atividade de dar forma, de enformar, de ornar, como diz Bakhtin (1990) e nesse processo, pela operação de dar acabamento, a atividade estética produz uma visão do seu objeto sempre permeada pelo eixo valorativo, conferido por seu autor.

Impossível! nenhuma inspiração. Não exigia uma peça profundamente original, mas enfim alguma coisa, que não fosse de outro e se ligasse ao pensamento começado. Voltava ao princípio, repetia as notas, buscava reaver um retalho da sensação extinta, lembrava-se da mulher, dos primeiros tempos. Para completar a ilusão, deitava os olhos pela janela para o lado dos casadinhos. Estes continuavam ali, com as mãos presas e os braços passados nos ombros um do outro; a diferença é que se miravam agora, em vez de olhar para baixo. Mestre Romão, ofegante da moléstia e de impaciência, tornava ao cravo; mas a vista do casal não lhe supria a inspiração, e as notas seguintes não soavam (MA, 1985).

Para a realização do acabamento, torna-se necessário o posicionamento exotópico, garantido pelo excedente de visão, ou seja, é alguém de fora, exterior ao objeto tema, que o emoldura e o insere em um contexto, a partir de um ponto de vista. Em outras palavras, a posição espaciotemporal e axiológica do autor e do narrador; e porque não do leitor, que ao reinscrever a obra em um ato de leitura, especula uma forma de ajudar Romão a não ter o “destino” que lhe fora escrito: o da felicidade extinta.

Algumas notas chegaram a ligar-se; ele escreveu-as; obra de uma folha de papel, não mais. Teimou no dia seguinte, dez dias depois, vinte vezes durante o tempo de casado. Quando a mulher morreu, ele releu essas primeiras notas conjugais, e ficou ainda mais triste, por não ter podido fixar no papel a sensação de felicidade extinta (MA, 1985).

Muitas foram as tentativas de Mestre Romão, provavelmente em um período de, aproximadamente, quatorze anos, a contar do ano da morte de sua esposa, ainda que soubesse música como gente, de compor solitariamente o canto esponsalício.

Voltava ao princípio, repetia as notas, buscava reaver um retalho da sensação extinta, lembrava-se da mulher, dos primeiros tempos. Para completar a ilusão, deitava os olhos pela janela para o lado dos casadinhos. (MA, 1985).

Isso significa dizer, então, que mestre Romão, realmente, nunca enxergaria o que lhe era excedente, ou seja, a sua brilhante forma de executar as canções que lhe confiavam, porque era o que vivenciava e havia um acúmulo de experiência sobre reger, a possibilidade de estar no outro a completude de sua arte, a ideia de que o artista é falho e nem sempre está em estado de excepcionalidade.

POÉTICA DAS VOZES QUE SE FUNDEM NO DESENCONTRO DA CRIAÇÃO

A polifonia é um conceito utilizado por Mikhail Bakhtin na análise da obra de Dostoiévski e que tem sido desenvolvido em trabalhos de diferentes campos de conhecimento da linguagem, havendo inclusive registros de que a natureza desse conceito vem da música, de raízes populares, para se opor ao conceito de canto monódico, conforme aponta Roman (1992, p. 208):

Polifonia é o nome dado a um estilo de música que se desenvolveu na Idade Média. Embora não haja unanimidade entre os estudiosos com respeito à origem da polifonia, não parece haver dúvidas quanto às suas raízes populares e quanto à sua oposição ao canto monódico da Igreja, o canto gregoriano.

As observações apresentadas por Roman interessam à recepção do conto machadiano em pauta, ao depreender que a canção espon-salícia só se torna possível em um contexto polifônico, no contexto das vozes sociais, contestando o desejo do Mestre Romão, o de criar sozinho “ao menos uma certa peça” e, assim, tornar-se um compositor. Nas palavras de Bakhtin, ao analisar a obra de Dostoiévski, afirma que

a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatitividade e está aberta à inspiração de outras; em todo caso, não se concentra simplesmente em seu objeto mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem. Podemos dizer que Dostoiévski apresenta em forma artística uma espécie de sociologia das consciências (...) (BAKHTIN, 1981, pp. 25-26).

Nesse sentido, são evidenciados os contrapontos e as fraturas entre a visão de mundo do Mestre Romão e a de todos aqueles que constituem as diferentes vozes que com ele atuam na apresentação do enredo. E não se pode negar que as chaves de leitura, a partir da categoria “vozes sociais”, trazidas por Bakhtin, orientam os diferentes atos e experiências de leitura, induzindo o reconhecimento, em Machado de Assis, um autor singular.

O extraordinário dom artístico de ver tudo em coexistência e interação (...) aguçava-lhe ao extremo a percepção na ótica de um dado momento e permitia ver coisas múltiplas e diversas onde outros viam coisas únicas e semelhantes. Onde outros viam apenas uma idéia ele conseguia tatear e encontrar duas idéias, um desdobramento; onde outros viam uma qualidade, ele descobria a existência de outra qualidade, oposta. Tudo o que parecia simples em seu mundo se tornava complexo e multicomposto. Em cada voz ele conseguia ouvir duas vozes em discussão, em cada expressão via uma fratura e a prontidão para se converter em outra expressão oposta; em cada gesto captava a segurança e a insegurança simultaneamente; percebia a profunda ambivalência e plurivalência de cada fenômeno. Mas essas contradições

e esses desdobramentos não se tornaram dialéticos, não foram postos em movimento numa via temporal, numa série em formação mas se desenvolveram em um plano como contíguos e contrários, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas. (BAKHTIN, 1981, p. 24)

E, para Romão, saber que, além da sua voz, a sua canção idealizada poderia comportar outras, refletindo tempos e lugares diferentes, causava-lhe imenso desgosto: “- Aqueles chegam, disse ele, eu saio.”. Romão não admite essa dinâmica em seu processo criativo, muito menos uma troca de turno das vozes que constituem a sua canção.

Nesse momento, a moça embebida no olhar do marido, começou a cantarolar à toa, inconscientemente, uma coisa nunca antes cantada nem sabida, na qual coisa um certo *lá* trazia após si uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca. O mestre ouviu-a com tristeza, abanou a cabeça, e à noite expirou. (MA, 1985)

A polifonia tem caráter ativo, mutável, flutuante, oposta a qualquer ideia de acabamento e de conclusão, estando em toda e qualquer obra literária, isto é, sempre aberta à interação, em disputa com os sentidos que a ela querem constituir, pois “tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (Bakhtin, 2008, p. 293).

Estar em diálogo com o outro é compulsório, mas Mestre Romão se recusa (como se fosse possível) e prefere se retirar. Ao que parece a inconclusibilidade observada por Bakhtin em Dostoiévski, está também em Machado de Assis. Romão, pela sua incapacidade de completude recebia rótulos.

Naturalmente o vulgo não atinava com ela; uns diziam isto, outros aquilo: doença, falta de dinheiro, algum desgosto antigo; mas a verdade é esta: — a causa da melancolia de mestre Romão era não poder compor, não possuir o meio de traduzir o que sentia. Não é que não rabiscasse muito papel e não interrogasse o cravo, durante horas; mas tudo lhe saía informe, sem idéia

nem harmonia. Nos últimos tempos tinha até vergonha da vizinhança, e não tentava mais nada (MA, 1985).

O canto nupcial enunciado, desde o início da narrativa, traz em sua construção um canto de desencontro, daquele que ama de sua amada, daquele que sonha o canto da própria voz desejada, daquela que canta da voz por outro sonhada, da voz que rege a vida e da voz que rege a morte, das palavras não ditas, dos desejos não realizados, inclusive, do leitor que espera conhecer uma canção da celebração e não a incompletude de uma vida.

Um aspecto bastante peculiar para se reconhecer a voz de Romão, o que ama a amada falecida e a canção ainda não composta, pode ser observado pelos diferentes espaços frequentados por Romão, espaços que também dizem sobre o personagem e sobre as outras vozes que compõem a narrativa: a igreja do Carmo, lugar pomposo, cujos olhares durante a missa era para ele, o regente da orquestra; e a sua casa, onde vivia com o pai José:

[...] na igreja do Carmo, ouvindo uma daquelas boas festas antigas, que eram todo o recreio público e toda a arte musical. Sabem o que é uma missa cantada; podem imaginar o que seria uma missa cantada daqueles anos remotos. Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, nem para as mantilhas das senhoras graves, os calções, as cabeleiras, as sanefas, as luzes, os incensos, nada. Não falo sequer da orquestra, que é excelente; limito-me a mostrar-lhes uma cabeça branca, a cabeça desse velho que rege a orquestra, com alma e devoção (MA, 1985).

A casa não era rica naturalmente; nem alegre. Não tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, nem passarinhos que cantassem, nem flores, nem cores vivas ou jocundas. Casa sombria e nua. O mais alegre era um cravo, onde o mestre Romão tocava algumas vezes, estudando. Sobre uma cadeira, ao pé, alguns papéis de música; nenhuma dele... (MA, 1985).

Pode ser dito ainda que um texto, embora parecendo monológico, com foco, aparentemente, em um personagem, é dialógico pela natureza

mesma da linguagem e da configuração interna do discurso encontrado no discurso do outro, pois “(...) todo discurso (e, mesmo toda palavra) é arena, lugar de confronto, de presença do outro, não se podendo, pois, conceber um discurso monológico no sentido de discurso que neutralize todas as vozes que não a daquele que enuncia (...)” (SOBRAL, 2006, p. 74).

CONCLUSÃO

Vale salientar que este conto de Assis, está muito além de sua forma, uma vez que esta é a concretização da consciência e ideologia que passava pelo radar do escritor. A obra desse autor abarca a constante alternância entre a esfera universal e a típica brasileira; o personagem busca referência universal, mas não perde a característica da vida local. Além disso, rompe com a expectativa do leitor em querer, de alguma forma, encontrar uma justificativa sobre a ausência de capacidade artística em mestre Romão, bem como aponta para uma reflexão crítica sobre a estética e a complexidade da criação artística.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Contos consagrados**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D.Chagas Cruz. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O problema do conteúdo, do material e da forma**. Questões de estética e de literatura. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARTHES, R. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Tradução Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. Ensaios de sociosemiótica. Tradução Mary Amazonas de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

VARGAS, A. Mitologia e identidade artística: uma análise da presença de mitemas heróicos nos discursos de artistas e críticos. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.2, n.4, p.319 - 324, 2007.

SOBRAL, A. A concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”: confrontos e definições. In: Macabéa – **Revista Eletrônica do Netli** | V.1., N.2., De. 2012, p. 123-142.

ROMAN. A.R. O conceito de polifonia. **Letras**, Curitiba, n.4 1-42, p.207-220, 1992-93. Editora da UFPR.

