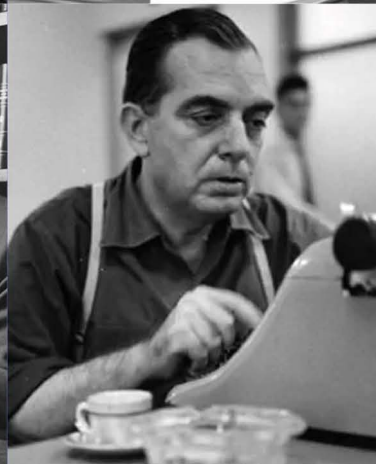
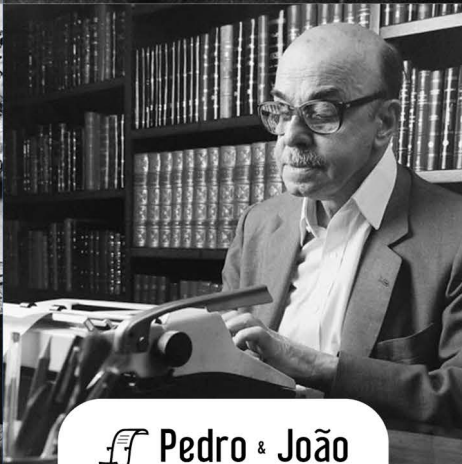
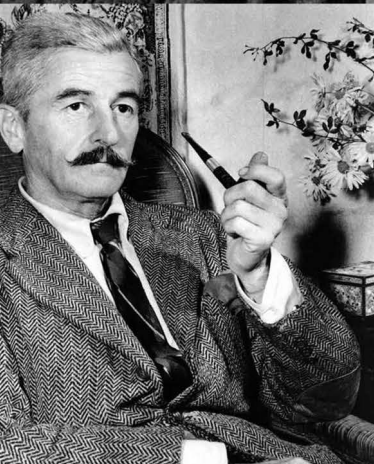
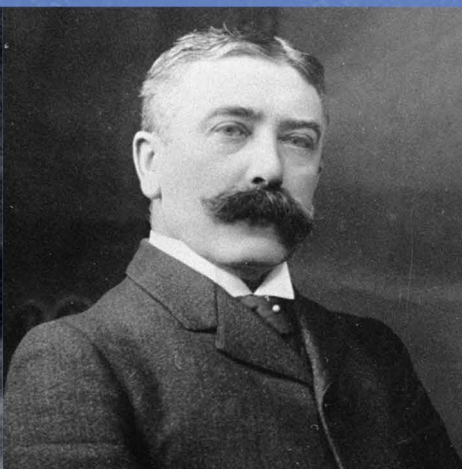


Juarez Nogueira Lins  
Maria Suely da Costa  
Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins  
(Organizadores)

# ESTUDOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS:

PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



Pedro & João  
editores

# **ESTUDOS LINGUÍSTICO- LITERÁRIOS:**

**Pesquisa, Ensino e Formação docente**



**Juarez Nogueira Lins**  
**Maria Suely da Costa**  
**Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins**  
(Organizadores)

**ESTUDOS LINGUÍSTICO-  
LITERÁRIOS:**

**Pesquisa, Ensino e Formação docente**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Juarez Nogueira Lins; Maria Suely da Costa; Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins [Orgs.]**

**Estudos linguístico-literários: pesquisa, ensino e formação docente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 226p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-389-5 [Impresso]**

**978-65-5869-390-1 [Digital]**

1. Estudos linguístico-literários. 2. Pesquisa. 3. Ensino. 4. Formação docente. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1. MATEMÁTICA, LINGUÍSTICA &amp; INTERFACES: PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS NA SOCIOLINGUÍSTICA DE L2</b>	<b>13</b>
Maria Guadalupe Dourado Rabello Leônidas José da Silva Jr.	
<b>2. O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	<b>37</b>
Monique Viana de Oliveira Ângelo Iara Ferreira de Melo Martins	
<b>3. O ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS (AS) DO CURSO DE LETRAS DA UEPB</b>	<b>55</b>
Márcia Oliveira Silva Antônio Flávio Ferreira de Oliveira Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins	
<b>4. USO METAFÓRICO DA VÍRGULA EM TEXTOS DA ESFERA MIDIÁTICA</b>	<b>71</b>
Regina Cláudia Custódio de Lima Juarez Nogueira Lins	
<b>5. OS CAPÍTULOS SÃO FORMADOS PELO VERBO, E O VERBO ESTAVA COM O MASCULINO: A REPRESENTAÇÃO DE CADDY COMPSON EM O SOM E A FÚRIA, DE WILLIAM FAULKNER</b>	<b>85</b>
José Vilian Mangueira	

<b>6. OFICINAS DE LITERATURA BRASILEIRA EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>111</b>
Juarez Nogueira Lins Maria Suely da Costa	
<b>7. A RESSIGNIFICAÇÃO DO FANTÁSTICO ATRAVÉS DO HUMOR NA POESIA INFANTO-JUVENIL DE ANDRÉ RICARDO AGUIAR</b>	<b>129</b>
Angelina Silva de Farias Ellem Kyara Pessoa dos Santos	
<b>8. O UNIVERSO FANTÁSTICO DE MURILO RUBIÃO EM “TELECO, O COELHINHO”</b>	<b>155</b>
Ellem Kyara Pessoa dos Santos Angelina Silva de Farias	
<b>9. O PAGADOR DE PROMESSAS: A CONSTRUÇÃO DA DRAMATICIDADE E TRAGICIDADE NA LITERATURA E NO CINEMA</b>	<b>173</b>
Eduardo Henrique Cirilo Valones Angélica Marques da Cruz Joélia Gomes da Silva	
<b>10. A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA OBRA O PAGADOR DE PROMESSAS DE NELSON RODRIGUES</b>	<b>189</b>
Eduardo Henrique Cirilo Valones Amanda Alves Cardoso Jordania Lima de Mendonça	

**11. A EXPLORAÇÃO DA SOCIEDADE PELA  
SOCIEDADE EM O PAGADOR DE PROMESSAS –  
ANÁLISE A PARTIR DA VERSÃO TEATRAL E  
CINEMATOGRAFICA** **203**

Eduardo Henrique Cirilo Valones

Bárbara Laíze de Lima Pequeno

Maria Eduarda Pontes do Nascimento

**12. JORNADA DE ESTUDOS DO TEXTO DRAMÁTICO:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPUS III - UEPB** **217**

Eduardo Henrique Cirilo Valones

Joseane Mendes Ferreira





## APRESENTAÇÃO

A coletânea **Estudos Linguísticos-literários: pesquisa, ensino e formação**, oriunda das atividades acadêmicas da graduação e pós-graduação, da UEPB e UFPB, contempla, entre outros aspectos, os estudos sobre gêneros textuais, as interfaces interdisciplinares, as análises literárias, as pesquisas de iniciação científica, na área de literatura, o ensino de literatura e a formação de professores. E assim, organizado em 12 capítulos e 02 eixos temáticos – Linguística e Literatura – a obra junta-se às demais publicações, já existentes, sobre o universo da linguagem e seus variados usos sociais – contribuições teóricas e práticas.

As duas vertentes, a linguística e a literária, presentes na coletânea, discutem temáticas contemporâneas, significativas e relevantes para os contextos acadêmicos e escolares. Tais discussões se concretizam ao longo dos 12 capítulos que apresentamos a seguir:

O Capítulo 01, **Matemática, Linguística & Interfaces: procedimentos estatísticos na Sociolinguística de L2** – os autores, ao observarem, no meio acadêmico, a existência de uma “separação” entre áreas do conhecimento, a exemplo de humanas e ciências da natureza, e também a dificuldade de muitos linguistas ou estudiosos da área, em estruturar, quantificar, analisar, interpretar e reportar os dados de suas pesquisas, objetivaram demonstrar como a matemática aplicada, em especial, por meio da Estatística, pode estar inserida na linguística, em uma interface entre a linguagem matemática e a língua materna.

O Capítulo 02, **O Gênero Multimodal Tiras: uma proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental II** – apresenta uma proposta didática para o ensino fundamental II: uma sequência de atividades didáticas com o gênero multimodal tiras (gênero que une o verbal e o visual), com o objetivo de desenvolver habilidades leitoras e escritoras dos alunos. A referida

sequência destinou-se aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública na cidade de Araçagi/PB.

O Capítulo 03, **O Estágio e Formação de Professores de Língua Portuguesa: a percepção de licenciandos (as) do Curso de Letras da UEPB** – analisa, ao considerar o estágio enquanto lugar de reflexão, as percepções de estagiários (as) de Letras (CH/UEPB) sobre o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: suas problemáticas e suas contribuições para a formação inicial de professores.

O Capítulo 04, **Uso Metafórico da Vírgula em textos da esfera midiática** – analisa enunciados extraídos de mídias sociais nas quais os falantes usaram o termo “vírgula” como um signo linguístico de valor metafórico. O estudo demonstra que, nas falas selecionadas, o uso metafórico de “vírgula” produz o sentido de negação ao dito anteriormente, de pausa para posterior acréscimo e também carrega uma conotação negativa quando usada como referência a atos reprováveis pela sociedade.

O Capítulo 05, **Os Capítulos são Formados pelo Verbo, e o Verbo estava com o Masculino: a representação de Caddy Compson em *O Som e a Fúria***, de William Faulkner – analisa o romance *O Som e a Fúria*, obra que narra a trajetória, no Mississipi, dos Compson, uma família sulista aristocrata, que viu seu poder colapsar com o passar dos anos. Ao longo da análise o autor discute o universo patriarcal, decadente e violento, na sua busca por um ideal de patriarcado. E nessa busca, silencia e oprime, as mulheres, o feminismo.

O Capítulo 06, **Oficinas de Literatura Brasileira em Quadrinhos no Ensino Fundamental II: práticas do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa** – analisa, em relatórios de estágio, as práticas didáticas de ensino de Literatura, planejadas e ministradas por estagiários do ESLPII, em turmas do Fundamental, em Guarabira/PB, realizadas por meio de oficinas literárias com o gênero conto em quadrinhos: *O Enfermeiro* e *A Cartomante*, obras de Machado de Assis

O Capítulo 07, **A Ressignificação do Fantástico Através do Humor na Poesia Infanto-Juvenil de André Ricardo Aguiar**, discute o processo de ressignificação do fantástico por meio do humor, em

três, dos 25 poemas que compõe a obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, do escritor paraibano André Ricardo Aguiar.

O Capítulo 08, **O Universo Fantástico de Murilo Rubião em “Teleco, O Coelho”** – tendo em vista a representatividade do fantástico, na obra muriliana, as autoras discutem essa propriedade a partir do conto “*Teleco, o coelho*”, considerado como uma das narrativas mais conhecidas de Murilo Rubião, publicado pela primeira vez no exemplar “*Os dragões e outros contos*”, em 1965.

O Capítulo 09 – **O Pagador de Promessas: A Construção da Dramaticidade e Tragicidade na Literatura e no Cinema** – analisa as representações das respectivas versões, teatral e cinematográfica da peça *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes e a versão fílmica homônima, de Anselmo Duarte, com o objetivo de realizar um estudo comparativo, destacando os aspectos essenciais presentes nas duas artes distintas.

O Capítulo 10 – **A Intolerância Religiosa em O Pagador de Promessas**, discute a temática da intolerância religiosa a partir da obra de Dias Gomes (1979), na sua versão teatral e a versão cinematográfica desta peça, dirigida por Anselmo Dias, observando as suas repercussões na literatura e na sociedade.

O Capítulo 11, **A Exploração da Sociedade pela Sociedade no Teatro e no Cinema em O Pagador de Promessas** – oriunda de projeto de iniciação científica e na esteira dos capítulos anteriores, esta pesquisa analisa, do ponto de vista social, a obra *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, nas suas versões teatral e cinematográfica, com enfoque na exploração dos seres humanos, por outros seres humanos.

O Capítulo 12, **Jornada de Estudos do Texto Dramático: um Relato de Experiência no Campus III** – UEPB apresenta um relato sobre os eventos da I, II e III Jornada de Estudos do Texto Dramático, realizados no Campus III, Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Os eventos foram criados para divulgar o estudo do texto teatral, como possibilidade de análise literária.



**MATEMÁTICA, LINGUÍSTICA & INTERFACES:  
PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS NA  
SOCIOLINGUÍSTICA DE L2**

Maria Guadalupe Dourado Rabello<sup>1</sup>  
Leônidas José da Silva Jr.<sup>2</sup>

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao longo de nossa experiência e de relatos de docentes nos últimos anos em sala de aula na rede de ensino público da educação básica, bem como da superior, não raro nos deparamos com dificuldades mais acentuadas no ensino e abstração de estatística e probabilidade; ferramentas matemáticas essenciais para formalização de protocolos de pesquisas científicas em qualquer área da ciência. Em se tratando das ciências humanas e levando-se em conta que os profissionais que atuam nestas áreas têm um distanciamento natural das ciências exatas por diversos fatores (dificuldades de aprendizado do tempo de escola, dedicação à sua área de estudo, etc) e que em um dado momento estes profissionais precisam fazer uso destas

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP/CAPES); Especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, <guadelupedr@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - PB; Pós-doutorado em Fonética experimental pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/CNPq) - SP, <leondas.silvajr@gmail.com>. Agradecemos a concessão de bolsa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o nº. 88887.483123/2020-00, para a primeira autora e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 151027/2020-0, para o segundo autor.

ferramentas para que suas pesquisas tenham credibilidade, faz-se necessário uma (re)tomada e/ou uma (re)entrada em conteúdos outrora estudados todavia, sem qualquer aplicabilidade.

Além disso, a pouca familiaridade que os professores de matemática têm nessa área, já que só recentemente as licenciaturas em matemática apresentam essa disciplina (muitas vezes como optativa) – assim conceitos como aleatoriedade, incerteza e variabilidade nem sempre são enfatizados e discutidos ao longo do conteúdo correspondente como afirmam Oliveira & Cordani (2016). Os autores ainda expõem que os livros didáticos muitas vezes só apresentam uma abordagem instrumental dos conceitos de probabilidade e quando o fazem, geralmente reportam-se à análise combinatória (ferramenta para cálculo), impedindo uma discussão mais ampla de análise de dados e da importância da probabilidade nas análises estatísticas como, por exemplo, calcular a probabilidade de um determinado fenômeno linguístico ocorrer em uma dada comunidade de fala e como interpretá-lo.

Muitas áreas relacionadas à sociolinguística, nas quais os dados quantitativos desempenham um papel, viram a aplicação de métodos estatísticos, tanto tradicionais (desenho experimental, amostragem, estimativa, teste de hipóteses), quanto heurísticos (agrupamento e escalonamento de uma quantidade incerta de eventos), comuns em áreas como a Psicologia Social; Sociometria; Pesquisas de opinião & atitude (pesquisas de intenção de voto, por exemplo) que se utilizam de técnicas de escalonamento bi e multidimensional.

Segundo Sankoff (2001), é a partir da Teoria da Variação, no entanto, onde as questões sociais tornam-se mais intimamente ligadas às questões fonéticas (variação de sotaque e aspectos da fala) e questões gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintáticas), em que um protocolo sociolinguístico especificamente para análise estatística foi desenvolvido e amplamente adotado.

A linguística (ainda) é uma das únicas entre as disciplinas científicas, que um número significativo de seus pesquisadores não exige e nem faz uso de metodologia estatística e seus resultados não

são limitados por critérios estatísticos de validade. Sankoff (2001) afirma que, os linguistas tradicionalmente concordavam que a estrutura gramatical de uma língua consistia, em grande parte, de entidades ou categorias discretas, cujas relações e restrições de co-ocorrência eram de natureza qualitativa e compartilhadas por todos os falantes da comunidade de fala. Essas estruturas podem então ser deduzidas analisando e comparando enunciados suscitados ou intuídos por qualquer falante nativo da língua (por exemplo, linguistas que servem como sua própria fonte de dados), sem necessidade de qualquer aparato estatístico.

É apenas a partir do trabalho inovador de William Labov, no final dos anos 1960 (Labov, 1969), que de fato passa a haver uma formalização científica na montagem de desenhos experimentais e de protocolos estatísticos para investigar questões de interesse central da teoria linguística. Em seu trabalho, o autor examina, do ponto de vista da fonologia gerativa, a posição da cópula do verbo de ligação “*be*” (ser/estar) na fala do inglês não-padrão afro-americano (*Non-standard Negro English*) e conclui que de fato, há o apagamento desta cópula e que suas inferências fazem todo sentido visto que outras línguas como húngaro, hebraico e crioulo-francês do Caribe apresentam comportamento gramatical semelhante.

Com este trabalho, Labov para a comunidade linguística a ideia de que duas ou mais articulações distintas de uma determinada forma fonológica pode ocorrer na mesma palavra ou afixo, nos mesmos contextos, sem afetar o significado referencial de um item lexical ou mesmo a função sintática de um determinado afixo ou partícula. É possível prever qual forma ocorrerá em um determinado momento no tempo a partir de um modelo probabilístico, pelo qual os efeitos do contexto linguístico e extralinguístico podem ser determinados com precisão, todavia, o resultado desta análise continua sendo apenas uma probabilidade. A escolha da forma sempre contém um componente do puro acaso, embora isso seja precisamente delimitado.

Os modelos formais (a Linguística Formal) da teoria gramatical têm estruturas discretas de natureza algébrica, algorítmica e/ou



lógica. Tais estruturas geralmente envolvem conjuntos de dois ou mais componentes alternantes, como sinônimos, paráfrases ou alofones, que o pesquisador pode determinar estar executando funções linguísticas idênticas ou semelhantes. Ao permitir um certo grau de aleatoriedade na escolha entre esses suplentes, os formalismos gramaticais são convertidos em modelos probabilísticos de desempenho linguístico suscetíveis ao estudo estatístico (CEDERGREN & SANKOFF, 1974).

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo mostrar como a matemática aplicada, em especial, por meio da Estatística, pode estar inserida na linguística e, desta forma, facilitar o trabalho dos estudiosos e pesquisadores mostrando modelos matemático-estatísticos de forma prática de serem utilizados com uma interface entre a linguagem matemática e a língua natural.

A justificativa para o presente trabalho se dá tendo em vista a dificuldade de muitos linguistas ou estudiosos da área, em estruturar, quantificar, analisar, interpretar e reportar os dados de suas pesquisas.

Para Metodologia, analisamos a produção/apagamento do som da fricativa interdental não-vozeada (conhecida como o som do “*th*”). Para isso, utilizamos o corpus L2BRA\_VOWELS (Silva Jr., 2009). Verificamos as ocorrências de apagamento/produção nos seguintes fatores: alunos do *Ensino fundamental*, *Ensino médio* e *Ensino superior* deste segmento-alvo e, assim como, Labov (1966), realizamos um teste de qui-quadrado.

Nossos resultados apontaram que alunos do Ensino superior produzem de forma robusta o som interdental quando falam inglês e que, com isso, é possível verificar uma significativa associação entre este nível e os demais fatores da variável categórica em estudo (*grau de escolaridade*). Em contrapartida, os alunos da educação básica não apresentaram diferença quanto à produção. Ambos não realizaram o segmento de modo consistente. Com essas observações e, mesmo que de modo preliminar, podemos concluir que o fator escolaridade foi preponderante para a realização de segmentos na L2.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LINGUÍSTICA, MATEMÁTICA E SUAS INTERFACES

Ainda na fase estudantil enquanto para alguns alunos no ensino regular, a Matemática é vista como uma disciplina “difícil”, pois eles sempre questionam a sua pouca aplicabilidade, para outros ela “encanta”. De acordo com Fayol (2012), aproximadamente 20% das crianças e adolescentes desenvolvem sentimentos negativos pela Matemática, que vão da ansiedade à fobia. No início do século XX, trabalhos acerca do *numeramento* matemático começam a ser mais explorados, sendo o *numeramento* a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos.

A BNCC vai além quando aciona um dispositivo em que determina o desenvolvimento do letramento matemático, que é o *numeramento*, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos (BRASIL, 2018, p. 266). É por esse motivo que, quando um professor mostra ao aluno, desde cedo, que a Matemática é uma disciplina que pode estar inserida em diversos contextos e em diversas disciplinas, pode ser um passo para que ele tenha interesse, empolgação e mostre-se disposto a aprender.

Ao longo da história moderna de sua ciência, a Linguística Formal (LF) (Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica Formal) de modo não incomum, tem feito uso da Matemática, da Estatística e da Lógica como uma ferramenta para investigar, postular e quantificar aspectos da língua a partir de modelos experimentais além de refutar propostas teóricas em função de resultados empíricos, pois de modo geral, a LF entende linguagem por si como um sistema matemático baseado em regras do Cálculo e da Estatística (Fonética), bem como em regras da Lógica (as demais áreas citadas acima). Seus achados têm revelado cada vez

mais aspectos importantes sobre a linguagem bem como, propósitos de como ela pode ser usada.

Assim, pesquisadores recorrem à Estatística para chegar a um resultado final da pesquisa sociolinguística, pois, segundo Scherre e Naro (2003), a Estatística entra nesse processo para “revelar tendências e correlações inerentes na massa de dados linguísticos, e validá-las, dentro de um determinado grau de certeza”. Assim, a Estatística ajuda o pesquisador-sociolinguista a quantificar, resumir e manipular os grandes dados coletados. Portanto, é através da quantificação que o pesquisador confere suas especulações, realiza análises, interpreta os resultados obtidos e afirma o resultado da sua pesquisa. É muito comum o uso de tabelas e gráficos para ilustrar melhor a variação estudada, sendo possível através de tal processo, conferir se há na Língua uma variação estável ou uma mudança em curso.

Os modelos matemático-estatísticos foram e são utilizados por estudiosos e pesquisadores da área de Linguística, pois de acordo com Sell e Gonçalves (2011), a Sociolinguística Variacionista surgiu na década de 1960 a partir dos estudos de William Labov, nos Estados Unidos, e desde então vem desenvolvendo pesquisas sobre variação e mudança linguísticas nas mais variadas línguas, sendo esse modelo de análise linguística também conhecido como sociolinguística quantitativa, já que trabalha com o tratamento estatístico e sistemático dos dados coletados.

Uma das principais ideias de Labov é de que a variação é inerente à linguística e também necessária para o funcionamento de uma língua. A comunidade de fala é o ponto de partida e o objeto de observação da análise sociolinguística. Para Labov (1972), a definição de língua não pode estar desvinculada do social que exerce uma função comunicativa em grupos sociais/culturais. Logo, em uma comunidade de fala, os indivíduos devem compartilhar atitudes e normas que tenham características linguísticas semelhantes, facilitando assim as pesquisas com o enfoque amplo sobre o fenômeno de variação.