UMA VISÃO HERMENÊUTICA SOBRE O POEMA QUINZE ANOS DE MACHADO DE ASSIS

Sônia Maria Corrêa do Amaral³³

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a análise do poema “Quinze anos”, do escritor Machado de Assis, à luz da hermenêutica, tendo como referência principal o enfoque teórico de Gadamer (2007), com o qual se buscou estabelecer relações da abordagem hermenêutica à compreensão interpretativa do poema machadiano, enquanto possibilidade metodológica para a análise do poema, lembrando que todas as produções humanas podem ser consideradas como textos. A questão norteadora que conduz a pesquisa é a seguinte: é possível que no poema “Quinze Anos”, de Machado de Assis, a “pobre criança” seja vítima de seus sonhos de desejo?

Machado de Assis na escrita do poema que ora está sendo foco de análise, com o intuito de provocar a curiosidade interpretativa do leitor, deixa sempre uma ambiguidade, ora anjo, pura inocente, ora mulher que está vivenciando os prazeres sexuais da vida.

Como procedimento metodológico foi utilizado a pesquisa descritiva bibliográfica, a qual, de acordo com Gil (2008, p. 44): “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente em livros e artigos científicos, sites” de autores adeptos ao tema.

Dentre os gêneros selecionados em sala de aula, o poema foi considerado com possibilidades para o desenvolvimento da leitura, tanto que, a pesquisa realizada reflete o trabalho com ele em aulas do ensino fundamental, realizado para despertar a formação de leitores criativos e críticos. Deste modo, é importante lembrar que a escola

³³ Professora do 6º aos 9º anos do ensino fundamental em língua portuguesa e literatura na Escola Aristóteles Emiliano de Castro na cidade de Igarapé-Miri/PA. Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa/PPGEEL. E-mail: prof.soninha1964@gmail.com

precisa rever a sua forma de entender o processo educacional, em termos da conscientização dos docentes sobre a prática da interdisciplinaridade com ações sistematizadas e planejadas de leitura nas áreas do conhecimento.

Neste sentido, a BNCC³⁴ (2018) proporciona melhorias no referente à concepção particular da leitura, especificamente, no ensino fundamental. Desta forma, o documento orienta para a singularidade da leitura de fruição, ideia que implica a inclusão do efeito estético do texto artístico, motivador da empatia do leitor.

Para a concretização do objetivo traçado, além da introdução e das considerações finais, o artigo é composto por três tópicos. Um versando sobre questões pertinentes à hermenêutica, outro trazendo reflexões sobre o poema no ensino fundamental e o último apresentando a trajetória da análise do trabalho realizado.

HERMENÊUTICA

A palavra hermenêutica tem vários significados, que historicamente podem ser: a arte de interpretar os livros sagrados, os sinais e os símbolos da cultura. Pode ser, também, condutor da compreensão ou ao ato de reconciliação com a natureza, com a realidade, com o mundo e com os indivíduos.

Vale salientar que hermenêutica, para Palmer (2006), é a ciência da compreensão, que demonstra as estruturas da ação humana, no sentido de desvelar o que é familiar, questionando e trazendo os desdobramentos de uma tradução, que envolve riscos e a diversidade de expressões vitais. Atualmente, o significado filosófico da hermenêutica é determinado em *Verdade e Método*, de Gadamer (2007), o qual a considera como teoria filosófica do conhecimento, que assegura que todos os fatos da compreensão envolvem tanto aplicação quanto interpretação.

A hermenêutica ou arte da interpretação traz para o século XXI uma importante corrente do pensamento da filosofia e da ciência humana e social que vem com possibilidades metodológicas inovadoras e atitude relevante e eficaz para a interpretação textual.

³⁴ BNCC: Base nacional Comum Curricular

Ademais, a hermenêutica interpretada, etimologicamente, significa ajuizar a intenção, o sentido de esclarecer, explanar ou explicar, o sentido de cada gesto, palavra ou texto.

Mais do que a definição de interpretação, a hermenêutica desvela o significado oculto dos textos na linguagem, assim como torna o sentido de um texto claro e conciso para o entendimento do sujeito, sobre sua existência humana, no seu mundo e sua história, pois a interpretação faz parte da natureza do homem, sendo ela uma atividade criadora que atinge as relações que são estabelecidas entre as pessoas. (CRUZ, 2010).

Assim, o discurso hermenêutico é dotado de condições para o repensar da realidade, visando desmitificar onde ele venha ser revisto e reconstruído nos contextos de ação, pedagógica e científica, pois disponibiliza a crítica para a abertura do diálogo com as diferenças e os diferentes mundos, como uma coisa transformadora do outro e de si (CRUZ, 2010).

Neste sentido, a hermenêutica ajusta a interdependência linguística, que distingue a voz do indivíduo para a interpretação contextualizada do discurso do sujeito, de onde brotam sentidos expressivos.

REFLEXÕES SOBRE POEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo o dicionário Aurélio, poesia é uma circulação literária iniciada nas décadas de 1940 e 1950, como experimentação, com a acomodação clássica do texto sendo modificada, adotando formas mais gráficas, afinal a poesia se refere à competência que um texto tem de aguçar as emoções e os sentidos no leitor. Ela é coberta de beleza, por esta razão deixa o leitor emocionado. Por estar integrada à noção do belo, a poesia pode ser encontrada em um poema, assim como na música, na imagem, em um quadro, em uma flor, ou seja, em vários lugares.

Sendo o poema uma invenção artística, é por meio de um texto poético que se trabalham as regras rítmicas, onde se encontra a forma de como um texto é apresentado. Ou seja, o poema é um texto, geral-

mente, escrito em versos e estrofes que podem apresentar rimas, métrica, ritmo etc. O poema é a composição concreta de um texto, enquanto a poesia é abstrata, apenas pode ser sentida.

O poema, que também pode vir em forma de prosa, é uma obra literária pertencente ao gênero poesia e a BNCC de Língua Portuguesa (2018) enuncia que a poesia no ensino fundamental deve ser trabalhada, na área da arte literária, voltada para o contexto de diversas leituras e produções textuais literárias, estéticas, artísticas, culturais e linguísticas, que venham favorecer as experiências do educando.

É importante oportunizar aos discentes algumas variedades de gêneros literários, verificar se os alunos se apropriaram desta aprendizagem e se estes educandos obtiveram o conhecimento esperado, bem como realizar atividades com procedimentos metodológicos específicos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois a representação acenderá uma melhor interpretação e compreensão dos estudantes.

Marcuschi (2002, p. 16) enfatiza que “os gêneros textuais são formas sociais de organização e expressão típicas da vida social”; o que significa o ajuste deles cada vez mais à sociedade. Para ele, o gênero literário é distribuído de acordo com sua representação, pode ser do gênero narrativo, épico, dramático, lírico, e entre outros, salientando que o poema se encontra no gênero literário lírico.

Desta maneira, cabe ao docente realizar atividades, por meio de leituras, que visem à motivação e à atenção dos alunos, para a prática de leitura, via o uso de gêneros diversos, objetivando o conhecimento linguístico deles. Neste sentido, Solé (1998) enfatiza que, para que seja aplicada uma tarefa de leitura em sala de aula, o professor deve iniciar, quando os alunos estiverem motivados para que ela tenha sentido no processo ensino aprendizagem.

Koch e Elias (2010) enunciam que:

[...] a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer

a mobilização de um vasto conjunto de saberes. [...] (KOCH; ELIAS, 2010, p. 57).

Isso posto, a leitura não deve ser somente a decodificação de palavras, deve inferir o significado real de um texto, considerando assim que no trabalho pedagógico a linguagem poética é relevante.

A ANÁLISE

A metodologia é uma parte importante para a pesquisa, pois esta ajuda na preparação da obra a ser executada, evidencia o caminho a ser vivenciado para o alcance dos objetivos propostos. Gerhardt e Silveira (2009, p. 12) dizem que “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa”; para Martins (2004, p. 291), ela “é uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; Minayo (2002, p. 15) afirma que a metodologia está além das técnicas, ela engloba “as concepções teóricas de abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

A análise, no entendimento de Gil (1987), possibilita a compreensão do estudo dos objetos estabelecendo as bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa. A análise textual, para Solé (1998), pode ser definida como uma leitura que busca obter as principais ideias de um texto, pois cada parte dele deve ser avaliada procurando os pontos-chaves do autor e a afinidade entre as partes que o constitui. A decomposição desses aspectos essenciais e sua categorização conduz o pesquisador a ideia-chave.

Desta forma, pode-se afirmar que o objetivo de uma análise textual é o aprimoramento da leitura, a seleção dos trechos mais importantes contidos no texto e a familiarização com os termos técnicos e ideias. (SOLÉ, 1998).

Com tais pressupostos, este trabalho entrou na análise do objeto de estudo, ou seja, o poema: “Quinze Anos”, de Machado de Assis, possuidor de 71 (setenta e um) versos irregulares e 8 (oito) estrofes, e pertencente à coletânea do primeiro livro, denominado de *Crisálidas*,

publicado em 1864, o qual reúne 29 poemas, buscando compreender a inquietação do autor sobre a questão da exploração de jovens do século XIX.

Como procedimento metodológico foi utilizada a pesquisa descritiva bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente em “livros e artigos científicos, sites” de autores adeptos ao tema.

Desta forma, para desenvolver o objetivo deste estudo, iniciou-se com a pesquisa exploratória, tendo em vista que esse tipo visa buscar mais informações sobre o assunto tratado e pode ser realizada de forma bibliográfica por meio de levantamento bibliográfico para a obtenção de informes sobre os dados. Nesse sentido, Castilho, Borges e Pereira (2014, p. 19) afirmam que a Pesquisa Bibliográfica:

É baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para realização do trabalho. Abrange todas as bibliografias encontradas em domínio público como: livros, revistas, monografias, teses, artigos de internet etc. É válido ressaltar que o que é pesquisado para o levantamento do referencial teórico não fará parte da pesquisa propriamente dita, pois, o mesmo é a forma de comprovação que seu problema tem fundamento científico. (CASTILHO, BORGES E PEREIRA, 2014, p. 19)

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica oferece aos pesquisadores possibilidades que este possa resolver, problemas conhecidos ou não e ela favorece a exploração de novos caminhos onde a problemática ainda não se concretizou completamente.

O Poema “Quinze Anos” de Machado de Assis traz um discurso poético que não é passivo, nem mecânico ou estático, conforme Bosi (2002), ele traz, temáticas recursivas do quadro social de uma época, com as quais o autor revela a consciência da situação vivida. Para tanto, vale salientar que este poema foi analisado, por meio da corrente a hermenêutica de Gadamer (2007), a qual, diante do desafio do inexplícito, traz o caminho do questionamento, forçando ao entendimento.