O conceito-chave subjacente à sociolinguística variacionista é a 'variável linguística'. Vamos apresentar aqui na Tabela 1, um exemplo com base no trabalho de Labov (1968) em que se observa a distribuição de ocorrências do verbo copular 'be' (ser/estar) do inglês falado, que ocorre como contração no inglês padrão (*Standard English* - SE) e apagamento no inglês não-padrão afro americano (*Non-standard Negro English* - NNE).

**Tabela 1:** Variáveis linguísticas para a cópula "be" propostas por Labov (1969).

FORMA REGULAR	SE	NNE	TRADUÇÃO
<i>John is a doctor</i>	<i>John's a doctor</i>	<i>John a doctor</i>	John é médico
<i>We are there</i>	<i>We're there</i>	<i>We there</i>	Estamos lá
<i>I am at home</i>	<i>I'm at home</i>	<i>I at home</i>	Estou em casa

Outro exemplo do uso de variável linguística (o qual nos deteremos mais detalhadamente nas próximas seções) envolve a pronúncia das fricativas interdentais (o som do "th"), como em 'this – [ð]is' (isto), vozeada, e 'think – [θ]ink' (pensar), não-vozeada, que também são pronunciadas, pelo menos ocasionalmente, pelos falantes de grande parte das variedades de inglês menos prestigiadas e inglês como língua estrangeira (L2) como oclusivas "dis\*" e "tink\*".

De acordo com Bagno *apud* (LABOV, 2008), embora o impacto dos trabalhos de Labov em estudos da linguagem seja amplamente reconhecido, o seu conceito de "social" vem sendo criticado por estudiosos filiados a outras correntes teóricas, como a Análise do Discurso, a Sociologia da Linguagem, a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interacional. Bagno ainda menciona que é inegável que a Sociolinguística Variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para políticas de discriminação e exclusão social.

Para compreendermos os métodos que Labov utilizava, há necessidade de que se tenha alguma noção sobre métodos de investigação empírica. De acordo com Monteiro (2000), o

variacionismo parte do pressuposto de que a heterogeneidade manifestada na fala pode ser analisada de forma que o pesquisador deve colher uma boa soma de dados em uma comunidade e que esses dados construirão o material que será submetido a análises estatísticas para a testagem da sua hipótese. O autor menciona ainda que a opção pela pesquisa empírica se liga ao fato de que, sendo a sociolinguística uma ciência social, ela depende da observação do comportamento do homem.

De acordo com Guy (2007), toda pesquisa - dialetal, geográfica ou social - é inerentemente quantitativa, visto que essa metodologia inclui uso de tabelas e gráficos para apresentação de dados, teste de significância, confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas. O autor ainda menciona que existem três fases principais no curso de qualquer análise quantitativa, são elas:

- *Coleta de dados*: Aqui, devemos observar aspectos como amostra e confiabilidade em que Guy defende que em estudos de comunidade de fala, onde se usam mais de um pesquisador, há prática de se usar testes de confiabilidade entre os pesquisadores para assegurar que todos estão aplicando o mesmo critério de análise;

- *Redução e apresentação de dados*: As técnicas para redução de dados mais utilizados, no que diz o autor, provêm da área de Estatística em que tais técnicas incluem medidas de tendências centrais como média, mediana e moda usando tabelas, gráficos ou mapas como os principais métodos de apresentação usados em pesquisa dialetal;

- *Interpretação e explicação de dados*: Neste ponto, Guy (op. cit) aponta que o objetivo final de qualquer estudo quantitativo em pesquisa dialetal é identificar e explicar fenômenos linguísticos e não somente produzir números, como por exemplo, medidas estatísticas para resumir os dados. Os fenômenos e sua natureza devem ser explicados *através* dos números. Estes (os números) mostram, de forma codificada em linguagem matemática, o que acontece com um determinado aspecto de variação fonética, por exemplo. Em outras palavras, os números representam uma

espécie de “bússola”, i.e., um caminho que pode explicar o comportamento linguística de uma dada comunidade de fala;

O autor conclui que é através da realização de análises quantitativas que é possível realizar estudos da variação linguística em uma dada comunidade. Quando se fala em variação, esta deve ser compreendida como a alternância entre dois ou mais elementos linguísticos, que não podem ser adequadamente descritos e analisados em termos categóricos ou estritamente qualitativos. Assim, na sua concepção, um modelo quantitativo na sociolinguística variacionista vai existir quando tomamos um modelo de teoria linguística que procura explicar as possibilidades linguísticas e os padrões quantitativos do uso dessas possibilidades através de um modelo matemático-estatístico.

Como exemplo de modelamento matemático-estatístico, temos o teste de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), em que Labov foi o pioneiro ao utilizá-lo na linguística em suas pesquisas/experimentos de cunho quantitativo.

## 2.2 O TESTE QUI-QUADRADO ( $\chi^2$ )

De acordo com Guy (2007), a distribuição qui-quadrada ou (teste) Qui-quadrado (do inglês, *Chi-squared distribution/test*) é um procedimento útil para calcular a probabilidade de uma hipótese nula ( $H_0$ ) ser verdadeira. Sua estatística é uma medida de divergência entre a distribuição dos dados e uma distribuição esperada dos dados em análise.

A técnica testa a independência ou determina a associação entre as variáveis categóricas. Por exemplo, se você tem uma tabela de dois *fatores* (por exemplo, periferia/bairro nobre) com os resultados pela variável *classe social*, a estatística de qui-quadrado pode ajudar a determinar se as pessoas que compram em um determinado *shopping center* são independentes da *classe social* ou se há alguma associação entre classe social e compras neste *shopping center*. Se o valor-p (*p-value*) associado à estatística qui-quadrado for menor do que seu  $\alpha$  selecionado (comumente, pesquisas em nas

ciências humanas, p é estabelecido em 5%), o teste rejeita a hipótese nula de que as duas variáveis são independentes.

Este teste é uma das distribuições mais utilizadas em Estatística Inferencial e serve para avaliar quantitativamente a relação entre o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno. Isto é, ele nos fornece informações se os valores observados podem ser aceitos pela teoria em questão.

O teste de Qui-quadrado é calculado através da seguinte fórmula (Eq.) em Eq. (1) e explicada em notação linguística em Eq. (2):

Eq. (1)

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, E = \frac{\prod LC}{N}$$

Onde:

- $O_i$  = Frequência observada para cada classe;
- $E_i$  = Frequência esperada para aquela classe;
- $K$  = Número total de observações;
- $N$  = total de amostras.

Eq. (2)

$$\chi^2 = \sum_{i=\text{cada ocorrência}}^{\text{todas as ocorrências}} \frac{(\text{dados observados} - \text{dados esperados})^2}{\text{dados esperados}}, E = \frac{\sum \text{linha} \times \sum \text{coluna}}{\text{Total da amostra}}$$

### 2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICO-QUANTITATIVA COM BASE EM AMOSTRAS DE DADOS DE FALA: O TRABALHO DE LABOV (1966)

A linguagem modelada em termos probabilísticos é mais apropriadamente estudada pelos dados de fala natural: sequências fluentes sustentadas com base no encadeamento de enunciados sem previsibilidade de quando ou com que frequência o fenômeno linguístico em estudo ocorrerá no fluxo da conversa. Portanto, a amostra de dados de fala geralmente envolve relativamente poucos participantes (20 a 120), cuidadosamente escolhidos para representar a diversidade de comportamento linguístico dentro da

comunidade em estudo, com um grande volume de material gravado de cada falante (SANKOFF, 2001).

Como exemplo de análises quantitativas de variações linguísticas em que a análise de *amostras* de fala são levadas em conta, temos uma pesquisa realizada por Labov que tornou-se conhecida, e até hoje se configura como estudo pioneiro e uma das referências mais importantes relacionadas aos fatores sociais em relação ao falar de uma localidade.

De acordo com Labov ([1966], 2008), a pesquisa foi realizada em 1966, na cidade de Nova Iorque em três lojas de departamento. Ele partiu da hipótese de que a realização do fonema seria determinada pelo ambiente socioeconômico em que o falante se encontra. Labov apresenta um estudo que procura compreender as variações fonológicas surgidas a partir da produção da consoante [r] em posição pós-vocálica, observando as condições sociais dos falantes de Nova Iorque, onde seleciona ambientes no qual desenvolverá suas observações e estes estabelecimentos apresentam diferentes aspectos (*variáveis*) sociais como por exemplo: em relação aos preços e às pessoas que os frequentam como *sexo*, *classe social*, *faixa etária* e *raça*. As lojas selecionadas por Labov foram: a *Saks* (*status* financeiro superior), a *Macy's* (*status* financeiro médio) e *S. Klein* (*status* financeiro mais baixo).

O método utilizado por ele segue um procedimento específico em que se aproximava do informante no papel de um cliente e pedia informações em relação ao local de sapatos femininos. A resposta geralmente era: "*fourth floor*". O entrevistador, no caso o próprio Labov, ainda se inclinava para frente e perguntava: "*excuse-me?*" ("como?"). Normalmente ele obtinha outro enunciado: "*fouRth flooR*" pronunciado no estilo mais monitorado. As *variáveis* identificadas pelo uso do 'r' foram as ocorrências *casuais* (*fourth four*, sem monitoramento) e as *enfáticas* (*fouRth fouR*, com monitoramento). O pesquisador tomou nota das situações em que houve a ocorrência de africadas e de oclusivas para a consoante em momento final do vocábulo *fourth*, atentando-se também às variações não padronizadas da interdental 'th' utilizadas pelo falante.



Labov fez 68 entrevistas na *Saks*, 125 na *Macy's* e 71 na *S. Klein*, totalizando 6 horas e 30 minutos de tempo, distribuídos entre os 264 falantes. Para cada ocorrência totalmente constrictiva da variável, ele registrou (r-1); para nenhuma fonação, registrou (r-0). Para ilustração, o autor, em seu livro, faz tabelas e gráficos bem elaborados para fazer comparações entre as características da fala das referidas lojas, onde nos deteremos a seguir na ilustração de apenas um dos gráficos, a fim de fazermos essa comparação no uso de (r) pelos funcionários de *Saks*, *Macy's* e *S. Klein*.

As Tabelas 2 e 3 apresentam os resultados da referida pesquisa (Labov (1966, 2008)). A Tabela 2, apresenta os números absolutos da produção e apagamento do /r/ por loja de departamento, enquanto que a Tabela 3, apresenta o percentual da produção e apagamento do /r/ para loja de departamento.

**Tabela 2:** Tabela de contingência 2x3 da distribuição absoluta da produção/apagamento do /r/ por loja de departamentos em Nova Iorque (Labov, [1966], 2008).

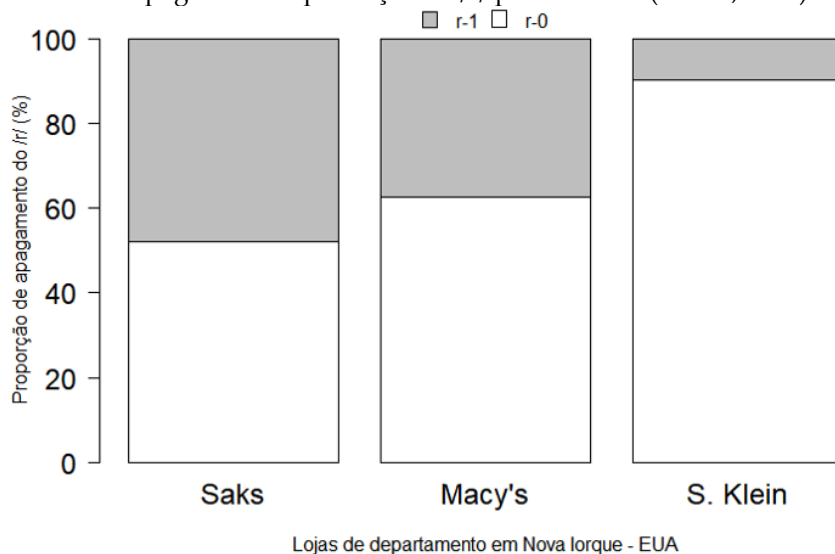
Apagamento (r-0) Produção (r-1)	Lojas de departamentos			TOTAL
	S. Klein	Macy's	Saks	
r-0	195	211	93	499
r-1	21	125	85	231
TOTAL	216	336	178	730

**Tabela 3:** Tabela da distribuição percentual (%) da da produção/apagamento do /r/ por loja de departamentos em Nova Iorque (Labov, [1966], 2008).

Apagamento (r-0) Produção (r-1)	Lojas de departamentos		
	S. Klein (%)	Macy's (%)	Saks (%)
r-0	90.2	62.8	52.2
r-1	9.8	37.2	47.8

Com os valores apresentados na Tabela 3, observemos no Gráfico 1, a descrição dos dados de produção/apagamento do /r/ da referida pesquisa de Labov.

**Gráfico 1:** Apagamento e produção do /r/ pós-vocálico (Labov, 1966).



Vejamos na Tabela 4 os resultados dos testes de qui-quadrado a partir dos dados da Tabela 2:

**Tabela 4:** Resultados dos testes de Qui-quadrado do experimento de Labov (1966)

LOJAS DE DEPARTAMENTO	VALOR $\chi^2$	P-VALOR
<i>Saks; Macy's; S.Klein</i>	35,7	<0,01***
<i>Saks; Macy's</i>	2,28	=0,13
<i>Saks; S.Klein</i>	35,3	<0,01***
<i>Macy's; S.Klein</i>	21,0	<0,01***

A partir do trabalho de Labov, podemos tirar conclusões a respeito desse fenômeno linguístico. Uma dessas conclusões é que, através da verificação do apagamento/manutenção do /r/, é possível mapear probabilisticamente o perfil socioeconômico dos clientes que frequentam as lojas da pesquisa: *Saks*, *Macy's* e *S. Klein*.

É possível detectar que o perfil de clientes que frequentam a *Saks* e *Macy's*, tem comportamento muito próximo, não por percentuais, mas pelos resultados da análise do Qui-quadrado, até

porque, como foi dito no início do problema, a loja *Saks* é frequentada por pessoas que têm um *status* financeiro superior, enquanto que na *Macy's*, a frequência é de pessoas com *status* financeiro médio e o teste do qui-quadrado vai comprovar que não existem diferenças significativas entre os clientes que frequentam as duas lojas tomando como base o fenômeno fonético-fonológico do apagamento do /r/realizado pelos vendedores dessas duas lojas.

Já na loja mais popular (*S. Klein*) o apagamento do /r/ é significativamente maior do que nas demais lojas. Na loja mais popular, há uma preocupação consideravelmente menor quanto á utilização de uma linguagem de prestígio, tomando como base o apagamento do /r/. Confirma-se assim a hipótese de Labov, de que a realização do fone seria determinada pelo ambiente socioeconômico em que o falante se encontra.

É claro que isso é uma conclusão preliminar, todavia é um dos indícios apontados para o tratamento de questões socioeconômicas, as quais, na sociedade norte-americana, também estão correlacionadas às questões étnicas. Podemos observar como as análises estatísticas podem fazer com que possamos tomar decisões cotidianas a partir de fenômenos linguísticos e este fato aponta uma para uma relação positiva entre a matemática (por meio da estatística), e como ela pode auxiliar nas análises de *corpora* diversos; seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Assim, a respeito desta pesquisa, Labov ([1966], 2008) menciona que entrevistas rápidas e anônimas podem ser uma fonte valiosa de informações sobre a estrutura sociolinguística de uma comunidade de fala, pois toma como seu primeiro objetivo, a língua usada por pessoas comuns em seus afazeres cotidianos, embora menciona também que há caminhos por onde se possa ampliar e melhorar esses métodos, como por exemplo, o autor cita que os dados poderiam ter sido gravados para que se obtivesse uma melhor transcrição dos casos duvidosos.

## 2.4 REPORTANDO OS RESULTADOS ESTATÍSTICOS DO TESTE DE QUI-QUADRADO EM TRABALHOS ACADÊMICOS

Uma vez que o(a) pesquisador(a) realizou as análises e interpretações acerca dos dados, faz-se necessário que os resultados sejam reportados de modo sistemático em publicações, tais como; periódicos, anais de congressos, etc. e/ou apresentações de trabalhos. Oushiro (2017, p. 108-109) orienta que a notação convencional (a matemática) é “lida” da seguinte forma em um exemplo hipotético:  $\chi^2 = 74,14 (2), p < 0,01$  "Qui-quadrado igual a 74,14, com dois graus de liberdade e p menor do que 0.01". A autora ainda explica cada uma das etapas: “**Qui**” é representado pela letra *chi* ( $\chi$ ) e o “**quadrado**” é o número ‘2’ sobrescrito.

A Tabela 5 apresenta, de forma mnemônica (por cores), as notações matemática e linguística para reportar o resultado de qui-quadrado nos experimentos.

**Tabela 5:** Como reportar o resultado do teste de Qui-quadrado (*notação matemática* à esquerda) e como ler este resultado (*notação linguística* à direita)

NOTAÇÃO MATEMÁTICA	NOTAÇÃO LINGUÍSTICA
$\chi^2 = 12,05 (2), p < 0,01$	Qui-quadrado igual a <b>12,05</b> , com <b>dois graus de liberdade</b> e <b>p menor do que 0.01</b>

Até aqui, vimos como matemática aplicada (via estatística) está presente nos fenômenos relacionados à linguagem; seja do ponto de vista fonético-fonológico, morfossintático, seja do ponto de vista semântico-formal. Apresentaremos na próxima seção, um procedimento estatístico semelhante ao de Labov, todavia, com dados de inglês como L2 produzido por falantes brasileiros.

### 3. METODOLOGIA

Tomando como ideia o experimento de Labov com o apagamento do /r/ e utilizamos o *corpus* da pesquisa de Silva Jr. (2009). Esta pesquisa se debruça sobre a análise da produção de vogais do inglês como língua estrangeira (L2) por alunos brasileiros com estratificação social pela *escolaridade* (ensino fundamental (**EF**), ensino médio (**EM**) e ensino superior (**ES**)) *tipo de escola* (pública, particular e universidade), *faixa etária* (**A**: 11-14 anos; **B**: 15-17 anos; **C**: acima de 17 anos). A coleta de dados foi realizada em escolas e universidade na cidade de Recife-PE O *corpus* utilizado na pesquisa foi o *L2BRA\_VOWELS* do autor: <[https://phonetics\\_prosodyl2.wixsite.com/l2bra\\_vowels](https://phonetics_prosodyl2.wixsite.com/l2bra_vowels)><sup>3</sup>.

No referido *corpus*, há um texto no qual os participantes leram a seguinte passagem: “(...) *and I was about to finish. It was the **fourth** and last part of the treatment and the **therapy** was no longer so bad at that point (...)*”. (“[...] e eu estava prestes a terminar. Foi a **quarta** e última parte do tratamento e a **terapia** já não estava tão ruim àquela altura [...]” (tradução nossa).

Escolhemos apenas a variável *escolaridade* para manter a condição de igualdade de variáveis com o experimento de Labov aqui utilizado.

Assim, retiramos para nossa análise a produção das palavras “*fourTH*” (quarta) e “*Therapy*” (terapia) com o intuito de verificar o apagamento/produção do som do “*th*” – fricativa interdental desvozeada representada pelo fonema /θ/. Este som do inglês é pronunciado com certa dificuldade pelos brasileiros por ele não estar presente em nosso inventário fonológico (cf. Silva Jr., 2019 para detalhamento da literatura fonética e sociolinguística que aborda este problema). Uma vez contabilizadas as produções,

---

<sup>3</sup> O *corpus* está em fase desenvolvimento. Dados de novas coletas e a inserção de novas variáveis como: **nível de proficiência na L2, frequência de uso de inglês pela internet, frequência de uso de videogames online e off-line** serão em breve disponibilizadas no *corpus*.

realizamos os mesmos procedimentos que o fizemos com o experimento de Labov ([1966], 2008).

O tratamento estatístico de nossos dados foi realizado em Linguagem R (R Core Team, 2020) disponível em: <<https://cran.r-project.org/>>.

Como dito na seção anterior, utilizamos o Teste Qui-quadrado para análise estatística dos nossos dados. Como vimos na seção anterior, esta técnica é usada para verificar se há uma associação entre as variáveis (de **linha** e **coluna** - cf. Tabela 6) (cf. Lowie & Seton, 2013; Triola, 2014) que compõem uma tabela de contingência construída a partir dos dados da amostra. Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há mudanças significativas (ou não) na produção do segmento-alvo provocadas pelo *grau de escolaridade*. Um valor de 5% foi estabelecido para *alfa*. Se  $alfa < 5\%$  ( $p < 0,05$ ), o *grau de escolaridade* influencia na *produção/apagamento* do segmento-alvo, ou seja, há associação entre o fenômeno em xeque e o fator *escolaridade*.

Com o propósito de tornar nossa análise quantitativa mais didática, vejamos na arquitetura da Tabela 6, como é feito o procedimento para identificar as linhas e colunas, previamente mencionadas nesta seção, bem como, os valores em porcentagem que utilizamos na aplicação do teste de Qui-quadrado (cf. Tabela 5 na próxima seção para detalhamento dos resultados):

**Tabela 6:** Tabela de contingência 2x3 com a produção absoluta dos dados e a representação das variáveis de **linha** (apagamento, *th-0* e produção, *th-1*) e de **coluna** (ensino *fundamental*, *médio* e *superior*).

<b>Linhas</b>	<b>Colunas</b>			TOTAL
	E. Fund.	E. Med.	E. Sup.	
<i>th-0</i>	30	34	11	75
<i>th-1</i>	10	6	29	45
TOTAL	40	40	40	120

A partir da equação matemática detalhada em Eq. (1) por notação convencional e Eq. (2) por notação matemático-linguística

do teste qui-quadrado, em Eq. (3), vejamos como ela se aplica a nossos dados:

$$\chi^2 = \sum_{i=\text{cada ocorrência}}^{\text{todas as ocorrências}} \frac{(\text{nossos dados 'th'} - \text{chances de ocorrer 'th'})^2}{\text{chances de ocorrer 'th'}},$$

em que, chances de de ocorrer 'th'  
 $= \frac{\text{SOMA das linhas} \times \text{SOMA das colunas}}{\text{total dos nossos dados}}$

Eq. (3)

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

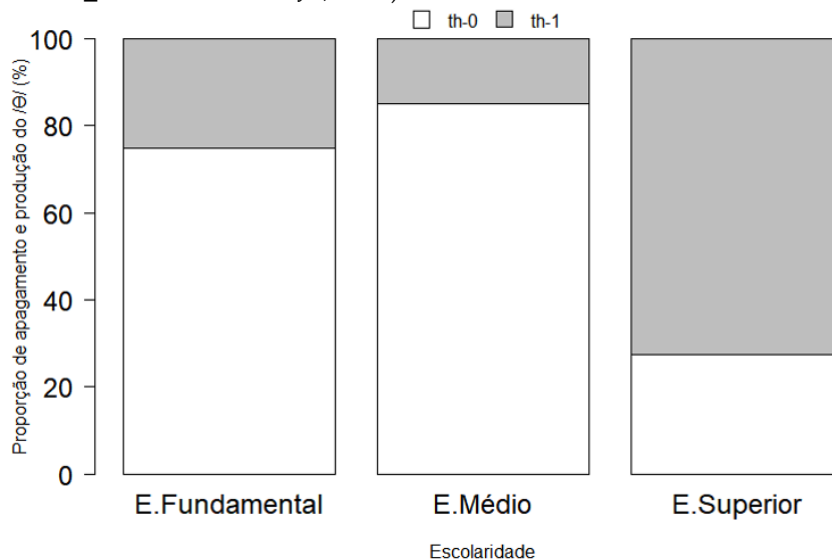
**Tabela 7:** Tabela de contingência 2x3 de distribuição absoluta para produção/apagamento do /θ/ por Grau de escolaridade.