Assim como o poema traz a descoberta de uma adolescente do amor e da vida sexual e pontua o dilema da menina entre os prazeres do corpo e a consciência da alma, pois, na época de Machado de Assis, os valores morais ligados à virgindade eram muito fortes na cultura brasileira, o imaginário popular a virgindade era um traço que diferenciava a mulher casta da não virgem, esta última era censurada via o uso de vocábulos como “perdida,” “prostituta”, “vadia”, dentre outros adjetivos que só diminuía a condição feminina. Porém, isso não significa vincular o pensamento de Machado de Assis com a visão da sociedade do século XIX.

Portanto, por meio da visão hermenêutica de Gadamer (2007), será realizada uma análise das estrofes do poema:

Era uma pobre criança...
— Pobre criança, se y! —
Entre as quinze primaveras
De sua vida cansada
Nem uma flor de esperança
Abria a medo. Eram rosas
Que a doida da esperdiçada
Tão festivas, tão formosas,
Desfolhava pelo chão.
— Pobre criança, se o eras! —
Os carinhos mal gozados
Eram por todos comprados,
Que os afetos de sua alma
Havia-os levado à feira,
Onde vendera sem pena
Até a ilusão primeira
Do seu doido coração! (ASSIS, p.04,1864)

Primeira Estrofe

A primeira estrofe é maior que as demais, pois o poema analisado possui uma organização estrófica diversa, onde ele é calcado na informação descritiva da personagem feminina, a criança. Vale salientar que a obra inicia como um conto maravilhoso – “Era uma pobre criança...”. Ele tem uma redondilha maior- como uma cantiga de roda infantis.

Nesta primeira estrofe também o autor faz, no 1º (primeiro) e 2º (segundo) versos, uma espécie de lamento. O primeiro verso termina com “pobre criança” e o segundo verso inicia com “pobre criança”, percebe-se assim que o autor está fazendo uma catáfora, ou seja, ele está reiterando o final de um verso com o início de outro verso e com a repetição da frase acontece uma redundância que está dando força semântica ao poema para a reflexão de que ela era uma menina pobre de afeto.

Neste sentido, Gadamer (1997, p. 686), diz que “a linguagem do intérprete é certamente um fenômeno secundário da linguagem, comparado, por exemplo, com a imediatez do entendimento inter-humano ou com a palavra do poeta”. E esta variação de sentidos que o poema trás, é de certo modo, admirável.

Pouco antes, a candura,
Coas brancas asas abertas,
Em um berço de ventura
A criança acalentava
Na santa Paz do Senhor;
Para acordá-la era cedo,
E a pobre ainda dormia
Naquele mudo segredo
Que só abre o seio um dia
Para dar entrada a amor. (ASSIS, 1864, p. 4-5)

Segunda estrofe

Esta estrofe retrata a liberdade que a jovem adolescente tinha quando era uma pequena menina que vivia a brincar com suas asas abertas para a realidade, corporificando-se em anjo a conversar com o Senhor, porém, ela certamente era explorada sexualmente, mas guardava este segredo dentro de si, porque, ainda tinha a esperança de um dia abrir seu coração para o verdadeiro amor, embora, intimamente pairasse a dúvida “se iria casar” ou “se alguém iria aceitá-la”, mas ao mesmo tempo a criança compreendia que seu desejo ficava fora de sua realidade, pois os homens de sua época só desposaram moças virgens. Para Gadamer:

A consciência histórica compreende a si mesma erroneamente, quando, para compreender, pretende descar-

tar a única possibilidade de compreender. Na verdade, pensar historicamente significa realizar a conversão que acontece aos conceitos do passado quando procuramos pensar neles. Pensar historicamente implica sempre uma mediação entre aqueles conceitos e o próprio pensar. (GADAMER, 2007, p. 514).

O autor (2007) afirma que a consciência histórica compreende a abrangência da mediação entre aqueles conceitos do próprio pensamento que “deve encontrar a linguagem correta se quiser fazer com que o texto realmente fale” (GADAMER, 2007, p. 514). A efetivação interpretativa da compreensão do pensar historicamente.

Mas, por teu mal, acordaste!
Junto do berço passou-te
A festiva melodia
Da sedução... e acordou-te!
Colhendo as límpidas asas,
O anjo que te velava
Nas mãos trêmulas e frias
Fechou o rosto... chorava! (ASSIS, 1864, p. 5)

Terceira estrofe

Esta estrofe trata do despertar de criança para adolescência, sem perder o ar angelical da jovem que era ingênua e pura e tinha sonhos e desejos românticos, mas ela acorda, por meio da melosa sedução de anjo que provavelmente deveria lhe proteger, mas a velava para possuí-la, o que fazia era fechar o rosto... chorar!” A triste situação ocorria como uma musicalidade e lamento, faz na personagem inocente a criança sair da prostração do sorri para o lamento. Gadamer (2007, p. 516-517), afirma que a interpretação da poesia ou da música, quando executadas, não diferem fundamentalmente da compreensão de um texto, quando é lido, pois “compreender implica sempre interpretar”.

Tu, na sede dos amores,
Colheste todas as flores
Que nas orlas do caminho
Foste encontrando ao passar;
Por elas, um só espinho
Não te feriu... vais andando...

Corre, criança, até quando
Fores forçada a parar! (ASSIS,1864, p. 5)

Quarta estrofe

O autor, nesta estrofe, afirma que, quando pequenina, apesar das brincadeiras e peraltice, a menina nunca tinha sido machucada, mas em sua adolescência foi ferida por malfetores que abusaram de sua inocência, pois a estrofe faz referência a colheita de flores, uma metáfora a curiosidade crescente da criança, diante do belo que se apresenta aos seus olhos e, por fim, lamenta-se, pelo fato de o espinho das rosas ter lhe espetado, fazendo jorrar seu sangue.

Neste sentido, para Gadamer (2007), a interpelação da pluralidade de falar pode constituir a unidade de falar e pensar de tal forma que qualquer tradição escrita possa ser entendida.

Então, desflorada a alma
De tanta ilusão, perdida
Aquela primeira calma
Do teu sono de pureza;
Esfolhadas, uma a uma,
Essas rosas de beleza
Que se esvaem como a escuma
Que a vaga cospe na praia
E que por si se desfaz; (ASSIS,1864, p. 5)

Quinta estrofe

Nesta estrofe há uma ambiguidade, pois, quando desperta, a criança deixa de ser um anjo e passa ao estágio de rosa. Assim, além de trazer um sentido conotativo, com um processo metafórico, também traz o processo metonímico rosa, flor como parte de um todo correspondendo o próprio material da flor: desfolhadas, deflorada despetalada, desvirginada, flor da idade, floração do desejo, defloramento da jovem.

Os versos 7º (sétimo) e 8º (oitavo) dão a entender que aconteceu o ato sexual, no qual houve um coito interrompido. A este sentido, Gadamer (2007) assegura que na compreensão há uma relação princi-

pal com o caráter da linguagem, a qual é demonstrada na dialética de pergunta e resposta e outra vez citado na fala a partir de outro aspecto.

Então, quando nos teus olhos
Uma lágrima buscares,
E secos, secos de febre,
Uma só não encontrares
Das que em meio das angústias
São um consolo e uma paz; (ASSIS, 1864, p.5)

Sexta estrofe

Esta estrofe trata do sofrimento da menina, onde seus olhos ficaram secos, ela não conseguia chorar, pois estava doente na alma, porém sua amargura deveria ter alívio, pois em sua imaginação infantil, ela tinha fé e esperança de que o choro poderia durar uma noite, mas a alegria deveria vir de manhã.

Neste sentido Gadamer (2007) destaca que:

[...] Na verdade, pensar historicamente significa realizar a conversão que acontece aos conceitos do passado quando procuramos pensar neles. Pensar historicamente implica sempre uma mediação entre aqueles conceitos e o próprio pensar. (GADAMER, 2007, p. 514).

Pela interpretação do texto, entende-se que, no pensar sempre haverá um conceito de satisfação e alento.

Então, quando o frio 'spectro
Do abandono e da penúria
Vier aos teus sofrimentos
Juntar a última injúria:
E que não vires ao lado
Um rosto, um olhar amigo
Daqueles que são agora
Os desvelados contigo; (ASSIS, 1864, p. 5)

Sétima estrofe

Quando a desgraça bater sobre ela, será injuriada por todos, pois todos a abandonaram, até aqueles que outrora eram amistosos,

vão taxá-la de prostituta, mulher de vida fácil e outros adjetivos, pois ela não se comportou para com o mundo. Mas para Gadamer (2007), comportar-se para com o mundo constitui, em nos tornarmos livres, para conduzir o que vem ao nosso encontro a partir do mundo, que consigamos entendê-lo e aceitá-lo tal como ele é. (GADAMER, 1997)

Criança, verás o engano
E o erro dos sonhos teus;
E dirás, — então já tarde, —
Que por tais gozos não vale
Deixar os braços de Deus. (ASSIS, 1864, p.5)

Oitava estrofe

O poema se fecha numa estrofe pequena, na qual o narrador a chama simplesmente de criança, sem utilização da comparação que nas estrofes anteriores ele dirigia a jovem, tal como: anjo, flor, rosa, num tom professoral e fomenta que a criança perceberá que o sono (inocência) era melhor refúgio que os desgostos da insônia. O poema termina ainda uma questão filosófica que o corpo é a representação que constitui para o sujeito o ponto de partida para o conhecimento.

Segundo Gadamer (2007), a compreensão do texto, aponta que “o enunciado filosófico só é um juízo segundo sua forma exterior, ou seja, atribui um predicado a um conceito de sujeito” (GADAMER, 2007, p. 602), ademais o comportamento habitual do saber é o que constitui de fato o interior de toda filosofia textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivou-se analisar o poema “Quinze anos”, de Machado de Assis, por se acreditar que o gênero poema é um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, onde foi possível constatar que, além de ensinar a ler e escrever, tornou-se função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a leitura é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento científicos, tecnológicos, cultural, artístico entre outras finalidades.

Por isso, destacou-se, nesta obra, a importância do contato efetivo com gênero poema por compreender que se trata de um gênero textual literário que, em sala de aula, contribui de modo significativo para a motivação dos educandos e o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

A este respeito, Gadamer (1997, p. 686) afirma que “a linguagem do intérprete é certamente um fenômeno secundário da linguagem, comparado, por exemplo, com a imediatez do entendimento inter-humano ou com a palavra do poeta”.

Neste sentido, constatou-se que é preciso formar uma nova perspectiva quanto ao incentivo à leitura, o professor precisa rever sua prática e seus métodos. Se o professor não adotar uma nova postura diante do ensinamento da leitura, de nada adiantará o uso dessa tecnologia, o leitor continuará sendo apenas um reproduzidor do código escrito, para que isso não aconteça o professor precisa ampliar o universo de conhecimento de leitura do educando, agilizar o uso da informação do que concerne à leitura dentro e fora da escola.

Assim, o professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem pode desenvolver no aluno a habilidade de selecionar e opinar sobre aquilo que lhe é oferecido. Não é oportuno que o aluno reproduza ideias prontas, mas que saiba opinar sobre elas. Nesse sentido o gênero poema é um grande meio para que o discente abra suas ideias

Vale salientar que o poema “Quinze anos” tem relevância na “hermenêutica que no âmbito da filologia e da ciência espiritual da história, não é um “saber dominador”, isto é, apropriação por apoderamento, mas se submete à pretensão dominante do texto”. (GADAMER, 1997, p. 464).

Ademais, este poema machadiano, de certo modo, traz uma ambiguidade, por mais que o leitor procure compreender o poema da maneira do escritor, o intérprete não encontrará uma verdade absoluta de abrangência ou de inferência do texto do poema, são essas múltiplas maneiras que faz com que a literatura se estenda nesse horizonte incontável.

Portanto, o professor deve afeiçoar o aluno a um diálogo instigante com a leitura, assim ampliando seu conhecimento, através de obras e textos literários, preparando-os para as práticas linguísticas, explorando sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas

concretas de conhecimento social como cidadão. Desta forma, cabe ao professor trabalhar, em sua prática educativa, poemas que estimulem a compreensão de seus alunos, para o ensino da leitura e escrita utilizando os gêneros textuais.

Em suma, cabe ressaltar que o principal objetivo do ensino com o poema literário é o de formar leitores eficientes. Quando falamos de leitores eficientes, não apenas incluímos leitores de textos referenciais e informativos; vamos além, buscamos a formação de leitores mais sensíveis, capazes de compreender a linguagem literária e dela partir para a compreensão do mundo. Portanto esse estudo possibilitou muito para o desenvolvimento da prática pedagógica da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- BOSI, A. **A escrita e os excluídos**. In: CANIATO, B. & MINÉ, E. (Eds.) *Abrindo Caminhos: uma homenagem a Maria Aparecida Santilli*. (pp. 20-27). São Paulo: Coleção Via Atlântida, nº 2. 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- CASTILHO, Auriluce Pereira; BORGES, Nara Rúbia Martins; PEREIRA, Vânia Tanús. (Org.). **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara**: ILES/ULBRA, 2014.
- CRUZ, R. J. B. **Hermenêutica e educação**: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 112, 43-50, 2010.
- GADAMER H. **Hermenêutica em retrospectiva**: hermenêutica e a filosofia prática. Trad. de Marco Antônio Casanova. 2 ed. Petrópolis: Vozes; 2007. v. 3
- _____. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schinling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CONTO “PERU DE NATAL”: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO TEXTO

Waldinett Nascimento Torres Pena³⁵

INTRODUÇÃO

Para facilitar a interpretação dos códigos verbais, bem como da pluralidade textual e deixá-la mais eficiente, a semiótica discursiva possui uma metodologia seguida de etapas de produção chamada de Percurso Gerativo de Sentido (teoria greimasiana). Toma-se como base, neste trabalho, a análise de textos proposto por Greimas, que estuda a construção de sentidos por meio de possibilidades que conceituam um texto como uma unidade de sentido perceptível na comunicação.

O corpus selecionado foi constituído pelo conto “Peru de Natal”, apresentado em linguagem verbal, considerando que ela “é o artifício semiótico mais poderoso” (ECO, 1991, p. 154), daí a escolha do material para o trabalho desenvolvido. O termo semiótica origina-se da raiz grega *semeion*, a qual significa signo, portanto, “Semiótica é a ciência dos signos, ciência de toda e qualquer linguagem” (SANTAELLA, 2005, p. 9-13). Greimas, que defendeu durante toda a sua existência a semiótica como uma “teoria da significação”, diz que é necessário entender que o homem vive num mundo significante e que, por essa razão, o sentido não se coloca, é colocado (GREIMAS, 1975, p. 12-13).

O conto “Peru de Natal”, de Mario de Andrade, traz um tema voltado para o nascimento de Jesus, que marca o surgimento de uma nova era, o dia de Natal. O autor cria um ambiente típico familiar de sua época, fazendo uma analogia entre a morte do peru de Natal e a morte do pai da família, em que o desfecho incide na tentativa de Juca animar seus familiares após as exéquias do pai, promovendo uma confraternização nunca realizada na família, procurando fazer

³⁵ Professora Especialista substituta de Línguas Latina, Grega e português da Universidade do estado do Pará; Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2526009441060007>
E-mail: waldinett@hotmail.com

com que os parentes superassem a dor da perda de seu chefe. Este artigo buscou discurrir por uma análise dos signos contidos no texto, para que o leitor possa deleitar-se com as possibilidades discursivas e literárias presentes nessa obra.

A SEMIÓTICA TENSIVA: O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

O percurso gerativo de sentido é constituído por três fases distintas, que vão do mais simples ao mais complexo nível de interpretação, o fundamental, o narrativo e o discursivo. Vale ressaltar que, embora os níveis sejam distintos, o percurso do sentido é um só, isto é, as etapas são indissociáveis, estão sempre mantendo relações na produção e interpretação, que passam pelo mais abstrato ao mais concreto nível de percepção do sentido, para Teixeira (2009), “cada nível complexifica o anterior, de modo que as sobreposições de elementos, categorias e relações seja capaz de dar conta da riqueza estrutural e significativa do texto” (TEIXEIRA, 2009, p. 5).

O nível fundamental caracteriza-se pelas relações de oposição no texto, como bem x mal, totalidade x parcialidade, oposições que estão em um patamar mais abstrato de interpretação, uma vez que estão na base da construção do sentido. É preciso identificar as oposições fundamentais, já que o texto se desenvolverá a partir dessas diferenças estabelecidas na categoria de sentido que, a priori, é a etapa mais simples a ser observada.

No nível narrativo, encontra-se a mudança de estado, pois para obter uma narrativa é preciso ação, ou seja, um personagem que pratique determinado movimento em relação aos objetivos e valores que pretende alcançar. O sujeito passará por uma transformação que desencadeará a sucessão dos fatos narrados, por exemplo, um personagem vive tranquilamente em sua residência e não vive nada de inesperado, porém, descobre que irá fazer parte de uma aventura e para alcançar seu objetivo é preciso deixar tudo de lado e ir até um castelo derrotar um dragão e possuir sua riqueza. O personagem sai de um ponto A e vai até o ponto B, transformando totalmente seu estado inicial, e para entrar em conjunção com seu objetivo precisa mudar sua vida, após passar por todos os obstáculos chegará ao estado final.

As categorias abstratas no nível narrativo são concretizadas no âmbito discursivo, com o estabelecimento de possibilidades de interpretação reguladas por uma sintaxe e uma semântica discursiva. A sintaxe discursiva tratará das instâncias da enunciação, “eu-aqui-agora”, ou seja, um enunciador que está em um determinado espaço e tempo operando a enunciação, dependendo do sujeito, do lugar onde ele se encontra e do tempo em que está inserido, a enunciação se modificará. A semântica discursiva analisará a tematização e a figurativização, que formam dois níveis de concretude do sentido.

A tematização não é um termo que existe no mundo natural, mas um investimento de sentido de natureza conceitual, que explica e ordena a realidade. A figurativização é um termo existente no mundo natural, podendo ser uma pessoa, objeto etc., que irá representar uma categoria existente no mundo. Os temas dão sentidos às figuras, que são concretizados pelos esquemas no nível narrativo. Fiorin (2006) destaca que:

Em todo texto, temos um nível de organização narrativa, que será tematizado. Posteriormente, o nível de organização temática poderá ou não ser figurado. O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. (FIORIN, 2006, p. 94)

Isto quer dizer que a figurativização não existe sem um tema, pois a tematização é uma etapa anterior na construção do sentido. Dessa forma, é a organização da estrutura narrativa que vai desenvolver os temas subjacentes aos valores encontrados no mundo, tais como: redenção, recompensa, castigo, crise social, entre outros. Os níveis de leitura descritos tiveram base teórica nas ideias propostas por Barros (1999), que possuem respaldo na área de estudos semióticos.

A MATERIALIDADE LITERÁRIA EM ANÁLISE

O conto “Peru de Natal”, objeto desta análise, dispõe de elementos dos quais impulsionam um olhar minucioso a detalhes confeccionados, propositalmente ou não, pelo autor. Segundo o dicionário teológico, a palavra gula tem um sinônimo - “gastrimagia” que provém de *gastr*, e diz respeito ao estômago e *Magia* - palavra que provém de várias línguas; na persa em que é *Magus*, ou então, no grego que é *Márgos*,

e quer dizer louco, alguém que está fora de si. Trata-se, portanto, de uma loucura do estômago, a loucura do ventre. Assim se conclui que a gastrimagia é atitude de se empanturrar pecaminosamente diante dos alimentos a todos fornecidos, sem importar com a quantidade. A gastrimagia é demonstrada quando se lê, no conto, “Mamãe comeu tanto peru que um momento imaginei, aquilo podia lhe fazer mal. Mas logo pensei: ah, que faça! mesmo que ela morra, mas pelo menos que uma vez na vida coma peru de verdade!”

A família era composta de seis pessoas, depois da morte do pai se tornam cinco. Pai, mãe, tia, irmã, outro irmão e Juca. Havia, também, o personagem Rosa que mantinha um relacionamento íntimo com Juca, o narrador. Num total de sete personagens, todos católicos ou cristãos. Pode-se inferir tal informação por conta de eles estarem comemorando o Natal. O que se pode observar em vários pontos do texto como em: “Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo.”. “E depois de uma Missa do Galo bem mal rezada, se deu o nosso mais maravilhoso Natal.” “O diabo é que a Rose, católica antes de ser Rose...”

A religiosidade da família à mesa pode ser comparada à última ceia de Jesus entre os apóstolos. Todos os familiares ao redor do peru tão concreto disputando o lugar do pai morto. O peru estava ganhando a disputa ‘posto que o pai já não passava de lembranças e nenhuma, tão boa quanto aquele peru saboreado “depois de uma Missa do Galo bem mal rezada”. Cabe aqui uma breve curiosidade sobre o peru na ceia de Natal e ao mito da Missa do Galo.

O animal que é de origem mexicana, chegou por volta de 1526 na Inglaterra, por um inglês chamado William Strickland, que após longa viagem, volta para casa com 6 aves de aparência estranha, que havia comprado de nativos americanos. Essas aves tinham pedaços de pele oscilantes que balançavam junto aos bicos como meias vermelhas e gostavam de desfilar com suas caudas expostas. Eram perus e, quando seu navio atracou no porto de Bristol, Strickland os vendeu a habitantes locais por dois pences cada um, ou pelo menos foi assim que Strickland disse, como introduziu o animal no país, embora sua história nunca tenha sido confirmada.