APAGAMENTO (th-0)/PRODUÇÃO (th-1)	Grau de escolaridade			TOTAL
	EF	EM	SUP	
th-0	30	34	11	75
th-1	10	6	29	45
TOTAL	40	40	40	120

**Tabela 8:** Tabela de da distribuição percentual (%) para produção/apagamento do /θ/ por Grau de escolaridade.

APAGAMENTO (th-0)/PRODUÇÃO (th-1)	Grau de escolaridade		
	EF (%)	EM (%)	ES (%)
th-0	75	85	27.5
th-1	25	15	72.5

**Gráfico 2:** Proporção de apagamento e produção do /θ/ (corpus L2BRA\_VOWELS - Silva Jr., 2009).



Vejamos na Tabela 9 os resultados dos testes de qui-quadrado a partir dos dados da Tabela 7:

**Tabela 9:** Resultados dos testes de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e valor de  $p$  (P-VALOR) para apagamento/produção (th-0/th-1, respectivamente) da fricativa interdental não-vozeada [θ] a partir da combinação das *categorias* de ESCOLARIDADE: ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES).

ESCOLARIDADE	VALOR $\chi^2$	P-VALOR
EF; EM; ES	32,21	<0,001***
EF; EM	1,25	>0,26
EF; ES	18,06	<0,001***
EM; ES	26,87	<0,001***

Os resultados apontam que, os alunos do ensino superior, produzem significativamente mais o som do “th” nas palavras por nós estabelecidas do que os alunos do ensino fundamental e médio. Desta forma, podemos afirmar que o nível de escolaridade tem



considerável influência sobre a produção do inglês como L2 no que tange este som em específico. O teste de qui-quadrado também revela que; entre alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) não há diferenças significativas quanto à produção embora, percentualmente, a produção do “th” dos alunos do ensino fundamental é ligeiramente maior do que médio. Entre os níveis EF-ES e EM-ES há diferenças significativas quanto a produção do fenômeno.

Seria precoce afirmar que os alunos na educação básica apagam mais o som do “th” que uma das limitações do corpus é não apontar o nível de proficiência do falante bem como, outras variáveis como o fato de assistir programas apenas em inglês ou mesmo verificar a frequência de uso da internet. Vale ressaltar que, esses dados datam de um período em que não havia *smartphones* com aplicativos para se aprender ou aperfeiçoar a pronúncia na L2-alvo e o acesso à internet era bem mais limitado. Esta pesquisa escolheu aleatoriamente alunos da educação básica de escolas públicas e particulares em condições de igualdade numérica.

Vimos então que a análise de um fenômeno linguístico a partir de matemática estatístico-probabilística é possível traçar perfis de tendências no campo científico; seja nas ciências de saúde, da tecnologia ou sociais. A ferramenta matemática é nossa aliada quando pensamos em uma relação determinística e dedutiva tendo como marco zero, modelos que nos auxiliam a fazer estimativas de uma dada situação.

De algumas décadas para nossa atualidade, os programas computacionais como (ambiente) **R**, *Stata*, *Microsoft Excel*, *SPSS* e tantos outros têm realizado com alta eficiência a tarefa de calcular testes e outros procedimentos estatísticos. Atualmente, também é possível realiza-los a partir de dispositivos móveis, tais como, *smartphones* e *tablets* ou mesmo por manipuladores virtuais online. Mas, seria interessante mostrar como este cálculo acontece para que possamos quebrar paradigmas quanto ao suposto “alto grau de dificuldade” que um determinado teste estatístico venha a nos imputar.

Vejamos em Eq. (4) a fórmula/equação de qui-quadrado – desde seu momento abstrato à sua aplicação – a partir de sua decomposição em favor de nossos dados localizados na Tabela 7.

Eq. (4)

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, \text{ em que } E = \frac{\prod LC}{N} \rightarrow E$$

$$= \frac{\sum \text{linha} \times \sum \text{coluna}}{\text{Total da amostra}}$$

Onde:

- $O_i$  = Frequência observada para cada classe (escolaridade);
- $E_i$  = Frequência esperada para aquela classe (escolaridade);
- $K$  = Número total de observações;
- $N$  = total de amostras.

$$\chi^2 = \sum_{i=\text{cada ocorrência}}^{\text{todas as ocorrências}} \frac{(\text{nossos dados 'th' - chances de ocorrer 'th'})^2}{\text{chances de ocorrer 'th'}}$$

em que, chances de de ocorrer 'th'

$$= \frac{\text{SOMA das linhas} \times \text{SOMA das colunas}}{\text{total dos nossos dados}}$$

Em seguida, a Frequência esperada (E) da produção/apagamento para uma das classes na Eq. (5):

Eq. (5)

$$E(th0/th1, EF, EM, ES)$$

$$= \frac{(th0)(EF) + (th0)(EM) + (th0)(ES)}{\text{Total da amostra}}$$

$$+ \frac{(th1)(EF) + th1(EM) + (th1)(ES)}{\text{Total da amostra}}$$

Uma vez decomposta a Eq (4), vejamos sua aplicação prática na Eq. (6).

$$\begin{aligned}
 \chi^2 &= \frac{(30 - 25)^2}{25} + \frac{(34 - 25)^2}{25} + \frac{(11 - 25)^2}{25} + \frac{(10 - 15)^2}{15} + \frac{(6 - 15)^2}{15} \\
 &\quad + \frac{(29 - 15)^2}{15}, \\
 \chi^2 &= \frac{25}{25} + \frac{81}{25} + \frac{196}{25} + \frac{25}{15} + \frac{81}{15} + \frac{196}{15} = \frac{25 + 81 + 196}{25} + \frac{25 + 81 + 196}{15} \\
 &= \frac{302}{25} + \frac{302}{15} \\
 \chi^2 &= \mathbf{32.21}
 \end{aligned}$$

A Eq. (6), foi utilizada para calcular o valor do qui-quadrado entre os três fatores do grau de escolaridade, ou seja, todas as linhas e colunas da Tabela 7. Seu resultado figura na primeira linha da Tabela 9. Para calcular os demais valores, repita o procedimento para cada linha e coluna da Tabela 7 que corresponda sua análise.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, mostramos a importância da aplicabilidade de modelos e métodos matemático-estatísticos em pesquisas na área de sociolinguística (de L2). Além disso, apresentamos como tais procedimentos quantitativos permearam de forma primordial e preencheram lacunas nas áreas de conhecimento envolvendo as ciências humanas no intuito de protocolar, sistematizar e seguir um determinado protocolo experimental.

Apresentamos aqui os trabalhos seminais de Labov, pioneiro em utilizar métodos quantitativos para se fazer compreender em suas análises linguísticas e resultados de seus estudos e pesquisas. Procuramos mostrar esses modelos de uma forma prática com a intenção de contribuir na formação de pesquisadores que precisam realizar análises quantitativas em pesquisas de caráter experimental.

Os resultados de nossa pesquisa apontam forte associação entre o grau de escolaridade e a produção e/ou apagamento do som do 'th'. Essas considerações indicam que o estudante universitário procura buscar mais questões relacionadas à pronúncia da L2 por

alguns motivos distintos como, o aumento do interesse pelo idioma em função de poder tentar um bom emprego, a necessidade por causa da cobrança do meio acadêmico, viagens ao exterior em programas vinculados à sua instituição de ensino, dentre outros. O fato é que: as práticas de ensino de inglês como L2 na educação básica devem ser revisitadas; desde o investimento na formação continuada de docentes de L2, a condições e materiais compatíveis à realidade do aluno.

Deste feito, podemos concluir que modelos matemáticos quando aplicados, atuam não apenas no foco da pesquisa, como vimos nos dados aqui analisados, mas podem ser usados para refletir realidades e práticas de ensino em salas de aula por professores/pesquisadores de L2.

Por fim, foi apenas possível inferir tais resultados e realizar uma interpretação embasada na realidade, por causa da análise estatística por nós utilizada. Do contrário, teríamos apenas conjuntos de dados descritos, no máximo, em porcentagem que, por vezes, podem nos guiar a erros indesejáveis na pesquisa e mascarar a realidade pela ausência de argumentos interpretativos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, pp. 527-546.

CEDERGREN, H.; SANKOFF, D. Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. **Language** (50), p. 333–355, 1974.

FAYOL, M. **Numeramento: aquisição das competências matemáticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUY, G; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, W. A estratificação social do (r) nas lojas de departamento na cidade de Nova York. [1966]. In: LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. **Language** (45), p. 715–762, 1969.
- LOWIE, W.; SETON, B. **Essential Statistics for Applied Linguistics**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- MOLICA, M.C.; BRAGA, M.L. **Introdução à Sociolinguística e tratamento de Variação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MONTEIRO, J. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, C.; CORDANI, L. Julgando sob incerteza: heurísticas e vieses e o ensino de probabilidade e estatística. **Educ. Matem. Pesq.** 18(3), p. 1265-1289, 2016.
- OUSHIRO, L. **Introdução à Estatística para Linguistas**. vol 1, Unicamp, 2017. Disponível em: <<https://rpubs.com/oushiro/iel>>.
- SANKOFF, D. Statistics in Sociolinguistics. **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics**, Elsevier, p. 828-834, 2001.
- SELL, F.; GONÇALVES, A. *Sociolinguística*. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- SILVA Jr. L. **Análise Acústica da Produção da Fricativa Interdental Desvozeada /θ/ no Inglês como L2**, vol 1, UEPB, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uepb.edu.br/epibic/#>>.
- SILVA Jr. L. **Erro de leitura das vogais do inglês americano como língua estrangeira pelos falantes do português do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- TRIOLA, M. **Introdução à Estatística: Atualização da Tecnologia**. 11 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2014.

**O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS:  
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA  
O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monique Viana de Oliveira Angelo<sup>1</sup>  
Iara Ferreira de Melo Martins<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Neste novo cenário que reflete práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem impõe-se a necessidade de perceber o texto como semioticamente multimodal. Bem como, é preciso capacidades de letramentos cada vez mais avançadas para construir e (re) construir os sentidos dos textos que lemos e produzimos, nos eventos comunicativos que medeiam as práticas sociais contemporâneas. Depreendemos, assim, que é necessário preparar os estudantes para interagirem em práticas sociais que articulem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados, com vistas à promoção dos multiletramentos, oportunizando situações em que eles possam se colocar de forma crítica, criativa e autônoma.

Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Desse modo, priorizar os gêneros multimodais, que apresentam uma abordagem textual mais aprofundada, torna-se

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica e Mestre - Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, profmoniqueviana@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, iaramartins@yahoo.com.

cada vez mais desafiador para o professor na formação de leitores/escritores competentes.

Entre os gêneros multimodais, destacamos as tiras em quadrinhos, as quais são gêneros discursivos muito populares em nossa sociedade e essa popularidade se justifica por sua composição, que, na maioria das vezes, são compostos por dois códigos, o verbal e o visual. Justificamos, assim, que utilizar os gêneros multimodais no ensino pode ter especial relevância para a produção de significados por parte dos alunos; uma vez que, o uso das imagens está cada vez maior, não só nos livros, mas também, nas interações comunicativas do cotidiano.

Nesse sentido, este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras-PROFLETRAS e nossa proposta postula como objetivo geral elaborar uma sequência de atividades didáticas com o gênero multimodal tiras que contribua para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Vale lembrar que a referida sequência é voltada para alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública na cidade de Araçagi/PB. Como objetivos específicos, elegemos os seguintes: a) identificar os elementos composicionais e os recursos multissemióticos das tiras com ênfase na sua função discursiva e social; b) socializar na comunidade escolar um livro foto com coletânea de tiras produzidas pelos alunos.

Nessa perspectiva, a base teórica para nossa proposta utiliza as teorias de Kleiman (2010), Rojo (2013), Street (1984; 2007), no tocante aos aspectos dos letramentos/multiletramentos, Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) na fundamentação do gênero, Ramos (2017) e Rama; Vergueiro (2009), sobre o gênero tiras em quadrinhos e os postulados de Lopes-Rossi (2011) acerca da sequência didática em consonância com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa é de natureza descritiva, interpretativa e quanto à abordagem é qualitativa.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão, organizamos este artigo em 4 seções: introdução; na segunda seção apresentamos

uma breve explanação sobre a escola na perspectiva dos multiletramentos e tecemos algumas considerações sobre a importância do gênero multimodal tiras; na terceira, apresentamos a proposição metodológica por meio de uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011). Na quarta seção apresentamos as considerações finais tecendo as impressões, expectativas e a importância da elaboração de uma sequência de atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras para a fomentação de habilidades críticas leitoras e escritoras.

## **2. A ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

De acordo com Kleiman (2010, p. 377), é necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social.

Nessa perspectiva, percebemos que o uso da leitura e da escrita, neste contexto, deve desenvolver as capacidades necessárias para a participação consciente do aluno nas práticas de linguagem, em diferentes ambientes multissemióticos.

Conforme ratifica Ramos (2017 p. 179), “esse novo olhar dado ao texto é um dos motivos que levaram o conceito de letramento a ser revisto e ampliado”. O autor ainda reitera:

de ação que envolve os atos de ler e escrever, passou a ser visto no plural, letramentos, como reflexo das práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem. Houve mais uma reavaliação e se optou por outro termo, multiletramentos, para ajustar o foco aos aspectos múltiplos de cultura e de linguagem presentes nos textos (RAMOS, 2017, p. 179)

Assim, se há a necessidade de desenvolver os multiletramentos, os textos multimodais são muito relevantes, pois



eles articulam as linguagens verbal e não verbal no processo de construção dos sentidos de um texto. Para Rojo (2012, p. 12-13):

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os textos estão cada vez mais multimodais e requerem dos leitores e produtores, bem mais que habilidades linguísticas. Eles exigem capacidades de acesso, compreensão, apreensão, posicionamento e articulação das informações.

Diante disso, é preciso que a escola vá além do método tradicional que contempla apenas a palavra escrita e amplie a noção de letramentos para o campo das outras linguagens que estão cada vez mais presentes nos textos, devido aos avanços tecnológicos.

Salientamos que abordagem de multiletramentos está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (2018), em preparar o estudante para a vida social e profissional e para o exercício pleno da cidadania. A BNCC entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68).

Nessa direção, para tratar das práticas em que estão envolvidos esses novos letramentos, que implicam novas formas de linguagens, novos comportamentos, novos meios de produzir e fazer circular os textos, passou-se a abordar o conceito de multiletramentos, o qual veio agregar esses novos “multi” que cada vez mais caracterizam os textos: as multissemiotes e a multiculturalidade. A pedagogia dos multiletramentos exige e incentiva um aluno crítico, autônomo,

criativo e protagonista no processo, transformando-se em sujeitos de sua aprendizagem e criadores de sentido.

Assim, um importante passo a ser dado é tornar a sala de aula de língua portuguesa um espaço que propicie a ação de linguagem em práticas sociais diversas, um lugar onde os sujeitos interajam com e pelas linguagens, construindo e reconstruindo conhecimentos e identidades.

Essas reflexões reforçam a necessidade de repensarmos o espaço escolar e o processo de aprendizagem dos/as nossos/as alunos/as, pois as tecnologias digitais, vistas como espaços de interação de forma colaborativa, têm possibilitado que crianças, adolescentes e jovens, de modo geral, negociem suas identidades.

## 2.1 O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Com o conceito de texto ampliando-se e assumindo um caráter cada vez mais visual, integrando palavra e imagem, surgem “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. (ROJO, BARBOSA, 2015, p.116).

A presença dos quadrinhos nos livros didáticos, em provas do ENEM e a sua indicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais - doravante PCN levaram esse gênero multimodal para dentro dos muros da escola e para a realidade pedagógica do professor. No entanto, em relação à abordagem nos livros didáticos, Mendonça (2007) enfatiza que:

ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos “importantes”, do tipo “Divirta-se” ou Texto suplementar”, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em livro didático de língua portuguesa. (MENDONÇA, 2007 p. 218-219).

Para esta autora (*ibid* p. 219), as temáticas humorísticas e aventurescas e o uso para entretenimento, parecem ser, novamente, as razões para tal situação. Vale lembrar, porém, que a exploração dos quadrinhos no livro didático é incipiente, e na maioria das vezes, a utilização desse gênero é usado como pretexto para exercícios de metalinguagem.

Apesar de não ter sido concebida propriamente para o trabalho pedagógico, as HQs e, posteriormente, as tiras, foram pouco a pouco adentrando o espaço da sala de aula, compondo, juntamente com outros gêneros, inclusive multimodais, os textos que embasam o ensino de língua portuguesa.

Na relação entre as semioses verbais e as não verbais as tiras revelam-se um recurso muito rico, pois na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, de texto, desenhos e formas dos balões, desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores desse gênero (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2007, p. 212).

Ainda sobre a utilização das tiras na aprendizagem, Dionísio (2006, p.141), complementa que:

(...) imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. (DIONÍSIO, 2006, p.141)

Nesse sentido, as tiras são excelentes portadoras de informações por situarem-se no conjunto de gêneros híbridos que circulam na mídia escrita e na mídia digital.

No entanto, percebemos que as tiras ainda são um pouco negligenciadas em sua interpretação nos materiais didáticos e não recebem a mesma atenção que os outros gêneros. Ingenuamente, acreditamos que são de fácil compreensão devido as suas imagens

e elementos estruturais e esquecemos de atentar para a riqueza de suas temáticas, sua funcionalidade discursiva e semiótica, seu estilo e os efeitos de sentidos.

Vejamos a seguir uma tira retirada de um livro didático/2018, a qual é utilizada apenas como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais e traz, em segundo plano, uma questão relacionada ao desenvolvimento da leitura e contexto da história.

Figura 01 – Tira retirada de livro didático – 9º ano

• Leia a tira:

GARFIELD

© 1987 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED. DIST. UNIVERSAL UCLICK

Jim Davis

JIM DAVIS 6-29

- O período “Não detestam aquelas migalhas que ficam boiando no café...” é composto por subordinação. Qual é a oração principal e qual é a subordinada?
- A oração subordinada refere-se a qual termo da oração principal?
- Essa oração restringe ou explica o termo ao qual se refere? Explique.
- Dê a classificação dessa oração subordinada.
- A oração subordinada que você identificou é importante para que o(a) leitor(a) compreenda o desfecho da história. Explique por quê.

2. Transforme os adjetivos destacados em orações subordinadas adjetivas e veja como é a letra original de uma canção de Noel Rosa.

A nossa imensa felicidade / Foi uma nuvem já **passada** / O teu amor que traz saudade / Foi estrela **brilhante** / E pra sempre se apagou.

Fonte: livro didático Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem. 2018, p.122.

Podemos observar que na tira há elementos associados à linguagem verbal e à não verbal, à forma dos balões, os quais possibilitam construir significados; no entanto, o livro didático usa a tira apenas para apresentar as orações e os períodos composto por subordinação. Não se explora o contexto, a intencionalidade discursiva, a comicidade e a função social do gênero, por exemplo. Pode-se dizer, assim, que o gênero perdeu sua significação, sua

função, não houve interação, não houve o estudo dos seus elementos composicionais, muito menos, se aprofundou em suas intencionalidades discursivas.

Claro que não podemos descartar toda uma construção da gramática normativa, mas é necessário inseri-la (no ensino da leitura e da escrita) como um meio e não como um fim. Se observarmos, no exemplo acima, a tira está sendo limitada ao ensino gramatical, mas com uma abordagem que parece estar contextualizada com os direcionamentos dos PCN (BRASIL,1998) e dos estudos contemporâneos da linguística. Sem falar que, o aluno consegue responder as questões sem ter lido o texto de fato, sem ter construído qualquer sentido.

Isso posto, fica evidente a necessidade de contemplar as tiras em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa, pois podemos tratar de assuntos diversificados e temas atuais, delineados por diferentes estilos linguísticos, além disso, é um relevante recurso didático pedagógico capaz de despertar a autonomia, a criatividade, a criticidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos multiletramentos na construção do conhecimento.

Considerando o que foi exposto, enquanto professores de língua portuguesa, devemos propor um diferente formato de leitura e aprendizagem aos nossos alunos, levando-os a conhecer o gênero proposto, seus aspectos implícitos e explícitos, considerando os meios de produção e de circulação do gênero, inferindo perguntas que revelem a temática, estrutura, linguagem (verbal ou não verbal), contexto, função social, entre outros.

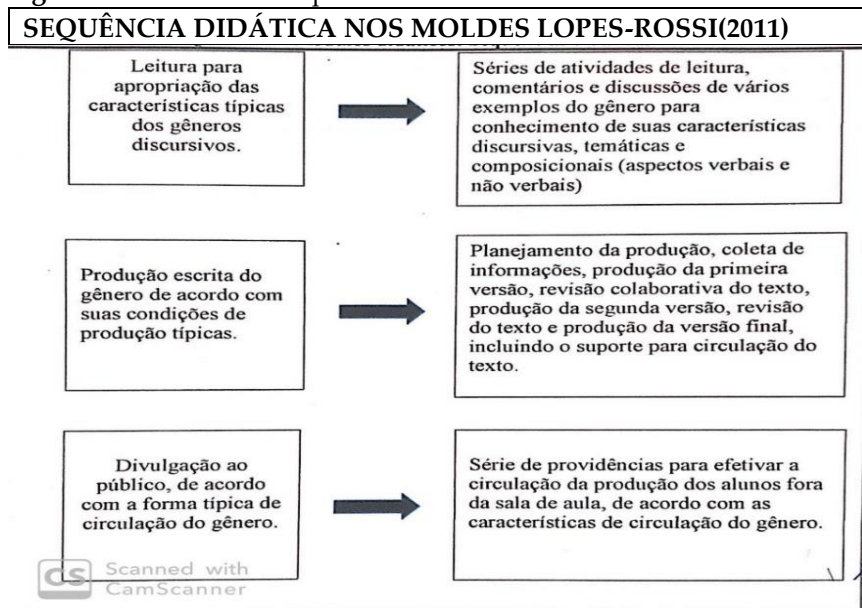
### **3. PERCURSO METODOLÓGICO E DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Este artigo é resultado de uma pesquisa exploratória propositiva com viés bibliográfico do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS-, a qual apresenta uma proposição metodológica para a prática de leitura e produção de textos com a realização de uma sequência de atividades didáticas totalizando 17

horas-aulas. A referida sequência didática é voltada para uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal na cidade de Araçagi/PB. A pesquisa é de natureza descritiva, interpretativa e quanto à abordagem é qualitativa.