Décadas depois o Rei Eduardo 6º, permitiu que incluísse o animal no brasão da família. Recentemente, foram encontradas evidências adicionais dessa história. Em 1981, arqueólogos escavavam um local chamado Paul Street, no centro da cidade de Exeter, no sul da Inglaterra e, encontraram ossos de peru. Na época, o achado não foi considerado muito significativo, mas, em 2018, uma nova análise revelou algo surpreendente. Os ossos de peru encontrados estavam rodeados de vidro e cerâmica sofisticada, o que sugere que eles teriam sido consumidos como parte de um antigo banquete da nobreza. Os fragmentos foram datados como sendo de 1520 a 1550, o que está de acordo com a introdução das aves no país em 1526.

Portanto, eles não eram perus comuns - podem ter sido alguns dos primeiros perus da Inglaterra. Embora esse novo tipo de ave tenha levado séculos para cair no gosto do público em geral, os perus fizeram sucesso imediato junto à elite. Eram muito apreciados principalmente por serem exóticos, como o colorido pavão, originário da Índia. Ter peru na mesa era um símbolo de status importante. O peru também foi associado quase instantaneamente ao almoço de Natal, possivelmente, porque ele atinge seu tamanho adulto no outono e, normalmente, as aves são abatidas no meio do inverno do hemisfério norte. Acredita-se que o rei mais famoso da Inglaterra, Henrique 8º, comia peru no Natal pouco depois da introdução da ave no país. Nos séculos que se seguiram, o peru se tornou parte importante dos banquetes de Natal da classe mais abastada, embora nem sempre fosse necessariamente o astro do espetáculo.

Depois deste breve histórico, no mesmo conto, outra ave, o galo, aparece na narrativa. A família se reúne para assistir à Missa do Galo.

O nome Missa do Galo é usado em alguns países de língua portuguesa e espanhola. Entretanto, para a maior parte dos católicos do mundo, chama-se Missa da meia noite ou Missa de Natal. Não há somente uma explicação, ou melhor, um mito acerca da origem da nomeação da missa, tanto que, um deles aponta como autor o Papa Sisto III, que em 400 instituiu uma missa para celebrar o nascimento de Cristo, *ad galli cantus*, ou seja: “à hora que o galo canta”. Com isso o Pontífice queria assinalar que era o início de um novo tempo, um novo dia: meia noite. Este é de origem espanhola, assim, fala-se que antes das 12 badaladas da meia do dia 24 de dezembro, cada lavrador

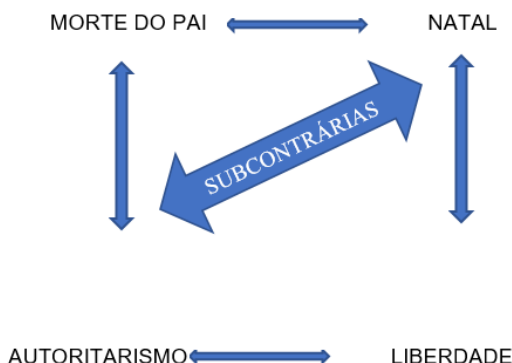
da província de Toledo, matava um galo, em memória daquele que possivelmente cantou após o nascimento de Cristo e, após a terceira negação de Pedro. Posteriormente, a ave era levada para a igreja afim de ser oferecida aos pobres, que viam assim o seu Natal melhorado.

A explicação supracitada faz lembrar que o narrador Juca é aquele que nega, intimamente, o pai morto cinco meses antes do Natal e se refere a ele assim: “Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha-prazeres.”, cuja imagem acinzentada o Natal das personagens do conto.

As personagens, socioeconomicamente falando, eram gente simples, porém abastada, de classe média, em contraposição ao perfil de famílias de classes mais baixas. O que vai influenciar no comportamento de cada elemento da família, pois muitas vezes a falta de dinheiro pode levar a conflitos familiares, o que não é o caso da família de Juca, como exposto em: “Nós sempre fôramos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade: gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas.”.

NÍVEL FUNDAMENTAL

A análise aqui descrita se sustentará no conto “Peru de Natal”, como dito anteriormente. De início, é possível identificar que o personagem Juca entra em oposição aos desejos antes estabelecidos por seu pai, assim em contraposição se observa a morte do pai e o Natal, respectivamente. De acordo com o esquema a seguir, encontra-se:



Fonte: a autora

Complementar ao plano da morte do pai encontra-se o Natal da família que se opõe ao autoritarismo vivido com o pai e interligado à liberdade.

Foi quando ela não pode mais com tanta comoção e principiou chorando. Minha tia também [...] E minha irmã. [...] É que o prato evocara por associação a imagem indesejável de meu pai morto. Meu pai, com sua figura cinzenta, vinha pra sempre estragar nosso Natal, fiquei danado. [...]. (ANDRADE, 1947, p. 03)

A memória do regime patriarcal permanecia vívida e era ativada nesse momento entre a “prisão” e a liberdade, entre o que se queria e o que se tinha. Uma memória traumática, perceptível pela intensidade contida nos termos alocados no fragmento acima como: “figura cinzenta”, “estragar”, “indesejável”.

[...] A imagem dele foi diminuindo, diminuindo e virou uma estrelinha brilhante no céu. [...] papai fora muito bom, sempre se sacrificara por todos nós [...] Papai virara santo, uma contemplação agradável, uma inexorável estrelinha do céu. Não prejudicara mais ninguém [...] (ANDRADE, 1947, p. 04).

A necessidade em manter a presença do pai em um plano de memória positiva era a forma de se libertar das exigências estapafúrdias do pai. O “enterro” de uma figura paterna desprezível pela idealização de lembranças desejadas configurou na inauguração de novas memórias daquele momento então festivo e prazeroso. Nesse sentido, observa-se a relação conflituosa, todavia, libertadora entre a vida e a morte.

NÍVEL NARRATIVO

Quanto ao nível narrativo, a história é vista em dois planos, isto é, o “morte” e a “vida”, uma vez que a morte do pai reflete em ações antes subjugadas das quais confrontam os valores antes considerados pelo patriarca da família. Isso pode ser explicado da seguinte forma, a família entra em disjunção com o seu próprio “ego”, ou seja, passa a valorizar vontades que eram recalcadas, sendo assim, a partida do pai representa a quebra de uma vida hipócrita em um período festivo

muito simbólico para os personagens, o Natal, data que se comemora o nascer, o renascer, a vida.

Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa do quebra-nozes...), empanturrados de castanhas e monotonias, gente se abraçava e ia pra cama. (...) (ANDRADE, 1947, p. 01)

Nesse sentido, é possível observar a ruptura na tradição antes vivida. Em consequente, temos o “Peru”. “– Bom, no Natal, quero comer peru.” (ANDRADE, 1947, p. 01). Aquele caracterizado pela quebra de normatividade, pois há o encontro, no momento da ceia, entre o que se tinha e o que se tem, entre o desejo reprimido e a liberdade. Partindo desse princípio, surge a construção de sujeitos que no início se mostravam em disjunção com os seus desejos, mas que ao se depa- rarem com o “livramento” entendem que junto dele veio a liberdade de usufruir do peru como sempre quiseram, a relação divergente entre o que se quer e o que se tem entra em conjunção com a atual realidade. O duelo entre a figura do peru (liberdade) e a figura do pai (autoritarismo, monotonia, frieza) é diluído pelo apetitoso sabor do peru e quebrava a cena lembrada por Juca:

[...] Do peru, só no enterro dos ossos, no dia seguinte, é que mamãe com titia ainda provavam num naco de perna, vago, escuro, perdido no arroz alvo. E isso mesmo era mamãe quem servia, catava tudo pro velho e pros filhos. Na verdade, ninguém sabia de fato o que era peru em nossa casa, peru resto de festa. (ANDRADE, 1947, p. 02)

Logo, ao pensar no nível narrativo, é possível observar o enca- deamento dos fatos a partir de elementos que se sucedem. Esse enca- deamento acontece por meio da transformação, performance e sanção, o que estabelece uma ordem cronológica dos acontecimentos.

Greimas e Courtés concebem a narrativa, fundamen- talmente, como uma sucessão de ações. Assim, uma narra- tiva simples, em Semiótica, define-se como a passagem de um estado anterior a um estado posterior. Portanto,

o conceito de *narratividade* é “o princípio organizador de qualquer discurso”. (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 327-329)

A transformação ocorre quando surge o fator de mudança (a morte do pai), fazendo com que os sujeitos sejam levados a sair de um estado para o outro. Assim, Juca é desafiado pela necessidade em romper com tradições que resulta em uma “batalha” com seu adversário (o peru), que ao mesmo tempo em que reflete a monotonia, a frieza, a dependência e o autoritarismo, os desafios a vencer seus desejos mais íntimos instigou a libertar-se, é nesse momento que a performance de Juca e dos demais personagens é desencadeada, o que posteriormente leva-os à sanção, estabelecendo, assim, a independência, a autonomia, a liberdade e o renascimento.

NÍVEL DISCURSIVO

No que diz respeito ao nível discursivo, o sujeito actante (Juca) é exposto de duas formas, uma é o personagem em seu estado inicial (antes da morte do pai), dependente, subserviente e outra seu estado final, livre, autônomo, feliz. Quanto ao aspecto espacial, os sujeitos estão em casa comemorando o Natal, onde ocorre o conflito entre a permanência e a quebra de tradições, o ambiente, assim como as ações dos personagens, transmite ao enunciatário um “desenho” da realidade de muitos, tendo em vista que o Natal é uma data comemorativa de grande reconhecimento.

Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa do quebra-nozes...), empanturrados de castanhas e monotonias, a gente se abraçava e ia pra cama. (...) (ANDRADE, 1947, p. 01)

A obra literária retrata os planos da morte e da vida contidos nos sujeitos actantes. A morte está relacionada não somente ao personagem (pai), mas também ao apagamento de comportamentos, ações, valores e tradições que são diluídos com sua partida. As figuras observadas no

texto geram um efeito de realidade, algo concreto, que representará a tematização da narrativa. Essas figuras são materializadas no peru e na ameixa (que representou a presença forte do pai morto), cada um desses elementos sugere temas subjacentes.

Os temas presentes nas figurativizações acima descritas originam o nível semântico, simbolizados pela repressão e pela liberdade dos sujeitos. Juca em seu estado de coragem, força e altivez, representado pelo seu posicionamento diante da circunstância em que se encontra e pela vivacidade das cores que o “desenham”, transmite ao leitor um estímulo que o faz confiar nas atitudes do sujeito, pela sua elevada confiança. Sendo perceptível tal sensação pela segurança de seu olhar ao encarar a família e corrigir aquilo que o impede de se tornar um indivíduo autônomo. A negatividade é associada ao reflexo do pai, isto é, a obscuridade contida no personagem que ressalta, por meio da descrição do que ele foi e pretendia ser até o fim, o lado sombrio e inseguro da família, isto é, viver de aparências e desconsiderar o deleitar da vida.