Para nosso percurso metodológico, escolhemos Lopes-Rossi (2011) que propõe um esquema de sequência didática com atividades sistemáticas que permitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para a leitura e para a produção textual. A referida sequência foi embasada nos estudos bakhtinianos e em consonância com os PCN (BRASIL,1998), e pode ser esquematizada conforme imagem abaixo:

**Figura 02 – Modelo de sequência didática**



Fonte: Baseado em Lopes-Rossi (2011, p.72)

Como visto na figura 02, Lopes-Rossi (2011) propõe um esquema de sequência didática com módulos de atividades sistemáticas que permitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para a leitura e para a produção textual.

A partir dessa sequência, formulamos a sequência de atividades didáticas, descrita abaixo, a qual servirá como material de apoio aos professores e será apresentada à comunidade escolar por meio de um caderno pedagógico.

### **1ª MOMENTO – Apresentação da proposta – 01 h/a**

#### **Objetivos:**

➤ Socializar os objetivos da proposta de intervenção à comunidade escolar, mostrando a importância e a necessidade de se trabalhar com gênero multimodal sob a perspectiva dos multiletramentos.

#### **Ações:**

➤ Apresentação da proposta à comunidade escolar (relacionados ao 9º ano). Elaboração de uma proposta que vise preencher as lacunas existentes nos percalços em relação ao processo de leitura e produção textual, levando os envolvidos à reflexão sobre uso da língua/linguagem e de sua dinâmica social.

### **MÓDULO 01 – LEITURA - 08 h/a**

#### **Objetivos do módulo 01:**

➤ Reconhecer o gênero multimodal tiras, diferenciando-o de outros parecidos como *charge* e quadrinhos;

➤ Promover uma reflexão crítica a respeito das temáticas abordadas nas tiras, inserindo os estudantes em práticas sociais de letramentos.

➤ Reconhecer a intencionalidade presente no discurso do gênero em questão, para ler de maneira crítica.

➤ Identificar a estrutura composicional das tiras (composição, tema/conteúdos, estilo), além de recursos semióticos, atentando para o enfoque discursivo e sua função social;

➤ Pesquisar tiras veiculadas em ambientes digitais e impressos (redes sociais, livro didático e jornais) para discussão e socialização em sala acerca dos seus elementos composicionais.

Segundo Lopes-Rossi (2011), o objetivo do módulo 01 é fazer com que o aluno interaja, discuta, comente e conheça as condições de produção e circulação do gênero proposto. A partir das atividades do módulo 01 e do reconhecimento do gênero, o aluno poderá fazer inferências, perceber os elementos semióticos verbais e não verbais, buscar informações, responder perguntas como: Por que esses textos são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual sua função social?

Algumas perguntas que podem ser suscitadas pelo professor no primeiro momento:

- Que diferenças vocês percebem entre esses textos (verbais e não verbais) e os textos apenas com linguagem verbal?
- Vocês sabem o que são textos multimodais? Opinem.
- Além do livro didático, onde vocês encontram as tiras? Costumam ler em redes sociais? Gostam?

- Conhecem algum autor de tiras e personagens famosos?

Após a leitura de cada tira, o professor fará questionamentos como:

- Qual o assunto/temática desta tira?
- Quem a criou e com qual objetivo?
- Qual seria seu público-alvo?
- Qual a intencionalidade do discurso?
- Onde são encontradas/publicadas?
- Qual sua função social?



## Exemplo de tira proposta para leitura e discussão com toda a turma

Figura 03 – Tira - TV: a fonte da discórdia



SANTOS, Cibele. TV: a fonte da discórdia. Disponível em: <<https://bit.ly/2RfOdgD>>. Acesso em: 18 set. 2020.

Professor distribui a tira e sugere uma leitura compartilhada. Após a leitura, em uma roda de conversa, os alunos são instigados a responderem algumas questões oralmente, a exemplo: Como as tiras em quadrinhos são reconhecidas pela sociedade? Como o texto está organizado? O que os balões representam? Geralmente, uma tira apresenta quantos quadrinhos? Nessa tira, o que o formato dos balões indica? Sem a linguagem não verbal, o texto teria o mesmo efeito de sentido? Justifique sua resposta. A expressividade dos personagens ajuda na construção do sentido humorístico? Como é o diálogo? A situação expressa cena comum ou algo longe da realidade? Relação entre

De acordo com Lopes-Rossi (2011), a recomendação é que

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de

circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75 e 77)

Concordamos com Lopes-Rossi (2011), pois acreditamos que esse momento de leitura do gênero é significativo, uma vez que os alunos não só conhecem a organização do gênero, seus elementos semióticos verbais e não verbais, como também, suas entrelinhas, seu caráter crítico e/ou humorístico e sua função social. É importante realçar que as tiras, ao contrário do que muitos materiais didáticos mostram, não servem apenas para entreter, mas também, para trazer uma mensagem implícita que nos leve à reflexão.

## MÓDULO 2 – PRODUÇÃO ESCRITA - 09 (nove) h/a

### Objetivos:

- Inserir os alunos em prática de leitura e de escrita de texto multissemiótico, levando-os a desenvolver os multiletramentos (crítico, multimodal, social);
- Elaborar a produção de texto inicial;
- Analisar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de produção inicial: aspectos linguísticos, coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tirinhas.
- Fazer a reescrita dos textos produzidos;
- Elaborar a produção de texto final.

### Ações:

**02 (duas) h/a** > Recapitular as estruturas composicionais do gênero tiras com orientações e planejamento para a produção e iniciar a produção.

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características composicionais, temáticas e de estilo do gênero, os alunos realizarão a primeira produção escrita. A proposta é que os alunos produzam o gênero tiras em duplas, tendo em vista que eles podem compartilhar as ideias e as habilidades.

**02 (duas) h/a**> Produção inicial do gênero tiras seguindo os moldes da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011). A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

**02 (duas) h/a**> Revisão colaborativa da primeira versão escrita, atentando-se para as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tiras.

**PROPOSTA 1:** os alunos (em dupla) apresentarão a tira produzida para os colegas, demonstrando a crítica realizada bem como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo.

**PROPOSTA 2:** os alunos trocam as produções e apresentam a tira produzida de outra dupla. Ou seja, as duplas trocarão suas tiras. Após isso, será dado o tempo de 10 minutos, para que as duplas identifiquem a crítica/humor ou ironia realizada pela tira produzida pela outra dupla, assim como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo. Após identificarem a crítica/ironia ou humor, cada dupla apresenta a tira produzida pelos colegas de outra dupla, bem como suas características constitutivas.

**02 (duas) h/a**> Atividade de escrita da produção final. É nesta produção que verificamos o nível de desenvolvimento e a compreensão, por parte do aluno, do gênero multimodal estudado.

**01 (uma) h/a** > Revisão e reescrita das tiras produzidas após todas as observações, a fim de aprimorar o texto final. Neste momento, os alunos serão instigados a lembrar todo o processo de elaboração que a escrita necessita, bem como comparar sua versão inicial com sua versão final da tira produzida, atestando sua evolução durante o processo.

<b>MÓDULO 03 – DIVULGAÇÃO DO PRODUTO – 02 (duas)</b> <b>h/a</b>
--

**Objetivos:**

- Avaliar as etapas da proposta;
- Fazer a divulgação da culminância das produções;
- Socializar, na comunidade escolar, um livro foto com coletânea de tiras produzidas pelos alunos, bem como, um caderno pedagógico com atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras, o qual servirá como material de apoio aos professores de língua portuguesa.

**Ações:**

- Processo de avaliação e *feedback* – elaboração de um questionário de autoavaliação;
- Divulgação em toda a escola sobre o dia da culminância e organização das tiras produzidas para divulgação;
- Em um dia memorável e previamente agendado, fazer a culminância com a divulgação/apresentação das tiras produzidas em uma foto livro (o qual fará parte do acervo de leitura da escola para que outras turmas tenham acesso), assim como, o caderno pedagógico com atividades didáticas para trabalhar o gênero tiras sob a perspectiva dos multiletramentos. Esta ação cumpre a função social do texto produzido.

**4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este trabalho, reafirmamos a necessidade de adaptação frente às mudanças sociais e tecnológicas, pois as pessoas, em especial, os estudantes, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações e de textos multissemióticos que se transformam continuamente. Assim, é fundamental conhecer e explorar o gênero discursivo multimodal tiras em sala de aula, a fim de desenvolver no educando a

competência leitora e escritora e permitir que eles realizem uma leitura eficiente e significativa que os levem à reflexão e ao desenvolvimento de habilidades multiletradas.

Partindo desse entendimento, escolhemos como proposta metodológica, uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011), focada em módulos de leitura, produção textual e divulgação do texto final. Diante do exposto, fica a expectativa de que a proposta de ensino de leitura e de escrita que foi aqui apresentada, possa ser útil nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas turmas de 9º ano, promovendo a formação crítica cidadã dos sujeitos envolvidos num cenário hipermoderno.

## REFERÊNCIAS

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita**. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

- KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.
- LOPES-ROSSI, M. Ap. G. (Org). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos.** Taubaté- SP: Cabral, 2011.
- MENDONÇA, M. R.S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONISIO, A. P.; A. R. Machado e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino.* 5.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- RAMOS, P. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012
- STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento.** In. MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento.* Campinas, Mercado de Letras, 2012.



**O ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
A PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS (AS) DO  
CURSO DE LETRAS DA UEPB**

Márcia Oliveira Silva  
Antônio Flávio Ferreira de Oliveira  
Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins

## **1. INTRODUÇÃO**

Para os discentes de um curso de licenciatura, vivenciar o estágio supervisionado é uma preocupação e discuti-lo, uma necessidade. Trata-se de um componente curricular que gera certa ansiedade nos (as) alunos (as), justamente, por coloca-los em contato com a realidade escolar, tão discutida em sala de aula. Muitas vezes, identificado com a parte prática de um curso de licenciatura, em oposição a teoria (PIMENTA e LIMA, 2012) o estágio tem uma importância maior, mas nem sempre essa relevância, perceptível aos (às) licenciandos (as). Nem sempre essa relevância se concretiza no desenvolvimento do componente curricular. Por essa razão alguns questionamentos se fizeram presentes ao longo das discussões teóricas: além daquilo que defende a teoria, aquilo que defende os (as) professores (as), o que pensam os (as) licenciandos (as) sobre o estágio supervisionado de língua portuguesa? Como avaliam? Que problemas apontam? Que sugestões oportunizam para a melhoria desse componente curricular? Diante destas questões objetivamos analisar as percepções de estagiários (as) de Letras sobre o Estágio



Supervisionado de Língua Portuguesa: suas problemáticas e suas contribuições para a formação inicial de professores (as).

Para responder tais indagações esta pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos de Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2012), Morin (2000), Tardiff (2002), Brezinsky (2002), Buriolla (2011), Barreiro e Gebran (2006) e outros (as), sobre Estágio supervisionado e Formação de Professores. E desenvolvida através de uma pesquisa de campo/exploratória, aquela em que se articulam pesquisas bibliográficas e dados coletados em uma determinada realidade. Busca elementos ainda não explorados em outras pesquisas. E conforme Gil (1994) também quantitativa/qualitativa – em que se faz uso de elementos estatísticos e impressões subjetivas. 10 sujeitos (alunos de Estágio de Língua Portuguesa I, II e III) compõem a amostra desta pesquisa, cujo instrumento foi um questionário, com questões objetivas. Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados no semestre letivo 2019.2. Didaticamente, dividimos o texto em três tópicos: o primeiro, de cunho teórico, o segundo de cunho metodológico e o terceiro, de cunho analítico.

## **2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSIDERAÇÕES GERAIS**

*“O estágio é visto/concebido como a parte prática do curso. O estágio é teoria e prática e não teoria ou prática”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 41).*

Tendo em vista essa necessária articulação entre teoria e prática, neste tópico, abordaremos, de forma breve, algumas discussões sobre o Estágio Supervisionado, enfocando alguns conceitos. E ainda, de modo particular, o Estágio Supervisionado no Curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, componente curricular obrigatório, dividido em três momentos: Estágio Supervisionado I (observação), Estágio Supervisionado II (Regência no Fundamental) e estágio Supervisionado III (regência no Ensino Médio). Passemos, inicialmente, a discutir o estágio supervisionado.

A experiência do estágio, no cotidiano escolar, leva o (a) licenciando (a) à aprendizagem do exercício docente, atividade que vai além de “repassar conteúdos” da simples ideia de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação. Estágio deve ser visto enquanto momento de contato com os elementos que envolvem o ato de ensinar: a escolas, os docentes, os alunos, os conteúdos, os problemas de aprendizagem, as oportunidades de ensino. E a partir desse contato, as experimentações. No entanto, ao longo dos anos, de modo geral

[...] os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Esse tom burocrático do estágio, não raras vezes inviabiliza as ações que deveriam ser privilegiadas, aquelas que levam o estagiário a uma visão mais abrangente sobre a prática docente: conhecer a realidade do lócus de ensino e seus atores; refletir sobre a prática na área de letras (caso específico do nosso curso); vislumbrar os requisitos para se tornar um professor produtivo; dominar variadas estratégias didáticas que incentivem e abarquem as necessidades reais dos alunos; adquirir uma postura clara, ética e objetiva. Que esse momento, na escola, se torne, principalmente, um espaço de reflexão.

Nesse caminhar reflexivo, Pimenta e Lima (2012, p. 112) asseveram que: “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. Essas seriam, em linhas gerais, a perspectiva de

estágio supervisionado que a IES, o professor de Estágio Supervisionado a escola e o (a) licenciando (a) esperam, enquanto experiência docente, reflexiva. No entanto, entre esse ideal e a realidade do estágio, há algumas dificuldades que atravancam o processo de formação inicial do (a) licenciado (a), a exemplo da articulação precária entre IES e escolas, da formação precarizada deste (a) licenciando (a), da indisponibilidade do profissional da escola, entre outros. Questões que não raras vezes, extrapola o âmbito da escola. Problemas à parte, o estágio se institui nas instituições escolares e se constitui em lócus de observação da prática docente, profissional e intervenção do (a) licenciando (a).

Assim, destacando a importância da experiência adquirida nas instituições de ensino básico, ou seja, o reconhecimento da realidade dessas escolas, durante o estágio Supervisionado, se pode falar na construção de uma identidade profissional (DEMO, 2005), mesmo frágil e provisória, como são as identidades profissionais e outras, na contemporaneidade. Identidades que começam a ser construída durante o curso de graduação. Conforme Almeida e Pimenta (2014, p. 73) “durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional” – a identidade do professor (a). No entanto, durante o estágio, essa construção “profissional” se fortalece, pois o licenciando (a) dá novos sentidos à aprendizagem acadêmica.

Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73)

Desse modo, durante o período de estágio, e eles são diferentes em cada IES, fundem-se as aprendizagens acadêmicas e pessoais (dos licenciados/as) e profissionais e pessoais (dos professores da escola). E através da interação e ressignificação desses saberes, abrem-se os caminhos para a construção de um perfil de formação

inicial, docente. E, de certa forma, contribui para a formação continuada do (a) professor (a) da escola. Dito isso, apresentemos o estágio supervisionado no Curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Na UEPB, a prática de estágio supervisionado está prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Cada uma das licenciaturas do campus, em consonância com as diretrizes de estágio da universidade, traz o seu formato de realização do estágio supervisionado. De modo geral, se trabalha com três modalidades de estágio: Estágios Supervisionados I, II e II, ofertados nos últimos períodos das licenciaturas. É o que acontece nas licenciaturas de Letras (Português e inglês). O Estágio I, corresponde à observação da prática docente – ensino fundamental e médio – nas escolas municipais e estaduais situadas na cidade de Guarabira (cidade onde se encontra o campus III). O estágio supervisionado II e III correspondem, respectivamente, a regência no ensino fundamental e médio.

Após a realização de cada estágio, observações e regências, os (as) licenciandos (as) fazem um relatório e retornam para o campus. Na sala de aula, discutem com o professor orientador (a) da IES e colegas, as experiências de estágio. Trata-se da etapa de defesa do Relatório de estágio supervisionado, apresentado aos colegas e a uma banca, formada por dois professores de estágio, convidados e, o professor (a) orientador (a) de estágio. É recomendado ao estagiário que dê um feedback ao professor e a escola onde realizou as atividades. Após essa breve caracterização do estágio supervisionado, passemos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste tópico apresentamos os elementos desta pesquisa sobre o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, do Curso de Letras, aqueles que julgamos ser mais relevantes à leitura, interpretação e análise do texto, ora apresentado.

### 3.1 SITUANDO A PESQUISA

Pesquisa de campo/exploratória, aquela em que se articulam pesquisas bibliográficas e dados coletados em uma determinada realidade. Busca elementos ainda não explorados, em outras pesquisas. E quantitativa/qualitativa – em que se faz uso de elementos estatísticos e impressões subjetivas (GIL, 1994).

### 3.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 10 (dez) sujeitos: alunos do Curso de Letras, matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (I, II ou III). No semestre letivo 2019.2. O Instrumento da pesquisa foi um questionário, com 10 (dez) questões objetivas. Opção escolhida em virtude da facilidade de aplicação, processamento e análise. E que trabalham com diferentes alternativas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

04 (quatro) etapas foram suficientes para a realização da pesquisa: A **Etapa 01**, concretizada pela escolha da temática, levantamento bibliográfico, leitura e fichamento das obras, capítulos. E elaboração das questões de pesquisa. **Etapa 02**, Preparação e aplicação do questionário, com base nos questionamentos levantados inicialmente. O questionário foi entregue a 15 discentes, foram devolvidos 11 e deste, excluímos 01. 10 (dez) participantes seriam suficientes e, facilitaria a construção dos dados quantitativos. A **Etapa 03** foi constituída pela pelo confronto dos dados teóricos e práticos (tratados estatisticamente). E, finalizando, a Etapa 04, constituída inicialmente, pela elaboração e revisão do texto, culminando com a apresentação e defesa do mesmo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

### 4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguem, abaixo 10 (dez) tabelas que refletem, a partir de 10 questões destinadas aos estudantes de Letras do CH, matriculados nos Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (I, II e III), seus posicionamentos discentes sobre as contribuições dos citados estágios, para a formação docente.

**Tabela 01 – Gênero**

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Masculino	04	40.0
Feminino	06	60.0
Outro	00	00.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Os dados da Tabela 01 refletem uma realidade, nos cursos de licenciatura em língua Portuguesa, em que a maioria dos seus discentes pertencem ao sexo feminino. Essa é também a realidade do magistério nacional. Hoje, há uma identificação da mulher com o magistério, mas nem sempre foi assim, afirma Louro (2004), já houve disputas e polêmicas, em outros momentos. Em razão disso, há um maior número de estagiárias na sala de aulas das escolas de Guarabira.

**Tabela 02 – Período Cursado**

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6º período	03	30.0
7º período	02	20.0
8º período	05	50.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Os 10 estagiários cursaram os estágios I, II, III. O primeiro estágio tem apenas a experiência da observação, enquanto que os estagiários que passaram pelo segundo, e o terceiro estágio, já

experimentaram a observação e realizaram as regências. Todos (as) os licenciandos (as) entrevistados (as) estão incluídos no universo de estágio supervisionado do Curso de Letras da UEPB.

**Tabela 03** – Valoração do estagiário (a) ao Estágio Supervisionado (ES), no curso

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Deficiente	01	10.0
Razoável	03	30.0
Boa	04	40.0
Excelente	02	20.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

O estágio Supervisionado é uma importante ferramenta na formação de professores, permitindo de maneira direta a compreensão do exercício da função docente de maneira prática. Porém, como podemos analisar na Tabela 03, essas experiências nem sempre são bem aceitas pelos alunos. Os dados mostram que apenas 40% dos alunos do curso de Letras, reconhecem a importância do estágio como “boa”.

**Tabela 04** – Importância atribuída ao Estágio Supervisionado para a formação de professores

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Muito importante	02	20.0
Importante	05	50.0
Razoável	03	30.0
Não é importante	00	00.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Analisando as respostas dos entrevistados, podemos perceber que nem todos (as) os (as) alunos (as) concordam com a importância do estágio Supervisionado para a futura experiência docente, apenas 20% dos estagiários acreditam que o estágio supervisionado é de suma importância para a formação de professores, outros 50% dos (as) entrevistados (as) também concordam que o estágio é um

componente importante, no curso de Letras, enquanto outros 30% dos entrevistados, o veem como razoável. Segundo Andrade (2005, p. 2) “[...] o estágio é uma parte importante, integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno”. As experiências deste momento, são como um intercâmbio que liga a bagagem acadêmica do licenciando(a) com seus novos conhecimentos adquiridos em tal realização.

**Tabela 05** – Expectativas em relação ao Estágio

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Oportunidade de obter conhecimentos práticos.	06	60.0
Conhecer o trabalho dos professores (as) e os problemas do ensino de LP.	02	20.0
Comparar prática e teoria	02	20.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Observando os resultados obtidos através das respostas dos entrevistados, podemos observar que os licenciandos (as) enfatizam a prática, ou seja vivenciar, em pratica, conhecimentos construídos no âmbito dos conhecimentos teóricos. Pois “o exercício de qualquer profissão é prático”, porem a pratica por se só, não é suficiente na resolução de questões que os profissionais enfrentam no seu dia a dia. Diante dessa questão, é notório a importância da dicotomia teoria e prática.

[...] a atividade docente não é exercida sobre um objeto. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o ser humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos. (TARDIFF, 2014, p. 49).

O autor Tardiff evidencia a interação própria da profissão professor, a sua relação com o público, com os conteúdos, com



ambiente. No ponto de vista dos estagiários é muito importante esse contato com a prática.

**Tabela 06** – Principal aprendizagem durante o Estágio

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Ver até que ponto a teoria se aplica a sala de aula de LP.	04	40.0
O enfrentamento da sala de aula e suas problemáticas.	02	20.0
Conhecer diferentes professores e suas metodologias.	01	10.0
Realização de tentativas metodológicas discutidas durante o curso.	03	30.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Na Tabela 06 podemos perceber que a maioria dos entrevistados, 40% no total, ressaltam como principal contribuição do Estágio Supervisionado “Ver até que ponto a teoria se aplica a sala de aula de LP.” ou seja, experimentar a dicotomia teoria e prática na sala de aula, esse dinâmico processo onde, coloca-se em prática saberes adquiridos teoricamente ao longo do curso estudado, momento de pesquisa, que exige estudo e reflexão.

**Tabela 07** – O principal problema enfrentado pelo estagiário, durante o ES

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Transporte para deslocamento.	03	30.0
A precariedade de algumas escolas.	01	10.0
Campo de Estágio restrito: há poucas escolas disponíveis.	04	40.0
Excesso de fichas para preencher.	01	10.0
Distanciamento entre escola e UEPB		
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

De acordo com os dados coletados durante a pesquisa, os (as) licenciandos (das) apontam como principal problema enfrentado, durante o Estágio Supervisionado, “Campo de Estágio restrito”. Existe ainda, muita burocracia nos estágios, como já citado por Barreiro e Gebran (2006), são fichas de acompanhamento dos estagiários, relatórios de observação, entre outros, burocracia essa que precisa ser assumida tanto pelos estagiários, quanto pelos professores regentes das salas de estágios e instituições de ensino envolvidas nos estágios. E nesse processo de encontrar salas de aula para que se realizem as atividades de estágio, muitas vezes nos deparamos com professores tradicionais e um tanto inflexíveis. Porém a universidade é a grande responsável pela formação do professor e também é papel da universidade funcionar como uma ponte entre, os graduandos e as instituições de ensino, mostrando-lhes a complexidade das instituições e de suas práticas institucionais, ajudando a resolver os impasses conforme esses forem surgindo, pois é indispensável que o professor desenvolva os processos de aprendizagem a partir das convivências sociais.

**Tabela 08** – O ponto mais positivo do Estágio Supervisionado

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Acompanhamento dos professores (as) da UEPB.	01	10.0
Boa receptividade nas escolas.	02	20.0
A aprendizagem prática do <i>ser professor</i>	05	50.0
Quantidade de horas-aula acessíveis.	00	00.0
O reconhecimento dos alunos (as) das escolas	02	20.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Como podemos observar nesta tabela, a maioria dos entrevistados 50% apontam como ponto mais positivo do Estágio

Supervisionado “A aprendizagem prática do *ser professor*”. O licenciando precisa de um conhecimento mais profundo relacionado ao que pretende praticar e trabalhar futuramente, fazendo que enfrente e supere os desafios da sala de aula, da escola, da comunidade (BURIOLLA, 2011). É um caminho burocrático, uma longa caminhada percorrida. Através de cada dificuldade que se enxerga nos estágios, desafios são vencidos. Neste período de experiência nas escolas e na convivência com os alunos nas classes, o licenciando descobre a importância da carreira a ser seguida, e o prazer de praticar o ensino.

**Tabela 09 – Sugestões para melhorar o ES no curso de Letras**

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Transporte para deixar e trazer os estudantes.	02	20.0
Oportunizar o Estágio Supervisionado nas cidades dos licenciandos (as).	06	60.0
Criar turmas-pilotos, na própria UEPB.	02	20.0
Aumentar a carga horária de regência.	00	00.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

Analisando as respostas dos entrevistados podemos notar que 60% dos (as) licenciandos (as), acreditam que a possibilidade de realizar as atividades de estágio na cidade onde residem, contribuiriam de forma significativa em melhoras para o Estágio Supervisionado no curso de Letras. Porém a coordenação de estágio supervisionado do Curso de Letras determinou que os estágios somente poderiam ser realizados nas escolas públicas de Guarabira – PB, devido ao corpo discente residir em diferentes municípios da região, não haveria como os professores supervisionarem os estagiários de forma satisfatória, devido a problemáticas como

transporte, alimentação e outros, inviabilizando o discente estagiar nas escolas públicas das cidades onde residem.

**Tabela 10** – Avaliação do Estágio pelos estagiários do Curso de Letras

<b>Tópico</b>	<b>Quantidade (Q)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Contribui para a formação de Professores (as).	05	50.0
Contribui parcialmente para a Formação de Professores.	04	40.0
Não contribui para a Formação de Professores.	01	10.0
Total	10	100.0

Fonte: levantamento realizado pela autora Set/2020.

De acordo com as respostas dos (as) licenciandos (as) entrevistados (as), enquanto componente do curso de Letras, o estágio supervisionado é um instrumento necessário e contribui diretamente no processo de formação de professores. Algumas situações do ambiente escolar só ficam claras quando se está no lugar do professor, situação professor/aluno, as vivências da sala de aula, a dinâmica escolar, a organização do tempo, o planejamento das aulas, experiências que levam a desenvolver habilidades e refletir sobre a profissão professor. Esses elementos que fazem parte da complexidade das instituições, conforme enfatiza Morin (2011), mesmo fazendo parte da vivência do educador que assessora os licenciandos, contribui para fortalecer a nova docência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada sobre um dos componentes curriculares mais relevantes do Curso de Letras, o Estágio Supervisionado, nos trouxe algumas reflexões, gerais e locais. Do ponto de vista geral, comum, acreditamos, a todas as licenciaturas do país e, ratificado pela teoria (PIMENTA, 2014, PIMENTA e LIMA 2012) o Estágio Supervisionado apresenta dificuldades de ordem teórico-

metodológica e estrutural (legislação, currículo, metodologias, formadores, formandos...). No entanto, ainda é um instrumento imprescindível para a formação de professores, momento em que o (a) discente se depara com a realidade do ensino, em diferentes realidades (escolas, bairros, cidades, estados). Momento de reflexão sobre a prática docente, aquela observada e aquela que se avizinha: a nossa prática de futuros profissionais da educação.

Do ponto de vista particular, o estágio em nossa universidade, em especial no curso de Letras, se assemelha a outras IES, no tocante às problemáticas vivenciadas por essas instituições de formação de professores, país a fora. Mas por aqui, temos as nossas particularidades, algumas delas apontadas pelos nossos colegas: dificuldades de deslocamento, campo de estágio restrito, pouca sintonia entre escola/universidade pouca valorização do estágio enquanto prática que forma um profissional, acompanhamento precário do estágio entre outras. Entretanto, muitos discentes ainda veem o estágio com um espaço que permite reflexões sobre a prática de docentes que atuam nas escolas e, o lugar de experimentar metodologias, compara teoria e prática.

Isso posto, o estágio supervisionado, entre acertos e erros, está aberto às novas possibilidades, para de firmar enquanto elemento formativo de novos e novas educadores, educadoras. Uma destas possibilidades é aquela apontada por Pimenta e Lima (2012): a realização do estágio com pesquisa, como essa nossa, que a partir de nossas dificuldades particulares, nos ajudou a repensar o estágio na licenciatura de Letras e, de forma mais ampliada, contribuiu, de certa forma, para a melhoria do estágio supervisionado, no nosso curso, campus e talvez, nossa universidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

- BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- BREZINSKY, I. **Profissão professor**. Identidade e Profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.
- BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, Gilda de. **Professor submisso – aluno cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005. 120p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.
- LOURO Guacira Lopes, em “Mulheres na sala de aula” in: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil** São Paulo: Contexto/Unesp, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma. G. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 7ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1999.
- TARDIFF, M. **Saberes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## USO METAFÓRICO DA VÍRGULA EM TEXTOS DA ESFERA MUDIÁTICA

Regina Cláudia Custódio de Lima  
Juarez Nogueira Lins

### 1. INTRODUÇÃO

A metáfora é uma forma de comunicar o próprio modo de ver e pensar sobre o mundo (LAKOFF e JOHNSON, 2003). Sendo assim, utilizar-se dela em qualquer que seja a comunicação requer pôr em funcionamento mecanismos cognitivos muito desenvolvidos que estão diretamente ligados ao contexto social, às condições de comunicação e aos próprios interlocutores.

Esta pesquisa investiga os sentidos que o uso do termo “vírgula” como signo linguístico pode assumir quando usado de forma metafórica em situações de interação comunicativa. Os exemplos selecionados foram transcritos de manchetes encontradas em pesquisa realizada pelo *Google*, em sites de notícias. Em nossa análise, destacamos a relação entre o papel que o uso da vírgula possui na sua função de pontuar os textos escritos em comparação às extensões metafóricas ativadas no ato comunicativo.

O artigo está dividido em três seções: na primeira, apresenta-se o referencial teórico; na segunda, na análise do *corpus*; e, na última, as considerações finais.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 SINAIS DE PONTUAÇÃO NÃO SÃO SIGNOS, VÍRGULA!

Os sinais de pontuação são marcas gráficas, com função gramatical e estilística, usadas para representar determinadas propriedades da fala. Segundo Chacon (1998), a pontuação é uma orientação para o leitor, pois auxilia na estruturação das frases atribuindo ritmo e sentido ao texto, além de evitar ambiguidades ou distorções ao que se pretende comunicar.

Sendo assim, embora a pontuação empregada por um escritor não seja efetivamente pronunciada, ela é interpretada e realizada prosodicamente pelo leitor, que as toma como uma indicação de como devem ser as variações melódicas e entonacionais, ainda que faça a leitura silenciosamente (CAGLIARI, 1989).

Também nas gramáticas normativas, os sinais de pontuação são descritos como recursos para reconstruir o ritmo e a melodia, próprios da língua falada. Especificamente sobre a vírgula, Bechara afirma que ela “marca uma pausa de pequena duração” (2008, p. 658) e, em seguida, apresenta as explicações quanto ao seu uso associado à separação, isolamento ou divisão do enunciado escrito.

Além de descrever a vírgula como “pausa” que não quebra a continuidade do discurso, de modo geral, os gramáticos dizem que a vírgula “separa”, ou seja, ela tem função de segmentação e, por isso, outros verbos sinonímicos também são utilizados para se referir ao seu papel no texto: isolar, assinalar, mostrar, marcar, destacar, denotar. A vírgula, conforme Dahlet (2006), deve ser entendida como operador sintático e semântico que produz a compreensão de não fechamento de sentido do enunciado.

Dahlet (2006) também defende os princípios de ocorrência da vírgula estabelecidos por Thimonier (1970, apud DAHLET, 2006): princípio de adição (quando separa elementos com a mesma função sintática); princípio de subtração (quando separa elementos que poderiam ser subtraídos, como vocativos, apostos, expressões

explicativas, orações adjetivas); e princípio de inversão (quando a vírgula assinala termos deslocados da ordem direta).

Dahlet (2006) explica que os sinais de pontuação, por não terem correspondência fonêmica, só podem ser considerados como signo linguístico, conforme definido por Saussure, quando estão escritos alfabeticamente.

É nesse sentido que trataremos da vírgula: um signo linguístico dotado de significante e significado, conforme a explicação de Carvalho (1997) que diz:

Podemos designar, portanto, o significante como a parte perceptível do signo e o significado como sua contraparte inteligível. [...] o signo une sempre um significante a um conceito, a uma ideia a uma evocação psíquica, e não a uma coisa [...]

Ao incluir o significado na formulação do signo linguístico, Saussure demonstrou ter consciência plena de que não podem existir conceitos ou representações sem a respectiva denominação correspondente e, com isso, lançou as bases da Semântica moderna. (CARVALHO, 1997, p. 34)

Sendo assim, quando um falante faz uso de um sinal de pontuação em sua fala, utiliza-se um signo linguístico. Observemos a ocorrência dessa situação no exemplo trazido pelo dicionário Aurélio (2009) usado para explicar e exemplificar o sentido metafórico do termo “vírgula”: “palavra que se emprega para fazer uma objeção ou restrição, um comentário malicioso, picante, às palavras de outrem”. O verbete acrescenta a esta definição os exemplos transcritos de textos literários: “- É um sujeito sério. - Sério, vírgula!; - O pequeno foi passear com sua mãe. - Sua mãe, vírgula!” (FERREIRA, 2009, p. 2066). Nesses exemplos, a expressão “vírgula” é utilizada como um elemento retificador do que fora dito anteriormente, ou seja, estabelecendo a ideia de correção ou de oposição.

Nossa hipótese é de que, na comunicação, além desse sentido que retoma anaforicamente o dito anteriormente para se opor a esse dito, também é possível tomar como significado a própria função desse sinal em textos escritos. Para confirmar essa ideia, tomemos

como exemplo o fato de que, quando alguém deseja finalizar uma discussão, pode dizer que “dará um ponto final na discussão”; ou se tem dúvidas ou questionamento sobre um assunto, pode dizer que “tem muitas interrogações” sobre o tema.

Seguindo tal linha de raciocínio de que o uso dos sinais de pontuação como signos linguísticos também está ligado à função que eles têm nos textos escritos, vejamos outro exemplo, transcrito da fala de uma jovem que transmitiu, em uma rede social<sup>1</sup>, uma mensagem de ânimo e superação dizendo: “Se aceitar é pôr vírgula nessa história; se conformar é pôr um ponto final. Não ponha um ponto na sua história, ponha uma vírgula, continue.” (SIQUEIRA, 2000)

Percebemos que, nesse caso, os signos “ponto” e “vírgula” são utilizados com valor metafórico bem semelhante ao uso textual. A vírgula sugere uma pausa no enunciado, indicando que o texto ainda terá continuidade, acréscimos que podem ser enumerações ou explicações, enquanto o ponto encerra o enunciado. Portanto, ao aconselhar que alguém ponha vírgulas em vez de ponto na história da sua vida, a jovem indica que a pessoa pode fazer pausas, mas não finalizar as suas buscas e sonhos.

Além das possibilidades descritas acima, ao observar o uso do signo “vírgula” em algumas outras falas transcritas de meios midiáticos, percebemos que existem outros sentidos para seu uso, conforme serão observadas na seção de análise dos dados.

Antes disso, para melhor analisar o uso do signo “vírgula” e suas possibilidades de sentido, na próxima seção, fazemos um breve apontamento teórico sobre as concepções de metáfora à luz da Linguística Cognitiva e da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2003).

## 2.2 METÁFORAS SÃO FORMAS DE DIZER, VÍRGULA!

Sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, a qual defende que “a relação entre palavra e mundo é medida pela cognição”, ou seja,

---

<sup>1</sup> Vídeo disponível em: <https://bit.ly/2ZF4SAp>. Acesso em 14/09/2020.

o significado de um termo não é o reflexo direto do mundo mas “uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado” (FERRARI, 2018, p. 14), é possível entender as construções metafóricas como associações mentais resultantes da relação do indivíduo com o mundo que o cerca.

Tais associações e estruturas armazenadas na memória associadas ao conhecimento culturalmente compartilhado permitem explicar ou relacionar interpretações possíveis de uma metáfora. A Linguística Cognitiva explica que os sentidos estão subordinados a *frames*, que são bases concretas e culturais, como cenas vividas em diferentes situações. Filmore (1982, *apud* FERRARI, 2018) exemplifica bem o que é frame ao explicar que os verbos comprar, vender, pagar, gastar, custar e cobrar são interpretados pelo acesso que os interlocutores têm do frame “evento comercial”, o qual fornece a base motivadora para os sentidos dessas palavras.

Os linguistas Lakoff e Johnson (2003), cujas ideias são consideradas como pilares da Linguística Cognitiva, introduziram a *Teoria da Metáfora Conceptual*. Para eles as metáforas são recursos do pensamento humano refletidos na comunicação por meio da linguagem. Trata-se de um mecanismo de aproveitamento das estratégias linguísticas já disponíveis em nossa mente que, por meio de associações semânticas entre termos, não só revelam nossos conceitos e percepções sobre o mundo, como também demonstram como nos relacionamos e nos comunicamos a partir deles.

Para esses os autores, as expressões metafóricas surgem de um processo cognitivo no qual a mente humana analisa um conceito mais concreto, chamado de “domínio-fonte”, e o transpõe de forma comparativa a um domínio mais abstrato, o “domínio-alvo”:

Os dois domínios que participam da metáfora conceitual têm nomes especiais. O domínio conceitual do qual extraímos expressões metafóricas para entender outro domínio conceitual é chamado de

domínio de origem, enquanto o domínio conceitual que é entendido dessa forma é o domínio de destino. (KÖVECSES, 2010, p. 5)<sup>2</sup>

Ao desenvolver a teoria das metáforas conceituais, Lakoff e Johnson (2003) também destacam a importância de distinguir se uma palavra está sendo usada metaforicamente com base nos significados contextuais no domínio-fonte. Para eles as metáforas conceituais são esquemas abstratos que revelam o modo de pensar no qual o domínio de destino é compreendido por meio de um domínio de origem. Sendo assim, um domínio mais abstrato é resultado de um processo histórico-cultural, construído a partir de domínio anterior, mais concreto e já registrado na memória (KÖVECSES, 2010).

Lakoff e Johnson (2003) explicam que as metáforas conceituais são motivadas pelas experiências humanas, produzindo um resultado (quase) universal. Por isso algumas metáforas coincidem em diferentes idiomas e culturas, como é o caso de associar vida e viagem, emoções e forças, exemplos que demonstram o quanto as experiências humanas são básicas e repetitivas e, por isso, são também chamadas de metáforas primárias.

Para ilustrar, tomemos como exemplo um dos tipos de domínios apresentados por Kövecses (2010): o domínio dos animais. Frequentemente pessoas têm suas características apresentadas de forma comparativa às propriedades de animais, como quando se diz que alguém é burro, cachorro, cadela, vaca e assim por diante.

Tais exemplos levam-nos a observar o quanto os aspectos culturais e socioculturais que permeiam o processo de criação de uma metáfora são relevantes para a compreensão dela. As palavras “cachorro” e “cadela”, macho e fêmea da mesma espécie animal, têm

---

<sup>2</sup> “The two domains that participate in conceptual metaphor have special names. The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called source domain, while the conceptual domain that is understood this way is the target domain.” (KÖVECSES, 2010, p. 5)

sentidos diferentes quando os termos são aplicados metaforicamente aos homens e às mulheres. Culturalmente, no Brasil, a palavra “cadela” tem uma conotação negativa e depreciativa sobre o comportamento da mulher, enquanto “cachorro”, para caracterizar homens, não carrega um sentido tão pejorativo.

Enfim, para Lakoff e Johnson (2003) a metáfora é um recurso cognitivo extremamente poderoso e tão importante quanto os nossos sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), pois por meio deles e das metáforas interagimos com o mundo a nossa volta. Sendo assim, podemos considerar as metáforas como formas de pensar, e não apenas formas de dizer. É que o que a seção seguinte pretende demonstrar pela análise do processo metafórico presente nos exemplos selecionados.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho é de natureza qualitativa, visto que a análise parte da identificação das metáforas nos textos disponíveis na mídia, seguida da aplicação dos conceitos apresentados no aporte teórico acerca dos domínios conceptuais.

Os exemplos selecionados para análise foram localizados por meio de pesquisa no Google, em sites de notícias, em 9 de setembro de 2020. A busca por textos filtrados na barra “notícias” com a expressão “uma vírgula” apresentou aproximadamente 36.600 resultados, e com a expressão “nenhuma vírgula” apresentou 23.800 resultados. Para a análise, foram selecionadas apenas sete situações consideradas como as mais recentes de notícias cujas falas estavam transcritas em noticiários da internet:

- (1) “Escrevi em uma madrugada, mandei um áudio com guia de voz e violão e a letra. A resposta foi rápida. Ela não *mexeu* em uma *vírgula* sequer.”
- (2) “Não  *tiro* uma *vírgula* e mantenho tudo aquilo que disse.”
- (3) “Me descobri, me encontrei, e não *mudaria* uma *vírgula*. (...)”.
- (4) “Não  *há* uma *vírgula* sobre outros ilícitos”.
- (5) “Nunca *houve* uma *vírgula* contra mim.”.

(6) “Desvio com rachadinha em gabinete, lavagem de dinheiro com chocolate, homenagem ao chefe dos milicianos que executaram Marielle, imóveis de milícia no Rio. Aqui *tem* pelo menos 3 VÍRGULAS”.

(7) “Não *tenho* uma *vírgula* para falar da Globo, mas passei a não encontrar projetos de humor que fossem a minha cara.”

As análises objetivam examinar as expressões metafóricas com base nos contextos de produção, por isso houve a preocupação em inserir algumas breves explicações acerca dos assuntos em pauta e das personalidades no momento em que o enunciado fora produzido. Os exemplos foram divididos em dois blocos: no primeiro, os casos em que o termo “vírgula” está muito próximo ao conceito de uso do sinal de pontuação; no segundo bloco, são apresentados os exemplos em que o termo “vírgula” tem sentidos que se distanciam da associação com o sinal de pontuação, mas também podem ser entendidos como algo insignificante, como muitas vezes, a vírgula é considerada.

### *Primeiro Bloco*

Nestes casos observamos que o uso do termo “vírgula” está muito próximo ao conceito de uso concreto desse sinal. Com base no fato de que a metáfora é uma projeção de um domínio-fonte (A), que no caso da vírgula, é o conhecimento que o enunciador tem em mente sobre seu uso em textos escritos, reconhecemos tais conceitos quando o termo é levado ao domínio-alvo (B) da comunicação.

Observamos que os princípios de ocorrência da vírgula descritos por Dahlet (2006), aqui considerados como o domínio-fonte, são evocados pelo enunciador para representar acréscimos ou subtração de elementos. Percebemos que, neste caso, o lexema “vírgula” retoma os princípios de adição ou de subtração, sendo metaforicamente usado para fazer referência a elementos que, não sendo acrescentados, não carecem da vírgula.

O primeiro exemplo vem de uma notícia publicada por Rosário (2019), na qual a jornalista conta que a cantora de música

sertaneja Paula Fernandes, após a divulgação da sua versão musical para o a canção *Shallow*, de Lady Gaga, causou um grande alvoroço nas mídias por causa do refrão mantido em inglês na versão em português. Para se defender das críticas, a cantora disse que a versão foi aprovada pela própria Lady Gaga: “Escrevi em uma madrugada, mandei um áudio com guia de voz e violão e a letra. A resposta foi rápida. Ela não *mexeu* em uma *vírgula sequer*.”

Assim, podemos inferir que Lady Gaga não viu necessidade de se colocar nem mesmo uma vírgula porque o texto não teria necessidade de acréscimos.

O segundo exemplo é a fala de Dominic Thiem, um tenista profissional austríaco, que recebeu críticas por alguns dos seus companheiros de circuito pelo fato de se ter recusado a contribuir em uma determinada campanha relacionada à pandemia do Corona Vírus. De acordo com Morgado (2020), o tenista publicou um texto para rebater às críticas à sua fala sobre o assunto dizendo: “Não *tiro* uma *vírgula* e mantenho tudo aquilo que disse.”

Aqui também podemos entender que o tenista não retira “nada” sobre o que disse, ou seja, é uma referência a elementos que ele não pretende subtrair. É possível ainda interpretar que, mesmo sendo a vírgula considerada um sinal insignificante em relação ao todo do texto, nem ela seria retirada da sua fala.