[...] à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, de uma exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha prazeres (ANDRADE, 1947, p. 01)

O objeto (peru) que excita o encontro do personagem com sua identidade é designado como motivador para que o sujeito rompa com as “sombras” que o atormentam, assim como a quebra de expectativas do leitor quando todos concordam com a iniciativa de Juca. A degustação do peru representa, nesse momento, o processo de transição dos sujeitos, revigorando seus desejos, os libertando. Portanto, as figuras do peru, da ameixa e do próprio pai representam a tentação, o lado sombrio do personagem e a transição e mudança de estado do sujeito actante, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A semiótica toma como base a organização e a estruturação do texto como uma unidade de sentido estabelecendo a comunicação. A proposta para análise textual é entendida desde seu procedimento interno, ligado aos mecanismos linguísticos subjacentes à estrutura da língua, até aos fatores externos, entendendo o texto em seu uso, isto é, objeto de comunicação entre os sujeitos. Por isso que as categorias de interpretação textual devem manter relação direta com o contexto sociohistórico. Logo, a semiótica é uma disciplina indispensável a um campo sólido de interpretação.

No conto em análise, foi possível identificar de que forma o percurso gerativo de sentido, teoria greimasiana, proporciona consistência analítica, quando se trata de olhar o texto sob um viés simbólico, tendo em vista que os elementos presentes na análise constituem um leque de possibilidades para o leitor, quanto à interpretação. Na obra, “Peru de Natal”, a discussão dicotômica e, ao mesmo tempo, dialética entre a vida e a morte condiciona o leitor a ir além do que rege o significado e o significante, impulsiona uma espécie de ousadia textual da qual desnuda o explícito.

Quando se fala em texto, deve-se ter em mente alguns fatores, tais como: enunciador, enunciatário, intencionalidade, contexto social, entre outros, ligados diretamente à produção total de sentido. Para produção e recepção de um texto é necessário articular “o que fazer”, “como fazer” e “por que” como meio de organizar os elementos linguísticos em determinada situação. Isso dependerá diretamente da finalidade do enunciador, isto é, de acordo com os propósitos o texto se manifestará de forma diferente por meio de gêneros textuais.

Dessa forma, a semiótica se preocupa, por meio do percurso gerativo de sentido, em explicitar os possíveis caminhos para a interpretação, produção e recepção dos sentidos no texto, que pode ser tanto linguístico, oral ou escrito, quanto visual ou gestual. Assim, ela é uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso.” (BERTRAND, 2003,

p. 21). Isto posto, a análise aqui traçada teve como intuito apresentar de que forma os discursos e seus inúmeros processos desencadeiam leituras infinitas dentro de uma narrativa, bem como demonstrar de que forma a semiótica pode ser instrumento facilitador de leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4ª Ed. – São Paulo. Editora Ática, 2007.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC. 2003, p. 21.
- ECO, U. Tratado geral de semiótica 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2006, p. 94.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. Tradução de H. Osakape e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.
- _____. Les actants, les acteurs et les figures. In: _____ *Du Sens II: essais sémiotiques*. Éditions du Seuil: Paris, p. 49-66, 1983.
- _____. *Da Imperfeição*. Hacker editores: São Paulo, 2002.
- _____. , COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PLATT, M. Wright, E. Scott Pilgrim contra o mundo. [filme-vídeo]. Produção de Marc Platt, direção de Edgar Wright. EUA, Universal Pictures, 2010. Longa – metragem. 112 min.;
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.
- TEIXEIRA, Lucia. Textos verbovisuais. In: Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética / orgs. Ana Claudia de Oliveira, Lucia Teixeira. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- Site: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-59730656> Acessado em: 22 dez. 2021, às 23h e 12 min.
- Site: <http://www.simsoucatolico.com.br/2016/12/por-que-a-missa-do-galo-tem-esse-nome.html#.YcusA2jMLIU> Acessado em: 23 dez. 2021 às 14h e 40 min.

AS HQS EM SALA DE AULA: A LINGUAGEM SINCRÉTICA COMO RECURSO DE APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA

Wanne Karolinne Souza de Miranda³⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a leitura a partir de projetos de ensino tem se mostrado eficaz para a aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), uma vez que os alunos, sem a imposição dos conteúdos da disciplina de LP, se sentem mais à vontade para desenvolver o trabalho planejado pelo professor. Tendo isso em mente, pensou-se em uma proposta que partisse de uma pesquisa de campo de tipo etnográfica, acerca da recepção dos alunos quanto às atividades de leitura, haja vista que, em geral, as atividades de leitura têm estado atreladas a processos mecânicos de decodificação e, por isso, têm sido recorrente a má avaliação feita pelos alunos, como expõem os dados dos questionários aplicados. A partir desta constatação, foi elaborada uma Sequência Didática (doravante SD) para se trabalhar a leitura utilizando o gênero textual História em Quadrinhos (doravante HQ).

Segundo Antunes (2003, p. 27), a maioria das atividades de ensino de LP se encontra ainda como “uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois parece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se fazem da leitura atualmente”. O Livro Didático (doravante LD), mesmo sendo uma importante instância no ensino de LP, ainda apresenta alguns *deficits* quanto ao trabalho com a leitura, pois se observa que ele, mesmo trazendo várias abordagens sobre diferentes gêneros textuais, expõe propostas de exercícios de compreensão que se mostram limitadas e deficientes, ou seja, o LD

³⁶ Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora EBTB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2353400232762661>

acaba valorizando a reprodução e deixando de lado a reflexão sobre o tema, não se constituindo no ensino de LP como uma ferramenta que possa gerar reflexão e paixão pela leitura.

As propostas de leitura apresentadas no LD, dificilmente, desenvolvem a competência leitora dos alunos, uma vez que não ofertam condições para que eles possam compreender e interpretar o mínimo do necessitam para sua formação social, fato esse que interfere negativamente em toda sua vida escolar.

Martins (2006, p. 23) afirma que, embora haja séculos de civilização, atualmente as coisas não são muito diferentes, haja vista que “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos”.

Em contrapartida, novas cenas de ensino de LP estão sendo desenhadas e, cada vez mais, esse ensino está sendo ressignificado. Pensando nessa possibilidade, desenvolvemos e aplicamos uma SD para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem da habilidade leitura nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que, “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados”. (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Assim, o processo de interação, que visamos construir em nosso projeto de leitura com uma SD, buscou considerar todos os aspectos, tanto linguísticos quanto extralinguísticos, que permeiam o campo da leitura. Tal proposta foi direcionada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, e teve como objetivo ressignificar a prática da leitura, a fim de obter resultados exitosos e evidenciar sua relevância para a formação do gosto pela leitura.

Para dar conta do intento, foi utilizada a tecnologia digital, a internet e os textos multimodais que adequados para o desenvolvimento das habilidades de multiletramentos³⁷ dos alunos participantes. Nessa perspectiva, os letramentos tornaram-se multiletramentos quando

³⁷ Segundo ROJO (2012, p. 135), os multiletramentos envolvem a “multiplicidade de culturas – multiculturalismo e a multiplicidade de linguagens, multissemiões e de mídia.”

houve o envolvimento com novas ferramentas, além da leitura de material impresso, trazendo para o âmbito do projeto, imagens, sons e diferentes diagramações. (ROJO, 2012).

A opção pelo gênero textual HQ surgiu, então, da necessidade de tornar o projeto de leitura mais atrativo e agradável do que as aulas do dia a dia e, sobretudo, por ser um gênero multimodal, ou seja, por trazer a linguagem verbal e não verbal, bem conhecido e de grande aceitação entre as crianças e os adolescentes. Além disso, a partir do trabalho com este gênero intentamos despertar o prazer pela leitura, possibilitando o desenvolvimento de competências que visem torná-lo leitor e produtor competente de textos.

UM BREVE OLHAR SOBRE A LEITURA

A leitura não está somente ligada ao processo de decodificação dos signos linguísticos, mas, sobretudo, a um processo interativo, no qual o indivíduo, a partir das relações dialógicas, interpreta e compreende o que lê. Segundo Martins (2006, p. 32), “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele”. O leitor dispõe de seus conhecimentos linguísticos, culturais, ideológicos, filosóficos, semânticos e fonéticos para compreender o texto, assim, ele passa a ser visto como um sujeito ativo, pois, consegue interagir com o objeto lido e fazer inferências a partir do seu conhecimento prévio.

Koch e Elias (2017) advogam uma concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor que

por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual, a partir do qual, se constitui a interação; por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 19)

Observou-se, nessa concepção, que a prática de leitura é um procedimento dinâmico no qual o indivíduo faz uso de seus conheci-

mentos para que o objeto lido tenha sentido, ou seja, a leitura necessita da interação entre autor-texto-leitor. O leitor não lê somente a palavra escrita, ele lê, também, o mundo a sua volta e, como disse a professora Ingedore Koch em uma palestra - ler é fazer intertextualidades, isto é, fazer relações com o que já se leu e com o conhecimento de mundo que se tem.

Dessa forma, a leitura não se restringe apenas a textos escritos - ela pode ser verbal, não verbal e/ou sincrética³⁸. Além disso, o ato de ler compreende também nossas leituras das expressões de uso do nosso cotidiano e, por isso, faz parte da vida de todo ser humano, até mesmo daqueles que não a adquirem no seu modo mais formal, isto é, nas salas de aula de LP.

Martins (2006) salienta que:

Seria preciso, então considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2006, p. 30)

Diante dessa visão, entende-se que o processo de leitura consiste em ler também o que faz parte das dimensões humanas, aquilo que é visual, sonoro, tátil (imagem, música, objeto etc.), podendo, assim, desmistificar os limites impostos pela concepção de leitura como decodificação de signos.

Paulo Freire (1997, p. 29) considera que ler é uma “operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”. Segundo este autor:

ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido. Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão, e a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes

³⁸ Possui texto verbal e não verbal, como utilizado na semiótica greimasiana.

na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano. (FREIRE, 1997, p. 29-30)

Para que ocorra a leitura da escrita, como ensinado por este autor, faz-se necessária uma leitura do mundo, uma vez que a leitura só vai se efetivar de fato se estiver ligada ao ambiente em que o indivíduo se sinta sujeito, isto é, ator decisivo para configurar a ação existencial da qual participa. E, então, só assim o indivíduo será capaz de realizar uma leitura proficiente e útil para o seu desenvolvimento.