O terceiro exemplo é uma notícia sobre o novo álbum musical do cantor e compositor brasileiro Vitor Kley. Segundo Corrêa (2020), o artista escreveu em sua rede social a seguinte declaração sobre sua trajetória musical: “Me descobri, me encontrei, e não *mudaria* uma *vírgula*. (...)”.

Aqui também é possível parafrasear que o cantor não mudaria “nada” em sua trajetória musical, ou seja, sem acréscimos ou subtrações, não há necessidade de mudar uma vírgula (qualquer atitude) em sua história. Da mesma forma, a vírgula representa que qualquer ação, por mínima que seja, não seria alterada.

Em cada um desses exemplos, o lexema “vírgula” é usado como um sinônimo de “nada” e a relação com o domínio fonte fica evidente no fato de que a vírgula é um sinal de pontuação



necessário em enumerações e outras situações de acréscimos no texto. Dizer que não acrescentaria ou tiraria uma vírgula, seria o mesmo que dizer que não haveria acréscimos ou perdas no texto.

### *Segundo Bloco*

Nos exemplos a seguir, percebemos que o discurso precedente, aquilo que foi dito antes do termo em foco, é um elemento fundamental para a compreensão do sentido apreendido. Há uma fuga do sentido clássico já dicionarizado que usa o termo “vírgula” para refutar, corrigir ou negar o que foi dito antes. Nos enunciados a seguir, vemos que o signo é usado como referência a atos ilícitos ou negativos ou está estabelecendo com tais atos uma relação direta.

A quarta situação foi extraída de Gabardo (2020), o qual relatou que o advogado de Ronaldinho Gaúcho, ex-jogador da seleção brasileira preso no Paraguai por tentar entrar no país com passaporte falso, dissera: “Não *há* uma *vírgula* sobre outros ilícitos”.

Podemos interpretar a situação da seguinte maneira: Ronaldinho teria cometido um ato ilícito (entrar no Paraguai com passaporte falso), mas este é considerado pelo advogado o único ato ilegal praticado pelo jogador e, por isso, ele diz que não há mais nada minimamente considerado ilícito pesando sobre o ex-atleta.

Em outro exemplo, o senador Flávio Bolsonaro se manifestou sobre a operação policial que resultou na prisão de seu ex-assessor, Fabrício Queiroz. Segundo Moura (2020), Flávio Bolsonaro tentou deixar claro que nunca existira qualquer acusação pesando sobre ele enquanto atuou como deputado e que afirmou: “Nunca *houve* uma *vírgula* contra mim.”.

A frase pode ser parafraseada como não havendo uma informação, condenação, mácula, mancha, reclamação, entre outros substantivos de valoração negativa pesando sobre o senador.

Costa (2020) comentou sobre a resposta à mensagem de Flávio Bolsonaro feita por Guilherme Boulos no *twitter*, na qual escreveu: “Desvio com rachadinha em gabinete, lavagem de dinheiro com

chocolate, homenagem ao chefe dos milicianos que executaram Marielle, imóveis de milícia no Rio. Aqui *tem* pelo menos 3 *VÍRGULAS*".

Sobre esse exemplo, destacamos a ambiguidade produzida na expressão "três vírgulas" que se refere aos três fatos ou três acusações contra Eduardo Bolsonaro pela intertextualidade com a fala que gerou esse comentário, ao mesmo tempo em que, ao criar uma enumeração dessas ações, faz uso concreto de vírgulas para separá-las no texto.

De acordo com Gonçalves (2020), o humorista Leandro Hassum, após trabalhar 21 anos na emissora Rede Globo e ter sido desligado da empresa em 2019, dissera: "Não *tenho* uma *vírgula* para falar da Globo, mas passei a não encontrar projetos de humor que fossem a minha cara."

Nesse enunciado, "uma vírgula" pode ser entendida como reclamação, queixa, protesto, todos substantivos de sentido negativo contra a empresa. Também podemos parafrasear a frase como: Não tenho "nada de ruim" para falar da Globo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram, primeiramente, que os enunciados são fruto da escolha dos falantes, mediante suas vivências e conhecimento de mundo, os quais fundamentam projeções metafóricas em sua comunicação; e que o uso metafórico do signo "vírgula", em situações de comunicação, não se refere apenas à negação do dito anteriormente, conforme definido pelos dicionários. Pela análise dos exemplos apresentados ao longo do trabalho, pudemos identificar, pelo menos, três sentidos metafóricos para o lexema: (1) associado à função de pausa em textos escritos como em "colocar vírgulas em sua história de vida"; (2) como sinônimo da ausência de acréscimos, nos casos em que se disse não tirar ou acrescentar uma vírgula ao que fora dito; (3) com valor semanticamente negativo, como nos casos em que a vírgula está associada a atos ilícitos ou reclamação como em "nunca houve uma vírgula contra mim" ou em "não tenho uma vírgula para falar da Globo".

Também é possível interpretar as expressões “não tirar/mexer/mudar uma vírgula”, como sendo uma referência ao fato de que é vírgula é considerada um sinal de pontuação pouco significativo e, às vezes, considerado sem importância. Dizer que não mudaria uma vírgula do que foi dito, significa dizer que não faria nenhuma alteração, por mínima que fosse.

Em relação ao frame, entendemos que quando o locutor utiliza o termo “vírgula” metaforicamente, associado ao grupo de verbos selecionados (colocar, tirar, mexer, acrescentar), acessa o frame “sinais de pontuação”. Ou seja, ao falar em “vírgula”, existe uma associação direta aos “sinais de pontuação” e os conceitos enciclopédicos sobre seu uso e sentido. Portanto, no uso metafórico do vocábulo “vírgula” percebe-se a transferência semântica para novo contexto pela transferência de conteúdo semântico de um domínio A para um domínio B.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Marcadores prosódicos na escrita**. In Seminário do Grupo de Estudos linguísticos, Lorena: São Paulo, 1989. p. 195-203.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica** – 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

CORRÊA, P. **Vitor Kley lança “A Bolha”, seu quarto álbum de estúdio**. No Palco – Hub cultural. 20 junho 2020. Disponível em: <https://www.jornalnopalco.com.br/2020/06/20/vitor-kley-lanca-a-bolha-seu-quarto-album-de-estudio/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

COSTA, Francisco. **Flávio diz que prisão de Queiroz é peça movimentada para atacar Bolsonaro**. Mais Goiás. 18 junho 2020.

Disponível em: <https://www.emaigoias.com.br/flavio-diz-que-prisao-de-queiroz-e-peca-movimentada-para-atacar-bolsonaro/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DAHLET, V. **Manobras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Humanitas, 2006.

FERRARI, L. **Modelos de gramática em linguística cognitiva**: princípios convergentes e perspectivas complementares. Cadernos de Letras da UFF, v. 41, p. 149-165, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GABARDO, E. "Não há uma vírgula sobre outros ilícitos" diz advogado de Ronaldinho no Paraguai. Gaúcha ZH, 29 abril 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/eduardo-gabardo/noticia/2020/04/nao-ha-uma-virgula-sobre-outros-ilicitos-dizadvogado-de-ronaldinho-no-paraguai-ck9kqlxqh0108017nr7oa5j78.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

GONÇALVES, A.B. **Humorista investe no streaming e shows drive-in**. Folha Press. Paraíba on line, 09 setembro 2020. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2020/09/humorista-investe-no-streaming-e-shows-drive-in/> Acesso em: 15 set. 2020.

KÖVECSES, Z. **Metaphor**: a Practical Introduction. 2 Edition. New York: Cambridge, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. University of Chicago press, 2003.

MORGADO, J. **Thiem**: "Não tiro nem uma vírgula ao que disse, estou habituado às críticas". Bola Amarela, 26 maio 2020. Disponível em: <https://bolamarela.com.br/thiem-nao-tiro-nem-uma-virgula-ao-que-disse-estou-habituado-as-criticas/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MOURA, P. "Nunca houve uma vírgula contra mim", afirma Flávio. Pleno. News, 18 junho 2020. Disponível em: <https://pleno.com.br>.

news/brasil/politica-nacional/nunca-houve-uma-virgula-contra-mim-afirma-flavio.html. Acesso em: 23 ago. 2020.

ROSÁRIO, M. "**Lady Gaga aprovou a versão e não mudou uma vírgula**", diz Paula Fernandes. Veja SP, São Paulo, 17 maio 2019. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/musica/paula-fernandesshallow-juntos/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SIQUEIRA, Matheus. "**SE ACEITAR é você colocar [...]**". 06 julho 2020. Facebook: Patrulha Cerqueira (Grupo). Vídeo (2'03). Disponível em: <https://www.facebook.com/patrulha.cerqueira/posts/2601803530090787/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

**OS CAPÍTULOS SÃO FORMADOS PELO VERBO,  
E O VERBO ESTAVA COM O MASCULINO:  
A REPRESENTAÇÃO DE CADDY COMPSON EM *O SOM E A  
FÚRIA*, DE WILLIAM FAULKNER**

José Vilian Mangueira<sup>1</sup>

## 1. DE SILÊNCIO E DE SONS: UMA INTRODUÇÃO

A história de *O som e a fúria* se passa em Jefferson, Mississippi, e fala sobre os Compson, uma família sulista aristocrata que viu seu poder colapsar com o passar dos anos. O romance é dividido em quatro partes, com diferentes narradores apresentando, em sua maioria, os mesmos episódios vivenciados pelos membros dessa família. O primeiro narrador é Benjamin Compson, o filho mais jovem do casal Jason Compson III e Caroline Bascomb. Sendo um homem de trinta e três anos com problemas mentais, ele filtra para compor suas histórias episódios do passado distante em constante simbiose com seu presente, o que ocasiona uma confusão sobre o que é narrado. O tempo da sua narrativa presente é o dia 7 de abril de 1928, quando ele completa trinta e três anos. O segundo narrador é o jovem universitário Quentin Compson, o filho mais velho da família. O rapaz comete suicídio quando estava no primeiro ano em Harvard. A sua narrativa se dá no dia 2 de julho de 1910, 18 anos antes do primeiro capítulo do romance. É narrado o dia angustiante de peregrinação do jovem estudante antes de seu

---

<sup>1</sup> Professor Literatura Anglo-americana do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus III. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre a obra de William Faulkner, como atividade PIBIC. Esta análise é fruto das leituras feitas para esta atividade de pesquisa.

suicídio. Aqui, novamente, mesclam-se passado e presente, numa prosa cheia de fluxo de consciência. O terceiro capítulo é contado por Jason Compson, o terceiro filho da família. A narrativa se inicia no dia 6 de abril 1928, um dia antes do primeiro capítulo e 18 anos depois do segundo. Sob a perspectiva de um homem frustrado e ganancioso, são narradas suas ações para suplantar o desejo dos demais personagens que o cercam, principalmente de sua sobrinha, a Senhorita Quentin. O quarto e último capítulo possui um narrador em terceira pessoa, cujo ponto de vista cai sobre Dilsey, a velha empregada negra que cuida da família. Nesta parte, ainda há a focalização seletiva do personagem Jason IV, por parte desse narrador em terceira pessoa.

Destacando o modo como a narrativa é contada, alguns pontos devem ser abordados. Primeiro, a escolha do autor por dar voz a dois narradores perturbados – os irmãos Benjy (identificado como idiota) e Quentin (o suicida), que não respeitam a linearidade dos fatos e misturam o presente com o passado. Depois, temos o modo revolucionário no uso do fluxo de consciência em diferentes momentos da história, causando certo problema para o leitor desacostumado com o trabalho do autor. Há ainda uma visão patriarcal na obra, que dá voz apenas aos filhos homens do clã dos Compson: Benjy, Quentin, Jason. Assim, a narrativa espelha um contexto social e histórico do sul dos Estados Unidos da época em que o romance é construído – um espaço guiado pela figura de um patriarca com voz ativa e poder de mando. Desse modo, esta narrativa nos faz pensar “as relações entre texto literário e as condições que propiciaram sua existência; [ou seja,] elaborar-se o seu contexto” (GOMES, 1981, p. 32).

Com relação à escolha dos narradores, destacamos o fato de Candace Compson (Caddy), a única filha da família, não ter direito a narrar a história. Isso pode ser visto como uma forma de silenciamento do feminino, uma vez que “em um mundo no qual

linguagem e nomear são poder, silêncio e opressão são violência”<sup>2</sup> (Tradução nossa) (RICH, 1995, p. 204). Mas o silêncio da voz narrativa de Caddy aponta, também, para uma forma de voz comumente usada pelas mulheres na literatura. Assim, o silêncio pode ser visto como um modo de fala, pois, como aponta Susan Sontag, “O silêncio continua a ser, de modo inelutável, uma forma de discurso (em muitos exemplos, de protesto ou acusação) e um elemento em um diálogo” (SONTAG, 1987, p. 18). Desse modo, o dialogismo das vozes do masculino vai oferecer uma construção plural da personagem silenciada, fazendo-a reverberar em cada uma das partes do texto. Com base nessa perspectiva, através da falta de voz de Caddy, que não pode narrar a história da família, vemos que sua figura de mulher é o mote para a articulação das vozes masculinas da narrativa, representada pela tríade dos seus irmãos, dando ao leitor um panorama maior da violência e da opressão que o feminino sofre como construção de um ideal do patriarcado.

Sobre a construção dessa personagem feminina de *O som e a fúria*, o próprio William Faulkner, em um apêndice do romance, a apresenta mostrando a visão do irmão mais velho sobre ela. Assim, Caddy Compson seria “o portador frágil e malsinado do orgulho familiar e o instrumento nefando do opróbrio da família” (FAULKNER, 2004, p. 320). Essa caracterização degradante da personagem feminina é construída porque ela detém e não faz bom uso, na perspectiva do masculino, de seu hímen, ou seja, “[d]a virgindade de que ela era depositária” (FAULKNER, 2004, p. 320-321). Essa mesma constituição da personagem vai aparecer, agora na própria narrativa do romance, em uma conversa entre o patriarca Jason III e seu filho mais velho, Quentin, quando eles discutem o fato de Caddy não ser mais virgem:

As mulheres nunca são virgens. A pureza é um estado negativo e, portanto, contrário à natureza. É a natureza que está fazendo mal a

---

<sup>2</sup> “In a world where language and naming are power, silence is oppression, is violence”



você e não Caddy e eu disse isso são só palavras e ele disse A virgindade também e eu disse O senhor não sabe. O senhor não pode saber e ele disse É. No momento que a gente compreende isso a tragédia é uma coisa de segunda mão (FAULKNER, 2004, p. 112).

Com esse enfoque na sexualidade da personagem, Caddy será mostrada pelos irmãos como a responsável pela tragédia familiar que eles passam. Cada um deles, a seu modo, mostra a maneira como ela vai se arruinando ao longo da narrativa. Assim, interessantes aqui analisar a representação dessa personagem feminina partindo da visão dos três membros da família a quem o verbo, ou seja, o poder, foi delegado. No contexto social e histórico representado pela narrativa de William Faulkner, o corpo feminino é uma propriedade do masculino. Esse masculino pode ser o patriarca da família, que diz com quem a mulher pode casar; os irmãos, que vigiam a honra da família; ou o marido, que assume o lugar do pai e dos irmãos. Como Caddy demonstra ter autonomia sobre seu próprio corpo, ela paga um alto preço por tentar se livrar do poder patriarcal que a cerca.

Destacando o corpo da personagem, é possível afirmar que a imagem de Caddy Compson que marca sua presença no início do romance é a de uma menina voluntariosa que se encontra em cima de uma árvore, observando o interior de sua própria casa, sendo rodeada pelos três irmãos que se encontram no chão. Esse comportamento da personagem foge ao que é esperado para a figura feminina do contexto sulista dos Estados Unidos do início do século XX, identificada, comumente, com a passividade e a beleza. Uma particularidade destaca mais ainda a representação dessa personagem na cena referida: sua calcinha está enlameada. Deve-se também ressaltar o modo como uma das personagens do romance, a empregada da família, se refere a Caddy. Ao ver a menina em cima da árvore, quando o pai dela havia ordenado que todos se recolhessem nos seus quartos, Dilsey grita: “‘Ô sua diaba’. [...] ‘Desce daí’” (FAULKNER, 2004, p. 44). Assim, essa primeira imagem da filha do casal Compson destaca sua atitude de

transgressão, ao subir numa árvore; sua caracterização de sujeira, representada pela calcinha emporcalhada; e, também, seu comportamento demoníaco, frisado do vocativo usado por Dilsey – “Diaba”. Juntando esses três fatores, transgressão, sujeira e demonização, tem-se uma ideia da constituição da personagem Caddy Compson no romance, que será referendada pelas vozes dos três irmãos em suas respectivas narrativas.

Em linhas gerais, Caddy é uma mulher amada e odiada pelo universo masculino. Benjy, em sua eterna infantilização, a enxerga como o símbolo de proteção e cuidado, mas vai odiá-la quando percebe que ela perdeu a virgindade. Quentin nutre uma paixão incestuosa por ela e a odeia por ela se entregar sexualmente a outros homens. Jason constrói a imagem da irmã como alguém que poderia ter oferecido a chance de tirá-lo da vida sem perspectiva, mas, devido a um ato vergonhoso, destruiu o futuro promissor com o qual ele sonhava. Desse modo, ela se configura como a membrana narrativa que liga as vozes dos irmãos nos três primeiros capítulos do romance, sendo revisitada cada vez que um deles toma a palavra para contar a história da família Compson. As escolhas feitas pela filha de Jason Compson e Carolina Bascomb repercutem na vida de cada um dos três filhos masculinos do casal, fazendo com que um deles viva a eterna espera do regresso dela (Benjy), o outro se suicide para apagar as escolhas dela (Quentin), e o terceiro seja consumido pelo desejo de reaver o futuro que lhe foi negado (Jason).

## **2. “CADDY TINHA CHEIRO DE ÁRVORE”: BENJY E O CHEIRO DA PUREZA PERDIDA**

Benjamin, o narrador do primeiro capítulo, idealiza Caddy como a figura maternal e angelical que o protege. Já que a matriarca da família, Caroline, não exerce o papel de mãe para ele e nem para os outros filhos, Benjy, a eterna criança da casa, procura uma substituta para a figura materna. É precisamente em Caddy que ele identifica essa figura. O desempenho da irmã no cuidado com Benjamin vai reforçar essa transferência de papéis entre mãe e filha.

Sabendo do comportamento hipocondríaco da mãe, Caddy toma para si o dever de cuidar do irmão mentalmente incapaz. Isso fica evidente em algumas passagens da narrativa, quando a menina demonstra conseguir carregar Benjy. Na primeira passagem, a mãe pede para que Caddy traga o filho caçula até ela, mas não quer que a filha leve a criança nos braços:

Traga o menino aqui.  
Caddy me segurou por debaixo dos braços.  
Levanta Mau... quer dizer, Benjy, disse ela.  
Não tente carregá-lo, disse a mãe...  
Eu consigo carregar ele sim... (FAULKNER, 2004, p. 59).

Como se percebe, Caddy parece querer demonstrar que tem como suportar o peso do irmão, numa demonstração de que é capaz de assumir o cuidado dele. Isso vai se repetir quando ela exterioriza essa ideia para Dilsey, quando se distancia da mãe: "Deixa que eu carrego ele, Dilsey". "Consegue nada, menina". Disse Dilsey. "Você não pode nem com uma pulga" (FAULKNER, 2004, p. 59). A mesma situação vai se repetir em outra passagem, quando a mãe repreende Caddy por tentar carregar Benjy nos braços novamente. É bom lembrar que, mais uma vez, é a mãe que pede para Caddy trazer o filho pequeno, demonstrando falta de forças para ir até o filho. Em contrapartida, a filha faz questão de se apresentar como a força capaz de auxiliar Benjy:

"Traga o menino aqui". disse a mãe. "Ele é muito pesado para você carregar. Você tem que parar de tentar..."  
"Ele não é pesado não". disse Caddy. "Eu consigo carregar sim".  
"Mas eu não quero que você o carregue". disse a mãe. "Uma criança de cinco anos. Não, não. No meu colo, não. Deixe que ele fique no chão" (FAULKNER, 2004, p. 61).

Essa repetição é importante para a voz que comanda esse primeiro capítulo. Para Benjy, que não consegue diferenciar a passagem do tempo, destacar estes três momentos é uma forma de

reforçar o papel que a irmã assume em sua vida: a substituta para a mãe ausente e indisposta.

Outro destaque que Benjy dá na representação da irmã é o reforço da inocência e da pureza dela. Mas essa característica de Caddy vai trazer transtorno para ele, pois ela vai perdendo toda a ideia de pureza e inocência que ele constrói à medida que vai crescendo. Quanto Caddy começa a se tornar adulta, ele não aceita que ela perca sua característica de pureza infantil. O seu maior desespero, sempre representado pelo choro constante e alto, já que não consegue falar, é quando ela se aproxima de outros homens, culminando com a perda de sua virgindade.

A pureza da irmã vai ser sempre representada pela expressão “Caddy tinha cheiro de árvore” (FAULKNER, 2004, p. 8), que aparece nas primeiras páginas da narrativa e vai se repetir em diferentes momentos. Como Benjy tem alguns problemas para lidar com a realidade, ele se utiliza de alguns recursos para interagir com o mundo. Assim, o olfato será utilizado para caracterizar os que estão ao seu redor. Para identificar pureza, ele associa o cheiro das árvores ao da irmã. A primeira cena em que a irmã perde o cheiro de árvore, ou seja, sua pureza de criança, causa um choro compulsivo no narrador. Isso ocorre em uma cena em que Quentin agride T. P., um dos filhos de Dilsey:

Quentin chutou T. P. e Caddy me abraçou, e o véu reluzente dela, e não senti mais o cheiro de árvore e comecei a chorar.

Benjy, disse Caddy, Benjy. Ela me abraçou de novo, mas eu fui embora.

‘Que foi, Benjy.’ disse ela. ‘É esse chapéu, é.’ Tirou o chapéu e voltou, e eu fui embora.

‘Benjy.’ disse ela. ‘Que foi. Que foi que a Caddy fez.’ (FAULKNER, 2004, p. 39).

Como ele não consegue falar, por mais que Caddy tente, ele não é capaz de expressar o motivo do choro. Ela só vai conseguir saber o porquê de ele chorar, quando ela sai do banheiro depois de tomar banho:

Fiquei ouvindo a água.

Parei de ouvir a água, e Caddy abriu a porta.

‘Ora, Benjy.’ disse ela. Olhou para mim outra vez e eu fui e ela me abraçou. ‘Você encontrou a Caddy de novo.’ disse ela. ‘Pensou que a Caddy tinha fugido, é.’ Caddy tinha cheiro de árvore.

Fomos para o quarto de Caddy. Ela sentou em frente ao espelho. Ela parou as mãos e olhou para mim.

‘Ora, Benjy. O que foi.’ disse ela. ‘Não chora não. A Caddy não vai embora não. Olha aqui.’ disse ela. Pegou o vidro e tirou a tampa e o levou até meu nariz. ‘Gostoso. Cheira. Bom.’ Fui embora e não parei, e ela ficou com o vidro na mão, olhando para mim.

‘Ah.’ disse ela. Largou o vidro e veio e me abraçou. ‘Então era isso. E você estava tentando dizer à Caddy e não conseguia. Queria, mas não conseguia, não é. Claro que a Caddy não vai. Claro que a Caddy não vai. Espera só eu me vestir’ (FAULKNER, 2004, p. 41).

Como fica evidente, o que Benjy não gosta é do cheiro artificial que Caddy estava usando, que foi retirado quando ela tomou banho. Nesse primeiro momento que Benjy reclama da mudança no cheiro de Caddy, ela toma uma medida para não mais causar desconforto no irmão. Assim, ela sai do quarto com perfume e dá o vidro de presente para Dilsey. Isso demonstra que a irmã faz o possível para se adequar ao desejo de Benjy, abrindo mão de algo que ela, já uma adolescente, gostava de usar. E a fala final de Caddy, depois de dar o perfume, reforça que ela faz tudo para que o irmão seja feliz, transformando o gosto dele no dela: “‘Nós não gostamos de perfume’. disse Caddy” (FAULKNER, 2004, p. 41). Ao se livrar daquilo que caracteriza mudança do comportamento e de crescimento de Caddy, Benjy afirma, feliz: “*Ela tinha cheiro de árvore*” (FAULKNER, 2004, p. 41) (grifos do autor).

O segundo episódio envolvendo o cheiro de Caddy ocorre quando Benjy flagra a irmã em um balanço próximo de casa na companhia de um garoto chamado Charlie. O modo como ele trata a irmã é muito agressivo e demonstra sua insatisfação com o comportamento dela, em atitude de namoro:

Eram dois agora, e depois só um no balanço. Caddy veio depressa, branca na escuridão.

‘Benjy.’ disse ela. ‘Como foi que você saiu de casa. Cadê o Versh.’

Ela me abraçou e eu me calei e agarrei o vestido dela e puxei.

‘Ora, Benjy.’ disse ela. ‘O que foi. T. P.’ ela gritou.

O do balanço se levantou e veio, e eu chorei e puxei o vestido de Caddy.

‘Benjy.’ disse Caddy. ‘É só o Charlie. Você conhece o Charlie.’

‘Cadê o negro dele.’ disse Charlie. ‘Por que é que deixam ele andar solto por aí.’

‘Para, Benjy.’ disse Caddy. ‘Vai embora, Charlie. Ele não gosta de você.’ Charlie foi embora e eu me calei. Puxei o vestido de Caddy (FAULKNER, 2004, p. 45).

Mais uma vez, Caddy via ceder ao choro de Benjy e ter o comportamento que ele exige dela. Primeiro ela abandona Charlie e volta com o irmão para casa. Depois, já sozinhos, ela via tirar dela o cheiro que desagrada o irmão caçula, que é representado pelos beijos que ela trocou com o namoradinho no balanço: “Caddy se levantou e entramos na cozinha e acendemos a luz e Caddy pegou o sabão da cozinha e lavou a boca na pia, com força. Caddy tinha cheiro de árvore” (FAULKNER, 2004, p. 46). Assim, ao se livrar do cheiro que o beijo trouxe, a irmã volta a ser o que Benjy quer que ela seja.

A última referência ao cheiro de Caddy vem quando ela não consegue mais tirar de si o que desagrada o irmão caçula e trazer para ela o cheiro da chuva, da pureza. Isso ocorre não no capítulo em que ele narra, ou seja, no primeiro capítulo, mas naquele comandado pela voz do irmão mais velho. Em diferentes momentos em que Quentin se lembra das ações nefandas da irmã, chama sua atenção o modo como Benjy chora toda vez que Caddy se aproxima dele, depois que ela já não é mais virgem:

Ela [Caddy] estava parada de repente ele [Benjy] estava gritando puxando o vestido dela entraram no corredor subiram a escada gritando e empurrando obrigando-a a subir a escada até a porta do banheiro e a encurralaram contra a porta e o braço dela cobrindo o

rosto gritando e tentando empurrá-la para dentro do banheiro quando ela entrou para jantar T. P. estava dando comida a ele ele começou outra vez primeiro só gemendo até que ela tocou nele então ele gritou ela ficou parada os olhos feito ratos encurralados (FAULKNER, 2004, p. 144).

Quando Benjy percebe que Caddy não tem mais o cheiro de árvore, ele vai forçá-la a ir ao banheiro para que ela tome um banho e volte a ter o seu cheiro normal, como ocorre no episódio do perfume. Mesmo de banho tomado, ela não volta a ter mais o seu cheiro e ele se enfurece com isso. Pelo olhar que Caddy demonstra ter nesse momento, entende-se que ela, assim como o narrador Quentin, tem ciência de que Benjy percebeu que ela perdeu sua pureza. O que se segue a esta cena é um diálogo intenso e doloroso entre Caddy e Quentin sobre o comportamento sexual da irmã. Essa mesma cena é referida, de forma fragmentada, em algumas páginas antes, mas só pode ser compreendida quando lemos a passagem citada anteriormente. Nas duas vezes que a cena é contada, vemos o modo agressivo como o irmão caçula afasta a irmã que perdeu sua inocência:

Ela[Caddy] estava parada à porta de repente ele[Banjy] estava puxando o vestido dela e urrando a voz dele batia contra as paredes em ondas e ela se encolhendo contra a parede diminuindo diminuindo o rosto branco os olhos como se polegares enfiados até que ele a empurrou para fora da sala como se seu próprio ímpeto a impedisse de parar como se não houvesse lugar para ela no silêncio urrando (FAULKNER, 2004, p. 120).

Com relação ao modo como Benjy idealiza Caddy, vemos que ele não deseja que ela cresça e perca sua inocência. Com sua vontade egoísta, ele quer impedir o curso normal do desenvolvimento da irmã. Isso vai desde o uso de um perfume, passando pela experiência de namorar até a sua iniciação na vida sexual. Mas isso é impossível de ele fazer. Como não consegue que sua vontade prevaleça, só resta a Benjamin afastar de si a nova Caddy.

Mas, depois que ela vai embora de casa, Benjy vive a frustração de não ter mais a presença dela ao seu lado, tendo ações que demonstram todos os dias a esperança de seu regresso. É o que fica evidente nos momentos em que ele espera o retorno da irmã da escola, como ele fazia no tempo de criança. Em um desses momentos, ele se aproxima de uma das estudantes da vizinhança e é atacado pelo pai da menina. Tal episódio ocasiona a castração de Benjy, para evitar que ele ataque sexualmente alguma mulher.

Essa frustração de não ter mais a presença da irmã é motivo constante do choro intenso e alto dele, toda vez que tem uma lembrança dela. A simples menção do nome dela é capaz de desestabilizar a criança presa no homem de trinta e três anos. Isso é usado pelo cuidador dele, o adolescente Luster, quando ele quer enfurecer Benjy: “Tentei pegar as flores. Luster pegou as flores, e elas foram embora. Comecei a chorar. ‘Pode berrar.’ disse Luster. ‘Pode berrar. Quer motivo pra berrar, não é. Então berra. Caddy.’ ele cochichou. ‘Caddy. Berra agora. Caddy.’” (FAULKNER, 2004, p. 53). Assim, em vez de trazer conforto e carinho, como ela fazia quando tinha pureza, a simples menção ao nome dela e as lembranças que ele tem são motivos de tristeza e sofrimento para o filho com distúrbios mentais da família Compson, mostrando que Caddy é identificada como uma figura paradoxal para o irmão: ele deseja a volta dela, mas não suporta conviver com ela sem o cheiro de árvore.

### **3. “VOCÊ JÁ TEVE UMA IRMÃ?”: QUENTIN E O PESO DE CADDY**

No segundo capítulo do romance, temos a narrativa de Quentin, que é guiado pela moral patriarcal do sul dos Estados Unidos, pelas ações da irmã promíscua e pelo seu amor doentio por ela. O primeiro destaque dado nessa parte da narrativa deve ser o modo como Quentin enxerga a irmã: ela é o seu objeto de desejo e, também, a guardiã da frágil honra da família. Durante a sua peregrinação pelos espaços das imediações da Universidade de Harvard, uma ideia vai constantemente fazer parte de seus



pensamentos: o peso de se ter uma irmã. Por isso ele repete esta frase em diferentes contextos, mostrando que a grande questão de seu suicídio será o fato de ele ter tido uma irmã: “Você já teve uma irmã?” (FAULKNER, 2004, p. 75; p. 88; p. 161). A importância dessa pergunta está no desejo incestuoso dele e na sua fraqueza por não ter defendido a honra da família, quando a irmã se unia a vários homens. Impotente diante do passado, o jovem universitário peregrina no seu último dia de vida, sabendo que ele foi vencido, como fica evidente no primeiro parágrafo desse segundo capítulo: “Porque jamais se ganha batalha alguma, ele disse. Nenhuma batalha sequer é lutada. O campo revela ao homem apenas sua própria loucura e desespero, e a vitória é uma ilusão de filósofos e néscios” (FAULKNER, 2004, p. 73).

Como primogênito, ele se torna a voz do patriarcado, que condena as atitudes subversivas da irmã que dá vasão ao seu desejo sexual recriminado por todos. Como fica evidente no apêndice criado por William Faulkner para este romance, o jovem universitário “amava não o corpo da irmã, e sim algum conceito de honra dos Compson sustentado de modo precário e (como ele bem sabia) apenas provisório pela membrana mínima e frágil de seu hímen” (FAULKNER, 2004, p. 319-320). Desse modo, a castidade dela é o principal problema para ele. Assim, quando se dá conta de que a irmã não é mais virgem, ele tem um comportamento doentio diante dessa descoberta. Primeiro, ele confessa ao próprio pai que cometeu incesto, para livrar a honra da família: “Eu disse que cometi incesto, pai eu disse” (FAULKNER, 2004, p. 74). Na visão distorcida dele, seria mais fácil lidar com um incesto, pois se saberia de quem é o filho de Caddy, do que lidar com a desonra de não poder identificar o pai da criança que a irmã carregava e vê-la criar sozinha o bebê. Esse desejo incestuoso é exposto também para a própria irmã, quando ele se oferece para fugir com ela e iniciarem uma nova vida, longe dos olhos de todos que os conheciam: “a gente pode ir embora eu e você e o Benjy pra um lugar onde ninguém nos conhece” (FAULKNER, 2004, p. 120). O desejo incestuoso ainda vai aparecer na alusão à vida do escritor Lord

Byron, que parece ter nutrido um amor pela meia-irmã Augusta Leigh: “o fato é que Byron nunca conseguiu realizar seu desejo, graças a Deus” (FAULKNER, 2004, p. 90). Assim como Byron, Quentin apenas desejou se unir incestuosamente à irmã.

É através dos olhos de Quentin que a vida pregressa de Caddy é exposta. Inicialmente, o primogênito dos Compson questiona o motivo de a irmã não trazer o rapaz com quem está saindo para dentro da própria casa, numa tentativa de formalizar e vigiar a relação dos dois. O modo como ele diz isso acaba rebaixando a irmã: “Por que você não traz o rapaz para casa, Caddy? Por que é que você faz como as negras no pasto nas valas no mato no cio no escuro com fúria no mato escuro” (FAULKNER, 2004, p. 89). Depois, ele traz para sua narrativa as falas e o comportamento da mãe diante das ações nefandas da filha. Em um momento de fluxo de consciência, o narrador Quentin relembra uma cena em que Caroline cobra do marido uma atitude enérgica para punir o comportamento da filha:

me ensinaram que não havia meio-termo uma mulher ou bem é uma senhora de distinção ou não é mas nunca sonhei quando peguei minha filha nos braços que uma filha minha fosse capaz de se deixar você[Jason III] sabe eu olho nos olhos dela e posso lhe dizer você pode achar que ela conta a você mas ela esconde as coisas ela é cheia de segredos você não conhece sua filha eu sei de coisas que ela já fez que eu preferia morrer a ter de contar a você [...] quando o sangue é ruim não adianta fazer nada você não me deixa nem tentar o jeito é ficar sentada sem fazer nada enquanto ela não apenas arrasta o seu nome para a lama mas também corrompe o ar que os seus filhos respiram (FAULKNER, 2004, p. 99).

Quentin também apresenta o comportamento passivo e irresponsável do pai diante dos erros da filha, é o que fica evidente na passagem anterior. Como o patriarca alcoólatra da família não assume o papel de cuidar da honra dos Compson, caberia ao primogênito fazer sua parte. Assim, é ele quem vai procurar Dalton Ames, o possível pai do filho de Caddy, para tomar satisfação.

Como o homem é mais forte que ele, Quentin acaba sendo agredido e tem que ouvir de Dalton que Caddy teria que perder a virgindade algum dia: “olha não faz sentido levar a coisa tão a sério você não tem culpa garoto se não fosse eu seria outro qualquer” (FAULKNER, 2004, p. 155). Assim, ele tem sua derrota na tentativa de vingar o opróbrio da família. Com um pai passivo e despreocupado e como Quentin é incapaz de remediar a situação da família, ele acaba culpando Caddy pelo destino da família, metonimizada nos dois membros mais queridos por ele e pela irmã – o pai e o irmão mais novo: “Se eles precisarem de cuidado é por causa de você” (FAULKNER, 2004, p. 118).

Em seu desejo de posse da irmã, ele se torna agressivo e violento. É o que ocorre quando ele vê Caddy beijando um rapaz. Não é só o fato de ela beijar um rapaz que motiva o ódio e a violência dele. Ele se enfurece porque o rapaz é “um qualquer”, como se ele não estivesse à altura de ser escolhido pela Compson que carrega a honra da família:

Não foi pelo beijo que lhe dei essa bofetada. [...]. Foi por ser com um pirralho qualquer da cidade que eu lhe dei a bofetada você vai você vai hein agora acho que você vai pedir arrego. Minha mão vermelha emergindo no rosto dela. O que você acha disso hein esfregando a cabeça dela no. Gravetos e grama riscando a carne espetando esfregando a cabeça dela. Peça arrego vamos (FAULKNER, 2004, p. 129).

Sabendo das ações de Caddy, Quentin ainda procura saber as razões que levaram a irmã a se envolver com diferentes homens. Ao fazer isso, ele se mostra interessado em descobrir o que sentia a irmã ao se ligar a diferentes homens: “você os amava Caddy você os amava Quando eles me tocavam eu morria” (FAULKNER, 2004, p. 144); “você ama ele a mão dela veio eu não me mexi ela apalpou meu braço e segurou minha mão apertou-a contra o peito dela o coração batendo forte não, não” (FAULKNER, 2004, p. 145). Estes dois trechos mostram que o que move Caddy não é nada sentimental, pois ela não demonstra amar nenhum dos homens

com quem se relaciona, mas seu puro desejo sexual. Isso quebra com a expectativa romantizada construída por Quentin, ao pensar que é o amor que guia Caddy. Mesmo diante da resposta da irmã, o jovem prefere não acreditar que ela se entregou sexualmente aos homens por pura vontade. Assim, ele escolhe se agarrar à ideia de que a irmã foi violentada por um desses homens, Dalton Ames, a acreditar na possibilidade de que ela fez sexo por vontade. Ele também procura tirar dela a confissão de que Caddy odeia Dalton Ames pelo suposto mal que este fez a ela:

então ele [Dalton Ames] obrigou você ele fez você fazer você deixou ele era mais forte que você e amanhã eu mato ele juro que mato e o pai não precisa ficar sabendo só depois e então eu e você ninguém precisa ficar sabendo podemos pegar meu dinheiro da faculdade podemos cancelar a minha matrícula Caddy você tem ódio dele não tem não tem ela apertou minha mão contra o peito dela o coração batendo forte eu virei-me e segurei-lhe o braço  
Caddy você tem ódio dele não tem  
ela levou minha mão até a garganta dela o coração dela também estava martelando ali  
coitado do Quentin” (FAULKNER, 2004, p. 145).

Sempre angustiado pelas escolhas que a irmã faz ao se ligar a um homem, quando Caddy apresenta o jovem com quem vai casar para se salvar da desonra de ter uma criança sem pai, Quentin é grosseiro com o homem e não aceita o casamento. Assim, entende-se que não é só com a honra da família que ele está preocupado, mas com a possibilidade de perder legalmente o direito sobre a irmã para outro, de vê-la ligada a alguém que não seja ele mesmo.

Diante de todas essas lembranças levantadas por ele em um único dia, a narrativa deixa evidente que a irmã seria a causa de seu anseio de morte. Como não conseguiu dar vazão ao seu desejo de se unir à irmã e salvar a honra dela com o incesto, ele prefere não a ver casada com alguém que ela não ama. No seu entendimento doentio, ele perde a representação de honra dos Compson duas vezes: quando Caddy deixa de ser virgem; quando ela se acha

grávida de um homem que não é seu futuro marido. Tal como ocorre com Benjy, que não aceita a presença da irmã sem inocência, Quentin faz da perda da virgindade dela sua tragédia pessoal. Isso se confirma na maneira como ele termina sua vida de modo tão desesperado, cometendo suicídio nas águas.

Fazendo uma leitura do elemento simbólico no qual Quentin morre, vemos que alguns estudiosos fazem ligações entre as águas e o feminino. Isso fica evidente no seguinte trecho do *Dicionário de símbolos*: “[n]as tradições judaica e cristã, a água simboliza, em primeiro lugar, a origem. O mem (M) hebraico simboliza a água sensível: ela é mãe e matriz (útero)” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 16). Segundo Gaston Bachelard, “[a] água mistura aqui seus símbolos ambivalentes de nascimento e morte. É uma substância cheia de reminiscências e de devaneios divinatórios” (BACHELARD, 1997, p. 93). Ao explorar o sentido de morte que este elemento carrega, Gaston Bachelard, fazendo uso das palavras de Jung, afirma que:

O desejo do homem [...] é que as sombrias águas da morte se transformem nas águas da vida, que a morte e seu frio abraço sejam o regaço materno, exatamente como o mar, embora tragando o sol, torna a pari-lo em suas profundidades... Nunca a Vida conseguiu acreditar na Morte! (BACHELARD, 1997, p. 75).

Desse modo, o suicídio desse personagem deve ser entendido como um retorno ao feminino, representado pela irmã perdida. Assim, através da morte nas águas, ele cria um vínculo com a irmã, a única figura de sua família a quem ele demonstra amar. Como ocorre com o filho caçula dos Compson, que espera a irmã voltar da escola todos os dias, Quentin demonstra regressar para o momento em que Caddy é a depositária da honra da família, ao cometer suicídio nas águas.

#### 4. “UMA VEZ VAGABUNDA, SEMPRE VAGABUNDA”: JASON VERSUS A IRMÃ PROSCRITA

No terceiro capítulo, narrado por Jason IV, seguimos os passos de um homem em fúria com o legado da família, principalmente com as ações da irmã. Angustiado por não ter tido a oportunidade de Quentin de ir para uma universidade, de ter que lidar com a mãe sempre doente e o irmão mentalmente incapaz, Jason joga toda sua cólera na filha de Caddy, a senhorita Quentin. Com relação à visão que ele tem da irmã, ela pode ser resumida na fala que ele usa para se referir à filha de Caddy, que é a materialização do erro da irmã desgarrada. Assim, exteriorizando a sua visão machista, ele abre a sua narrativa com a seguinte frase: “Uma vez vagabunda, sempre vagabunda” (FAULKNER, 2004, p. 175). Espelhando o comportamento da filha na mãe, ele identifica para o feminino o papel da promiscuidade: foi o apetite sexual depravado da irmã que derrocou a família e destruiu a chance de ele crescer na vida. Desse modo, sua irmã é apontada por ele como a responsável pela sua ruína profissional, uma vez que o casamento mal logrado dela com um homem rico não permitiu a Jason conquistar um emprego que lhe desse *status*. É por isso que ele vê na sobrinha Quentin o emprego perdido. Assim, ele constrói um sentimento de ressentimento por Caddy. É por essa razão que ele vai tirar o máximo de dinheiro que pode da própria irmã, para compensar, segundo seu ponto de vista, o que lhe foi tomado pelo emprego perdido.

A relação entre os irmãos Caddy e Jason nunca foi boa quando eles eram crianças. Diferente do que ocorre com Benjy, a quem a menina trata como um filho que merece cuidado; e do que ocorre com Quentin, visto por ela como o irmão querido, Jason é ignorado por ela ou é vítima do *bullying* da irmã. Essa animosidade dos dois é provocada, como aponta a narrativa de Benjy, pelas ações do próprio Jason. Sempre implicando, dedurando ou ameaçando, Jason parece ser a causa de muitas das chateações da menina levada. Mas ela nunca se dá por vencida diante desse irmão. Pelo contrário, ela procura ao máximo investir contra ele. Mas o que mais a enfurece é

o fato de ele atacar a pessoa mais desprotegida e mais querida aos olhos de Caddy, Benjy. Isso fica evidente na cena em que Caddy agride Jason depois de ele destruir os bonecos de papel de Benjy:

‘Ele cortou todos os bonecos do Benjy.’ disse Caddy. ‘Eu vou cortar a garganta dele.’

‘Candace.’ disse o pai.

‘Vou sim.’ disse Caddy. ‘Vou sim.’ Ela brigava. O pai a segurava. Ela tentava chutar

Jason. [...]

‘Pare com isso.’ disse o pai. ‘Você quer que a sua mãe passe mal no quarto dela.’

Caddy parou. ‘Ele cortou todos os bonecos que eu fiz com o Mau... com o Benjy.’ disse

Caddy. ‘Ele fez isso só de maldade.’

‘Não fiz não.’ disse Jason. Estava sentado no chão, chorando. ‘Eu não sabia que era dele. Achei que era só papel velho.’

‘Sabia sim senhor.’ disse Caddy. ‘Você fez isso só de’ (FAULKNER, 2004, p. 62-63).

Como nunca se deram bem quando criança, Jason não elenca nenhuma lembrança positiva da irmã. Homem que vive o presente, com os olhos guiados pelos interesses financeiros futuros, esse membro dos Compson não evoca o passado como um tempo idílico, como o fazem seus dois irmãos. Assim, o que ele oferece sobre Caddy não traz nenhum sentimento de amor ou de positividade, mas apenas procura caracterizar a irmã como uma filha perdida, sem possibilidade de ser cobrada e aceita no seio familiar. A única semelhança entre ele e os dois irmãos quanto ao que sente pela irmã está no fato de culpá-la pelos atos promíscuos e destrutivos dela e pelo destino da família.