Além disso, a leitura não é um ato que se dê apenas pelo domínio alfabético, pois trata-se de uma ação dotada de profundo sentido social - participação, criação, construção (cf. MELO, 1999). Desse modo, percebe-se o quanto a leitura faz parte da vida do indivíduo, seja da vida escolar, familiar, social, política etc., ela está presente em todos os âmbitos da vida do ser humano e, por isso, seu sentido social.

Portanto, existem diversas formas de leitura e, em decorrência disso, diferentes tipos de leitores. A leitura deve proporcionar ao leitor a capacidade de interrogar-se sobre sua apreensão e a partir disso estabelecer relações com o que está envolto, como afirma Solé:

Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 118)

Nessa concepção, a leitura deve propiciar não só uma função restrita ao âmbito escolar, mas também uma função social em que deverá desenvolver no sujeito não somente o prazer estético, como também possibilitar o acesso aos conhecimentos e informações relevantes para sua atuação perante a sociedade. Deve ainda, desenvolver habilidades que proporcionarão a sua competência discursiva na oralidade e na escrita, para que assim, como afirma Porto (2009), o sujeito/aluno seja concebido como um sujeito-autor-leitor de suas próprias palavras e ações.

Nesse sentido, a leitura é vista como um processo contínuo de aprendizagem que propicia o desenvolvimento da capacidade linguística do leitor, isto é, um elemento fundamental para o crescimento intelectual dos indivíduos. Portanto, ler, como se observa, é uma atividade complexa que exige do leitor a vivência de práticas e experiências humanas, pois só assim a leitura pode se concretizar de forma ativa, crítica e transformadora.

UMAS PALAVRAS SOBRE GÊNERO TEXTUAL

Entende-se por gênero textual³⁹, a proposta apresentada por Bakhtin (1997), como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em uma esfera social, caracterizados por tema, estilo e pela construção formal que os compõem e a valoração os orienta. Para ele, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas de forma sócio-histórica e que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos possuem um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Tais gêneros disponibilizados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Ao compreender o enunciado como uma unidade discursiva estritamente social que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito, ocorre o entendimento de que todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida.

São estas intenções, como parte das condições de produção dos enunciados que, para o autor, determinam os usos linguísticos que originam os gêneros. Assim, cada enunciado (discurso ou texto) possui formas diversificadas de acordo com o querer-dizer do locutor. Tais formas constituem os tipos “relativamente estáveis” de enunciados.

³⁹ Utilizamos neste artigo os termos “gênero textual” e “gênero discursivo” como sinônimos mesmo reconhecendo que não há um consenso quanto a esse tipo de uso.

Também, esta relativa estabilidade ao qual o autor se refere é devido a sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais.

Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos. Cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Bakhtin vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Esta imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários. Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra etc.

Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade que apresentam. A diferença entre os tipos de gêneros - primários e secundários - é extremamente grande para Bakhtin. Segundo o autor, existe a necessidade de que seja feita uma análise do enunciado para que seja possível definir sua natureza. O estudo desta natureza e da diversidade dos gêneros é importante para as pesquisas em linguagem, pois por meio deste tipo de análise, os pesquisadores poderão obter os dados de suas investigações considerando a historicidade da informação. Ao contrário, qualquer dado de pesquisa corre o risco de cair em um formalismo ou “abstração exagerada”.

Bakhtin considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos gêneros primários. Assim, um diálogo cotidiano relatado em uma HQ perde seu caráter imediato (primário) e passa a incorporar em sua forma as características do universo

narrativo que lhe deu origem, ou seja, nesta situação, o diálogo na HQ transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser cotidiano.

Partindo desse conhecimento, serão apresentados os procedimentos da SD desenvolvidos, os quais são sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para as séries fundamentais. Para os autores, a SD é um “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Vale ressaltar que foi essencial a sua utilização para que houvesse um trabalho desejável no que diz respeito ao ensino dos gêneros, uma vez que a SD desenhada, para trabalhar a leitura, considerou tanto a oralidade quanto a escrita. A ideia foi trabalhar nessas modalidades focando o contexto e o uso, assim como a circulação e a relação dialógica entre os sujeitos.

A TRAJETÓRIA DO PROJETO DE LEITURA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se, primeiramente, um estudo sobre o tema leitura. Posteriormente, foi desenvolvida uma etapa de pesquisa com instrumentos da etnografia⁴⁰. Com dados em mãos, revelando as práticas de ensino de leitura nos contextos pesquisados e o que os alunos gostariam que fosse feito com a leitura em um projeto, ele foi desenhado, tendo como base uma SD sobre o gênero textual HQ para ser desenvolvida na pesquisa-ação, ou seja, projeto a ser executado em duas salas de aula com o intento de gerar dados, que viriam a ser analisados, posteriormente, em artigos como esse que você está lendo agora.

A opção por este gênero textual, como dito anteriormente, pôde despertar nos alunos o prazer pela leitura, possibilitando o desenvolvimento de competências que visem tornar o aluno leitor e produtor competente de textos. Além disso, este gênero textual foi o mais mencionado pelos alunos quando perguntados sobre quais gêneros textuais gostariam de trabalhar em um projeto de leitura.

⁴⁰ pesquisa participante, entrevistas e questionários.

A fase de estudos sobre o tema leitura, ou seja, a pesquisa bibliográfica, foi realizada a partir de um levantamento de referenciais teóricos em livros, artigos científicos etc., como Gil (2010, p. 12) salienta, “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto”.

A pesquisa de tipo etnográfica (André, 1995), ocorreu em dois momentos: primeiramente, realizou-se uma pesquisa de campo nas salas de aula de duas professoras de LP da Educação Básica: uma, de uma escola da rede particular do município de Belém e outra da rede pública do município de Vigia de Nazaré, ambas no estado do Pará, cujo objetivo foi verificar como era trabalhada a leitura em suas salas de aula e quais as possíveis dificuldades dos alunos com relação a essa habilidade.

Após a pesquisa com as professoras e a detecção do problema, foram aplicados também questionários para os alunos, para verificar suas percepções sobre o ensino de leitura que eles presenciam no seu dia a dia em suas salas de aula e seus possíveis interesses em participar de um projeto de leitura conosco.

Com isso, foi possível desenhar um projeto de leitura que tivesse como objetivo geral alcançar soluções para as questões visualizadas nas respostas das professoras e de seus alunos, assim como tentar produzir uma SD que focasse na leitura e que contemplasse os interesses dos alunos.

A geração de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários para as docentes e seus respectivos discentes e entrevista com as professoras das duas salas de aulas selecionadas para a pesquisa. Ressalta-se que esta fase da pesquisa foi realizada de forma on-line, por meio de questionários eletrônicos e a entrevista via *Google Meet*. Após a geração dos dados iniciais, foi produzida uma SD para o trabalho com a leitura em sala de aula, considerando as informações obtidas previamente, como veremos a seguir.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD foi estruturada para se trabalhar o gênero textual HQ. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, isto é, os gêneros são os textos materializados na vida diária, que se definem por conteúdos, propriedades funcionais e estruturais.

De forma geral, a SD é definida como uma estratégia que contribui com a aprendizagem, compreendida por etapas que se relacionam a fim de alcançar um objetivo específico. A aplicação dessa técnica ocorre a partir do planejamento de um início e de um final, cujo processo pode sofrer modificações de acordo com a temática e com as particularidades observadas. Foi utilizado o termo sequência pelo fato de que todas as atividades requerem uma interligação entre elas e funcionam em uma ordem cronológica, cada etapa representa um nível de evolução, que vai se consolidando até atingir o objetivo final.

Para esse propósito, é preciso que se valorize os conhecimentos prévios dos alunos e que haja a compreensão das dúvidas e demandas que eles trazem para a sala de aula, relacionando os conteúdos com o cotidiano deles e trazendo uma abordagem dinâmica e interativa dentro de um planejamento estratégico bem elaborado. Outra questão que precisa ser ressaltada é a contribuição da SD como auxílio aos alunos no desenvolvimento de suas habilidades e competências, na resolução de problemas e, também, no aprimoramento da aprendizagem individual.

Apresentação da Situação Inicial

Nessa etapa inicial, foi apresentado o projeto aos alunos, em termos dos objetivos, organização e desenvolvimento. O gênero trabalhado foi HQ, com o intuito de desenvolver a habilidade de leitura verbal, não verbal e sincrética, como também, o despertar da sensibilidade em compreender e interpretar além das palavras.

A HQ é um gênero textual escrito que atrai a atenção dos alunos pela sua composição (cores, ilustrações, a forma como a história é contada etc.). Uma de suas características é a disposição de uma forma

de comunicação diferenciada, tendo em vista que é por meio dos tipos de balões que o leitor consegue acompanhar a intenção comunicativa dos personagens.

Produção Inicial

Esta etapa consistiu na apresentação do gênero à turma, não com o intuito de mostrar conceitos e definições fechadas sobre esse texto, mas o de problematizar as questões que o permeiam, isto é, fazer com que o aluno possa sozinho, identificar como o gênero é construído em sua estrutura, características, textos etc.

A partir dessa socialização, a afinidade com o texto começou a surgir e o interesse em saber mais sobre o gênero aumentou consideravelmente. Sustentada nesse conhecimento superficial do aluno, foi proposta uma produção escrita para identificar quais as dificuldades e necessidades dos alunos quanto à construção do texto. Nesse sentido, os alunos confeccionaram suas próprias HQs. Partindo dessa primeira produção, os módulos da sequência foram ancorados no que, de fato, seria mais pragmático para o aluno, tendo em vista as dificuldades identificadas no processo de correção.

Módulo I

A HQ escolhida foi sobre o Gibi do personagem Chico Bento (nº 7 - história “Zé Lelé dividindo”), do autor Maurício de Sousa. A intenção dessa etapa foi trabalhar, além da leitura, compreensão e interpretação, os aspectos intralinguísticos como: características do gênero, estrutura e composição textual.

No primeiro momento, fez-se a leitura coletiva. Após a compreensão do que foi lido, foi realizada uma segunda leitura, conduzida pelos pesquisadores, para que fosse iniciado o processo de interpretação.

A partir das interpretações apresentadas pelos alunos, foi coletado o que mais foi destacado por eles, para então trabalhar a partir disso. Ao serem questionados sobre os aspectos da língua, quanto à fala dos personagens, os alunos debruçaram-se na “velha” questão

sobre a noção de certo e errado, uma vez que o personagem Chico Bento é conhecido por sua fala “caipira”. Dessa forma, o módulo II foi destinado a uma abordagem sobre variação linguística.

Módulo II

Essa etapa sustentou-se nos aspectos internos da língua. Nesse momento, foi discutida a ideia da variação linguística utilizando a linguagem do personagem Chico Bento. Como o assunto ainda não era familiar aos alunos, houve um cuidado em adaptar os conceitos mais essenciais ao público em questão. O primeiro passo foi desmistificar a visão distorcida sobre a fala do personagem que faz com que muitos afirmem que é “errada”.

Foi explanado sobre como o falante da língua portuguesa apresenta diversas variações e como elas ocorrem. O estudo foi pautado tanto na questão social que rege o tema, quanto no âmbito da linguística, pois, prender-se somente no fator externo da língua pode fazer com que os alunos desconsiderem questões importantes sobre o processo de variação, como seus fatores fonéticos e morfológicos. Nesse caso, considerados tanto os aspectos externos quanto os internos da língua.

Produção Final

Com a abordagem teórica desenvolvida em sala, foi ofertado material suficiente para que os alunos se sentissem seguros em produzir, dentro das exigências do gênero, sua própria HQ. Como produção final, a turma confeccionou seus Gibis. Como os alunos já tinham conhecimento sobre variação, a proposta foi produzir histórias que trouxessem como protagonistas personagens de diversas regiões do país. Para isso, os alunos fizeram uma pesquisa sobre os falares das regiões, o que fez com que eles entendessem na prática a diversidade linguística existente no país.

Os alunos foram agrupados e cada grupo ficou responsável por uma história. No final, os grupos juntaram as histórias e, os pesquisadores finalizaram a produção dos Gibis, os quais foram organizados de forma impressa. É importante ressaltar a possibilidade de organização

das histórias de forma digital, pois, se feito dessa forma, as HQs poderão ser alocadas em um site da turma, a ser criado pelo(a) professor(a).

Em resumo, apresenta-se o roteiro de apoio, ou seja, o passo a passo, para o desenvolvimento da Sequência Didática de leitura “AS HQs EM SALA DE AULA: a linguagem híbrida como recurso de aperfeiçoamento da leitura”.

ETAPAS	ATIVIDADES	
A	Partindo de um questionário previamente aplicado aos alunos, no qual foi identificada a preferência deles pela leitura de HQ, foi levado, para a classe, um número de revistas em quadrinhos “Chico Bento” equitativo ao número de alunos.	
B	Cada aluno deveria ler, em um exemplar, uma história, para entrar em contato com o personagem Chico Bento e, a partir disso, dizer/descrever: ▪ As características do personagem. - ▪ A linguagem usada por Chico Bento ▪ Quem são os amigos do Chico Bento - ▪ A linguagem usada por esses amigos. ▪ Onde Chico Bento mora.	
C	Socialização dos informes obtidos com a leitura das HQs distribuídas entre eles.	
D	Aula sobre o gênero HQ, mostrando características, tais como: balões, colorido, tamanho, formatação e estilo das fontes usadas nos discursos.	
E	Aula sobre meio urbano e rural, mostrando características dos espaços e explanar sobre Norma-padrão e Variação Linguística, observar a fala de cada personagem das HQs e de cada aluno da classe, inclusive, dos pesquisadores.	
F		Escolha de uma historinha e desenvolvimento de comandos dados: ▪ Recortar as falas dos balões, deixando-os em branco; ▪ Prestar atenção ao título da historinha e ao único balão que ficou intacto; ▪ Dizer o nome dos personagens que apareceram na historinha ▪ Observar a expressão dos personagens e os detalhes desenhados; ▪ Olhar bem para as imagens e contar a história individualmente
G	Mostrar a história original, mas valorizando cada trabalho feito	
H	Organizar os alunos em grupos para a criação de uma história em quadrinho curta e engraçada, usando balões de fala e, se possível, desenhando os personagens, ou utilizando recortes dos personagens da revistinha.	
I	Finalização com a compilação das histórias e produção dos Gibis impressos, havendo a possibilidade de também serem organizados de forma digital.	

Fonte: Chico Bento, Nº 7, p. 38/39

RESULTADOS DO TRABALHO COM A SD

Ao longo do desenvolvimento desta SD, observou-se um maior interesse dos alunos pela leitura, haja vista que ela foi organizada em conformidade com as necessidades apresentadas por eles nas respostas ao questionário previamente aplicado. Esse trabalho com um gênero multimodal permitiu estimular a criatividade dos alunos, melhorando assim, não só a aprendizagem sobre o gênero, mas a compreensão de uma leitura de textos sincréticos e a produção escrita como um todo.

Foi possível instigar nos alunos o prazer pela leitura, pois segundo relatos das professoras, eles passaram a ir mais à biblioteca, levar livros para a sala de aula e questioná-las sobre futuros trabalhos como esse. Alunos dessa faixa-etária costumam apreciar esse tipo de atividade, gostam de se movimentar, de interagir e de realizar trabalhos palpáveis, ou seja, fruto de suas próprias construções.

As atividades desenvolvidas possibilitaram o surgimento de novas HQs, novos personagens e novos autores que se deleitaram na construção desses trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de ensino de leitura em sala de aula e com base na pesquisa realizada, foi constatado que uma das dificuldades encontradas, nesse processo de ensino, diz respeito à falta de interesse dos alunos pela leitura. Dentre os motivos relatados por eles, para justificar tal desinteresse, incide no fato de os textos propostos pelo LD e pelos paradidáticos não serem atrativos, na maioria das vezes, são longos, sem imagens, cores ou movimento, características que não atraem a atenção deles.

Nessa perspectiva, foram considerados o momento tecnológico e digital e o crescente avanço e disseminação de textos multimodais para o desenvolvimento dessa SD. Observou-se que foi um procedimento fundamental para chamar a atenção dos alunos, pois estava de acordo com seus interesses, haja vista que são pré-adolescentes, cuja maioria faz uso de aparelhos eletrônicos com acesso à Internet, o que

os deixa mais próximos das possibilidades de aprender de um modo inovador e criativo.

O trabalho com a SD supracitada se fez importante devido à oportunidade que os alunos tiveram de efetivar um contato mais próximo com um gênero textual multimodal, desenvolvendo habilidades de leitura e compreensão desse tipo de texto. Constata-se, assim, que a História em Quadrinhos é um gênero textual possível de ser trabalhado em sala de aula e que suas características comunicativas, assim como a linguagem sincrética, contribuem para o aperfeiçoamento da leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª Edição, Campinas. SP: Pontes. 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Elias. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo: 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Brasiliense, São Paulo: 2006.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação e massa e o hábito de leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Ed. Aymará, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise 6, 7, 8, 9, 11, 12, 19, 25, 30, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 52, 54, 55, 58, 59, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 110, 111, 114, 118, 122, 123, 124, 127, 129, 137, 138, 139, 141, 142, 147, 148, 155, 163
aplicabilidade 8, 99

arte 10, 29, 30, 39, 42, 44, 49, 53, 61, 62, 65, 74, 77, 106, 108, 112, 115, 118, 121, 124, 126

artístico 7, 28, 32, 53, 107, 113, 119, 124, 134

C

Cantiga 9, 12, 111, 112, 116, 129

conotação 76

cotidiano 25, 28, 45, 89, 152, 153, 155, 156, 158

criatividade 8, 79, 81, 114, 162

criação 9, 12, 67, 73, 78, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 122, 153, 163

críticidade 8, 86, 87, 97, 98

cultura 27, 49, 55, 58, 62, 64, 88, 99, 106, 108, 124, 129

código 2, 89, 90, 135

D

decodificação 10, 89, 127, 149, 151, 152

discursividade 65

discurso 29, 46, 67, 82, 84, 90, 92, 114, 115, 122, 125, 128, 145, 147, 148, 154

discussão 7, 51, 66, 107, 119, 120, 147

E

encantamento 63, 66

ensino 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 32, 41, 42, 49, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 61, 66, 71, 73, 74, 83, 85, 86, 87, 89, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 110, 123, 124, 125, 126, 134, 135, 136, 137, 149, 150, 156, 157, 162, 163

enunciado 30, 89, 90, 92, 93, 97, 121, 134, 154, 155

escrita 5, 15, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 32, 38, 39, 47, 52, 58, 61, 62, 67, 71, 79, 89, 98, 107, 123, 126, 132, 136, 152, 153, 155, 156, 159, 162, 163, 164

estilo 7, 11, 27, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 52, 58, 59, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 118, 154

estilística 7, 8, 11, 40, 42, 43, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 99, 100, 109, 110

expressividade 39, 40, 44, 50, 56, 58, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 100, 110

F

fantástico 65

fluência 87

fuição 7, 53, 62, 66, 67, 106, 124

G

gênero 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 28, 33, 38, 44, 51, 107, 108, 126, 134, 135, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 163

H

habilidade 41, 44, 49, 53, 108, 135, 150, 157, 158

hermenêutica 6, 9, 11, 12, 27, 28, 29, 33, 39, 123, 124, 125, 128, 129, 135, 136

I

icônico 90

imagem 18, 56, 80, 85, 86, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 113, 125, 142, 143, 152

imaginário 28, 41, 44, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 129

imagético 44, 85, 89

informação 22, 88, 96, 98, 129, 135, 140, 155

interação 10, 15, 18, 25, 26, 53, 66, 76, 90, 115, 119, 120, 150, 151, 152, 163

interpretação 9, 28, 29, 30, 33, 37, 38, 52, 53, 57, 63, 66, 67, 79, 86, 89, 91, 93, 97, 124, 125, 126, 131, 133, 137, 138, 139, 147, 159

L

leitor 7, 10, 27, 28, 30, 32, 35, 38, 49, 53, 59, 62, 63, 66, 68, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 111, 112, 113, 114, 115, 116,

117, 121, 122, 123, 124, 125, 135, 138, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 156, 159

leitura 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 22, 26, 27, 28, 41, 42, 44, 50, 53, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 83, 86, 89, 90, 98, 99, 107, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 123, 124, 126, 127, 134, 135, 136, 139, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164

linguagem 6, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 25, 26, 29, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 53, 57, 59, 63, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 107, 108, 115, 118, 122, 125, 127, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 148, 149, 151, 152, 155, 160, 161, 163
léxico 8, 42, 73, 74, 82

M

mídia 18, 150

O

oralidade 6, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 42, 86, 98, 153, 156

P

pensar 29, 52, 58, 62, 65, 131, 132, 133, 144

percepção 6, 22, 32, 41, 44, 69, 89, 119, 138

personagem 9, 47, 63, 64, 65, 69, 114, 116, 119, 121, 122, 129, 131, 138, 140, 142, 145, 146, 159, 160

podcast 6, 11, 13, 18, 22, 26

poesia 8, 11, 29, 39, 73, 80, 83, 84, 125, 126, 131

poética 7, 8, 9, 27, 31, 51, 52, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 100, 111, 118, 122, 127

produção 9, 16, 17, 19, 22, 45, 49, 52, 62, 69, 71, 86, 87, 88, 91, 100, 106, 107, 108, 126, 137, 138, 147, 148, 154, 159, 160, 161, 162, 163

S

semiose 93

ISBN 978-65-5368-185-9



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br