Assim como Quentin, Jason Compson aponta o modo como sua mãe Caroline recrimina as ações da filha quando esta era jovem, mas não tem pulso firme para impedir que Caddy continue agindo de modo repreensivo. Durante uma de suas muitas discussões com sua mãe, Jason lembra que Caroline, ao ver a filha

com outro homem, não foi capaz de castigá-la, mas de apenas tomar uma atitude simbólica que em nada atingiu a irmã. A passagem referida ainda mostra que este representante masculino dos Compson está sempre vendo a irmã nas ações da sobrinha. Isso evidencia o fato de Caddy continuar presente na vida dele, mesmo longe da convivência com o irmão:

Ela [Caroline] que não faz a menor tentativa de controlar a outra [Senhorita Quentin] nem ninguém, que nem aquela vez que ela [Caroline] viu alguém beijando a Caddy e no dia seguinte ficou andando pela casa de vestido preto com um véu e nem mesmo o pai conseguiu arrancar uma palavra dela, ela só fazia chorar e dizer que a filhinha dela tinha morrido e a Caddy estava com uns quinze anos na época (FAULKNER, 2004, p. 223).

Mas, diferente de Quentin, que vê o casamento da irmã como perda total da possibilidade de mantê-la junto dele, Jason enxerga a união de Cady com Sydney Herbert Head como uma salvação exclusiva de sua própria pessoa. Mas como o casamento da irmã é malgrado pelo nascimento de uma criança ilícita, Jason passa a ver a separação dos dois como a ruína social dele, pois a irmã afasta a fonte financeira segura que ele projetava para si. Desse modo, ele concebe Caddy como moeda de troca, objetificando a irmã. Em várias passagens de seu capítulo, a voz de Jason destaca o modo como ele é ressentido por esse emprego perdido. Até a própria Caddy expressa isso, quando os dois irmãos se encontram no cemitério no dia do enterro do pai. E o fato de ela pedir desculpas pelo que aconteceu parece aflorar ainda mais o ressentimento dele:

‘Oi, Jason’, ela diz, estendendo a mão. Trocamos um aperto de mãos.  
‘O que é que você está fazendo aqui?’ eu pergunto. ‘Eu pensava que você tinha prometido a ela que nunca mais ia voltar aqui. Eu pensava que você tinha mais juízo.’  
‘É?’ ela diz. Olhou para as flores de novo. Aquelas flores deviam ter custado bem uns cinquenta dólares. Alguém tinha colocado um buquê na do Quentin. ‘Você pensava mesmo?’



‘Mas não estou espantado’, eu digo. ‘Nada que você faça me espanta. Você não liga pra ninguém. Você está se lixando pra todo mundo.’  
‘Ah’, ela diz, ‘aquele emprego.’ Olhou para a sepultura. ‘Eu lamento muito, Jason.’ (FAULKNER, 2004, p. 196).

O encontro dos dois no cemitério vai ser a chance que Jason tem de, mais uma vez, usar de sua maldade para ferir Caddy. Inicialmente, ele tenta mostrar que a irmã está simbolicamente morta para os membros da família: “‘Lá em casa a gente nem conhece o seu nome’, eu digo. ‘Sabia disso? A gente nem conhece o seu nome. Seria melhor pra você se você estivesse lá embaixo junto com ele[o pai] e o Quentín’, eu digo. ‘Sabia disso?’” (FAULKNER, 2004, p. 197). Depois, como a irmã pede para ver a filha pequena, Jason enxerga nesse pedido a possibilidade de humilhar a irmã de outra forma. Assim, só depois de a irmã provar que tem dinheiro para pagar para ver a filha, ele aceita fazer o que ela quer. O diálogo dos dois destaca o modo ganancioso das ações de Jason, além de enfatizar o reconhecimento de Caddy sobre as atitudes do irmão, que não seria capaz de um gesto justo:

‘se você der um jeito de eu poder vê-la por um minuto, eu lhe dou cinquenta dólares’.

‘Você não tem cinquenta dólares’, eu digo.

‘Você faz o que eu estou pedindo?’ ela pergunta, sem olhar para mim.

‘Só vendo’, eu digo. ‘Não acredito que você tem cinquenta dólares’

Vi que as mãos dela estavam se mexendo debaixo do casaco, e então ela estendeu a mão. Macacos me mordam se não estava cheia de dinheiro. Via umas duas ou três amarelinhas.

[...]

‘Eu lhe dou cem’, ela diz. ‘Você faz?’

‘Espera aí’, eu digo. ‘E tem que ser como eu disser. Eu não deixava que ela soubesse [que você é a mãe dela] nem por mil dólares.’

‘É’, ela diz. ‘Como você disser. Eu só quero vê-la por um minuto. Não vou implorar nem fazer nada. Depois eu vou logo embora.’

‘Me dá o dinheiro’, eu digo.

‘Eu dou depois’, ela diz.

‘Você não confia em mim?’ eu digo.

‘Não’, ela diz. ‘Eu conheço você. Eu fui criada com você.’ (FAULKNER, 2004, p. 197-198).

Movido pela ganância e pelo ódio, Jason consegue fazer com que a irmã lhe dê o dinheiro antes de ele trazer a menina para ela. Como combinado, Caddy o espera em um lugar para que possa ver a filha, mas Jason não cumpre a promessa. Ele apenas passa com a carruagem e, como descreve, “Então tirei a capa de cima dela [a criança] e a coloquei na janela e Caddy a viu e meio que deu um pulo para a frente. ‘Vamos, Mink!’ eu digo, e Mink soltou o chicote e nós passamos por ela que nem um carro de bombeiros” (FAULKNER, 2004, p. 199). Como mostra a narrativa, Jason age assim porque quer se vingar da irmã pelo emprego perdido: “E assim contei o dinheiro de novo aquela noite e o guardei, e até que eu não me sentia tão mal. Eu digo, é para você aprender. Acho que agora você vai entender que não pode roubar o meu emprego e achar que vai ficar por isso mesmo” (FAULKNER, 2004, p. 199). Ele ainda vai enganar a irmã roubando os cheques que ela manda para o sustento da filha. Agindo assim, ele procura, ao máximo, ter de volta o dinheiro que ela, na concepção doentia e gananciosa dele, lhe roubou:

‘Você promete, Jason?’ ela diz, e era quase como se os olhos dela estivessem tocando meu rosto. ‘Promete? A mãe... aquele dinheiro... se ela precisar de alguma coisa... Se eu mandar uns cheques pra ela, outros cheques além daqueles, você dá pra ela? Você não conta pra ninguém? Você compra pra elas as coisas que as outras meninas todas têm?’

‘Claro’, eu digo. ‘Desde que você se comporte e faça o que eu disser’ (FAULKNER, 2004, p. 204).

Como se percebe, a narrativa de Jason vai destacar o ressentimento que ele tem pela irmã. Quando crianças, eles não demonstram carinho um pelo outro. Quando adultos, ele desenha a imagem da irmã como uma traidora, que, com seu

comportamento leviano, o impediu de ter o emprego no banco prometido pelo rico Herbert. Sua vida, a partir desse momento, vai ser guiada pelo desejo de vingança, o que faz com que ele represente a irmã como alguém que merece castigo. Desse modo, quando ele pode, atinge Caddy nas mais diferentes possibilidades; mas quando ela não está presente, ele se volta para a filha dela, identificada sempre como a razão da ruína dele, como fica evidente no diálogo que ele trava com o xerife da cidade depois que a senhorita Quentin o rouba e foge com um homem misterioso:

‘O que é que você pretende fazer com essa menina, se você conseguir pegar os dois?’

‘Nada’, disse Jason. ‘Absolutamente nada. Eu nem encostava a mão nela. Essa vagabunda que me fez perder um emprego, a única oportunidade que eu tive de subir na vida, que matou meu pai e está encurtando a vida da minha mãe a cada dia, que me transformou em motivo de chacota na cidade inteira. Não vou fazer nada com ela’, repetiu. ‘Absolutamente nada’ (FAULKNER, 2004, p. 295).

Embora o feminino se apresente como fragilizado no romance *O som e a fúria*: a vó morta, a mãe hipocondríaca, a irmã depravada, a sobrinha que repete a mãe, a negra serviçal; é o feminino que se empodera no final. A filha de Caddy, a senhorita Quentin, rouba de Jason todo o dinheiro que ele conseguiu juntar, seja tirando da mãe ou da irmã promíscua, seja investindo na bolsa de valores. Assim, ela usurpa o poder do patriarcado capitalista que Jason representa.

Sendo o último membro do sexo masculino da família, ele procura se afastar do elemento sulista que criou os Compson, representado pela oligarquia dos grandes donos de terra. Isso fica evidente quando a narrativa mostra que ele não investe mais na terra para ganhar dinheiro e sim na bolsa de valores. Desse modo, esse representante dos Compson cria um embate entre o mundo antigo, agrário e escravocrata, e o novo, do capitalismo. As ações desse personagem masculino indicam que ele quer restituir para si o poder financeiro que o pai, inicialmente, e Quentin, depois, deixaram ruir. Mas a narrativa mostra que Jason, com toda sua

esperteza, perspicácia e mau-caratismo, será vencido pelo legado da irmã silenciada. Na figura da filha de Caddy, que rouba mais de três mil dólares (ou seria mais de sete mil, como aponta o apêndice?), o feminino vence todo o poder opressor que as figuras masculinas do romance impõem, principalmente a Caddy. É nesse empoderamento do feminino que se concentra todo o ódio de Jason, quando ele percebe que foi roubado pela sobrinha:

e pensou que tinha sido passado para trás por uma mulher, uma garota. Se ao menos pudesse acreditar que fora o homem [o amante da sobrinha] que o roubara. Mas o que fora roubado era justamente aquilo que compensaria o emprego perdido, algo que ele tinha adquirido com tanto esforço e risco, e fora roubado pelo próprio símbolo do emprego perdido, e, o pior de tudo, por uma garota vagabunda” (FAULKNER, 2004, p. 298).

Assim, como paga final, o feminino silenciado vai agir sobre o poder das vozes masculinas da família Compson, tirando do último representante do sistema patriarcal aquilo que lhe possibilitaria aumentar o seu poder de mando: o dinheiro. Diante dessa nova traição, Jason IV é duplamente lesado pela irmã Caddy: primeiro, quando ela lhe tirou a possibilidade de um emprego que lhe daria chances de crescer financeiramente, ao terminar o casamento com Sydney Herbert Head; depois, quando a descendente de Caddy lhe leva o dinheiro que ele juntou de maneira escusa.

## **5. “BONECOS ESTOFADOS COM SERRAGEM VARRIDA DOS MONTES DE LIXO”: AS VOZES CHEIAS DE SOM E FÚRIA CONTRA O FEMININO TRANSGRESSOR**

Na concepção do masculino vigilante, Caddy Compson é identificada como uma traidora. Segundo a visão de Quentin, ela o traiu com vários homens, execrando o nome da família. Na perspectiva de Jason, a irmã o traiu ao se divorciar do marido que lhe daria um emprego. Uma vez que Quentin morre, resta a Jason, o

representante masculino da família, cobrar um pagamento pela traição da irmã. Esse pagamento é materialmente representado pelo dinheiro que ela manda para a filha e que ele rouba. Há ainda uma cobrança simbólica que Jason inflige à figura feminina que toma o lugar de Caddy na casa dos Compson: as cenas de violência e humilhação que ele faz com a Senhorita Quentin. Como o irmão mais novo, Benjy, não tem condições de associar Caddy ao significado do termo traidora, resta ao leitor perceber isso através das falas de Quentin, quando este aponta a irmã como causadora do sofrimento de Benjy e, também, do sofrimento do pai deles. Mas o sentido de traição pode ser visto, em diferentes momentos, quando o irmão caçula afasta a irmã, quando ela faz algo que não lhe agrada.

Unindo os três filhos que representam o patriarcado, vemos que eles se comportam como carrascos da irmã. Eles têm, também, o mesmo pensamento quanto ao modo de recriminar o comportamento de Caddy: tratam-na como uma perdida. Quentin, na cena antes de confrontar o homem com quem ela anda saindo, dirige a seguinte fala à irmã, quando ela pergunta aonde ele vai: “não é da sua conta sua puta puta” (FAULKNER, 2004, p. 170). Jason, espelhando a irmã na sobrinha, deixa claro no primeiro e no último parágrafo de sua narrativa que: “Uma vez vagabunda, sempre vagabunda” (FAULKNER, 2004, p. 175; p. 256). Benjy não verbaliza essa mesma ideia porque ele não é capaz de falar. Mas seus gritos e choro intenso dão o tom das mesmas palavras dos dois irmãos mais velhos, pois esses sons em fúria são ocasionados quando ele sente que ela está se tornando sexualmente experiente.

Essa visão semelhante sobre o feminino que os irmãos apresentam pode ser definida pelas palavras da matriarca, Caroline. Via fluxo de consciência, ela cria uma definição sobre a constituição do masculino: “os homens não passam de acumulações bonecos estofados com serragem varrida dos montes de lixo onde todos os bonecos anteriores eram jogados fora” (FAULKNER, 2004, p. 170). Desse modo, os três homens dessa família são acumulações do ideal do patriarcado, que aprisiona o feminino em um modelo a ser seguido, que pune e silencia o

feminino desviante e transgressor. Assim, parafraseando o trecho de *Macbeth*, de William Shakespeare, que deu nome ao romance, vemos que a vida de Caddy é uma história contada por três representantes masculinos, cheia de som e fúria, sem que o feminino contribua com a história. Embora os três irmãos comandem a narrativa e silenciem Caddy, é a irmã que se sobressai na voz dos três. Isso se evidencia na frase que marca a voz de cada um deles: “Você já teve uma irmã?”, interroga o mais velho; “Uma vez vagabunda, sempre vagabunda”, profere o segundo; “Caddy tinha cheiro de árvore”, afirma o caçula. Desse modo, o silêncio de Caddy reverbera nas vozes masculinas que comandam a narrativa.

Mote propulsor de toda a narrativa, Caddy Compson é um mosaico tendencioso composto pelas vozes que comandam o texto. Essas vozes mostram que ela é banida do seio da família, é silenciada e apagada, e termina a narrativa com um destino incerto, tudo isso porque ela perdeu “a virgindade de que era a depositária” (FAULKNER, 2004, p. 320-321), um bem muito caro para o ideal do patriarcado. Mas, de modo antagônico, ela também se torna ainda mais poderosa em seu banimento. Isso porque, segundo a leitura de Susanna Hemsptead, “ela escapa, ela persiste, e ela deixa para trás um legado em outra mulher rebelde, enquanto o restante dos Compson, tão preso no ideal patriarcal sulista, morre ou desaparece”<sup>3</sup> (HEMSPTEAD, 2017, p. 39). Assim, ela deve ser vista como uma força muito maior do que aquela que emana do poder patriarcal que detém o verbo de *O som e a fúria* e exige que o feminino se mantenha envolto no modelo criado pelo masculino dominador.

---

<sup>3</sup> “she escapes, she persists, and leaves behind a legacy in another rebellious woman while the rest of the Compsons, so enmeshed in patriarchal southern ideals, die out and disappear”

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, número. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FAULKNER, William. **O som e a fúria**. Tradução de Paulo Henrique Brito. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GOMES, Heloisa Toller. **O poder rural na ficção**. São Paulo: Ática, 1981.

HEMSPTEAD, Susanna. "Once a Bitch, Always a Bitch": rereading Caddy in *The Sound and the Fury*. In: **The Faulkner Journal**, Volume 31, Number 1, Spring 2017, p. 23-42. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/725663> Visit

RICH, Adrienne. **On lies, secrets and silence**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1995.

SONTAG, Susan. **A vontade radical**: estilos. Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

**OFICINAS DE LITERATURA BRASILEIRA EM  
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Juarez Nogueira Lins<sup>1</sup>  
Maria Suely da Costa<sup>1</sup>

## **1. INTRODUÇÃO**

O estágio supervisionado constitui-se em um espaço para o conhecimento e transformação da realidade do ensino – ambiente de reflexão sobre o ensino-aprendizagem – nas escolas e nas instituições formadoras de profissionais para o magistério: as faculdades e universidades. Entretanto, o estágio nas licenciaturas, de modo geral, (Letras, também), apresenta lacunas no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, entre o processo pedagógico e a formação profissional (LEAHY-DIOS, 2001). Nesse viés, o estágio segue, entre acertos e desencontros e, precariamente, cumpre o seu papel de espaço de reflexão sobre a “prática”. Todavia, ele pode se tornar um “lócus” para a construção de saberes que permitem alimentar a relação teoria e prática. Um dos caminhos possíveis é partir de problematizações, análises e experimentações (PIMENTA e LIMA, 2012) no ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um grande laboratório de proposições metodológicas e intervenções didáticas.

É neste cenário de experiências e intervenções que licenciandos (as) do Curso de Letras do Centro de Humanidades

---

<sup>1</sup> UEPB/DL/PROFLETRAS



(CH) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), matriculados (as) no Componente Curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (ESLP II) desenvolveram suas primeiras atividades docentes. E, conscientes da precariedade do ensino-aprendizagem e das dificuldades oriundas do estágio, buscam alternativas para viabilizar suas atividades didáticas (observação, regência de aulas e registro). As oficinas didáticas de literatura brasileira em quadrinhos constituem-se, uma destas alternativas. Nesta perspectiva, este estudo objetivou analisar, em relatórios de estágio, as práticas didáticas de ensino de Literatura, planejadas e ministradas por estagiários do ESLP II, em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública de Guarabira/PB. Intervenções realizadas por meio de oficinas literárias com o gênero conto, em quadrinhos: *O Enfermeiro* e *A Cartomante*.

A base teórica constituiu-se de estudos pedagógicos, linguístico/literários e culturais, como: Pimenta e Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006), Leahy-Dios (2001), Todorov (2009), Perrenoud (1999, 2001) sobre Estágio Supervisionado e Formação Docente; Cosson (2012), Bakhtin (2002), Candido (2007) Chartier (2007), Machado (2002) e suas contribuições sobre Leitura, Leitura literária, literatura, e Leitura infantil; e ainda, Vergueiro (2010), Rezende (2009), Candido (2004), Brasil (2017), Minayo (2010), Helder (2006) e Eagleton (2005) sobre Literatura em quadrinho, Quadrinhos e ensino e questões de Cultura, entre outros. A metodologia utilizada foi teórico-analítica e documental, de base qualitativa: Analisou-se 02 (dois) relatórios de Estágio, oriundos das atividades de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II, do Curso de Letras do CH, em uma Escola Pública, no ano de 2019. O artigo estruturou-se em quatro tópicos: o *primeiro*, este que introduz a pesquisa. O *segundo* apresenta e discute alguns pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. O *terceiro* traz o percurso metodológico e seus desdobramentos. O *quarto* apresenta a descrição, análise das atividades e os resultados.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS INTERRELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO, LEITURA LITERÁRIA E QUADRINHOS

Sobre o Estágio Supervisionado, seus conceitos, sua importância para a formação inicial de professores, apresenta-se neste estudo, duas reflexões. A primeira: ainda é comum entre docentes e discentes a visão do estágio enquanto parte “prática” dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. (PIMENTA e LIMA, 2012). Para as autoras, essa dicotomia se faz presente no cotidiano educacional, onde existem referências a profissionais “teóricos”, disciplinas teóricas, aprendizagens “na prática”, que “prática é uma coisa e teoria é outra” (PIMENTA e LIMA, 2012). E essa oposição confunde e compromete as atividades de estágio, nas IES e escolas. Evidentemente, trata-se de um equívoco reduzir o estágio ao exercício da prática, do fazer, sem percebê-lo enquanto momento de inserção na realidade da escola. E lá, neste espaço de experimentações, de pesquisas, planejamentos e atividades didáticas, o estagiário deve vivenciar e relatar as atividades do professor, interagir com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem, aproveitar a oportunidade para questionar, problematizar, compreender a dinâmica do dia a dia escolar, multifacetado e imprevisível (LUGLE e MAGALHÃES, 2013). Esta dualidade

A segunda reflexão diz respeito à precariedade das atividades de estágio, tanto nas IES, quanto nas escolas-campo. Embora o estágio seja o lugar privilegiado de articulação entre teoria e prática, lugar que permite aos licenciandos conhecer a escola e suas problemáticas e adquirir algumas habilidades para intervir na realidade (PERRENOUD, 2001), há diversos fatores que comprometem o desenvolvimento do Estágio Supervisionado: além da oposição entre teoria e prática, discutida anteriormente, convive-se com dificuldades de formação nas IES, desarticulação entre as instituições, desconforto de escolas e docentes do ensino básico, com a presença de estagiários, dificuldades dos licenciandos para realizar a transposição didática, questões

curriculares do componente, entre outras. No estudo em pauta destaca-se... O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de letras, do CH estrutura-se em três da seguinte forma: Estágio I – observações da prática docente, no fundamental II e Médio; Estágio II – regência de aulas no fundamental II e Estágio III – regência de aulas no Médio. Não há divisão entre Língua e Literatura. E, em meios às já citadas problemáticas, nessa atual configuração de estágio, minimiza-se o ensino de literatura – a literatura e o letramento literário. “A literatura que pode muito”, (TODOROV, 2009, 76) e instrumento indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino, seja fundamental ou médio. Não se trata apenas de incluí-la na aula de LP, mas de lhe dar o devido destaque, pois “A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso [...]” (TODOROV, 2009, p.76).

Nessa lógica, se faz necessário investir no letramento literário dos alunos. Não é fácil levar a leitura literária para a sala de aula, principalmente, nesses tempos de tentações tecnológicas e midiáticas. Mas a escola e seus agentes: gestores, professores, estagiários devem se desdobrar para ampliar as possibilidades de letramento literário, no ambiente escolar, tendo em vista que este é “[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2012, p. 23). Para grande parte dos alunos, especialmente de escolas públicas, a escola talvez seja o único espaço que proporciona acesso a textos literários representativos da diversidade sociocultural e linguística de seu meio social, textos que favoreçam experiências estéticas e históricas. Alguns gêneros deste campo: romances, novelas, lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, *quadrinhos*, tirinhas, charges, cartuns, dentre outros. (BRASIL, 2017).

Dentre estes gêneros, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que estão à disposição dos leitores em escolas, bibliotecas, livrarias, bancas de revistas, destacam-se aqui, os quadrinhos: história contada em quadros, por meio de imagens, com

ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto (IANNONE, 1994). O autor põe em relevo a articulação entre os recursos visuais e verbais, na linguagem das HQs, elementos que contribuem para ampliar a interação entre o texto e o leitor e, que ficam à disposição do professor, como recurso potencial para inserir no cotidiano das aulas. Segundo Barbosa (2004, p. 21),

Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta bastante útil, e de uso, cada vez mais frequente nas escolas – estão presentes nas bibliotecas e nos livros didáticos. Estes trazem fragmentos e, às vezes, narrativas completas. Sendo, portanto, considerada por muitos, como uma ferramenta pedagógica bastante eficiente, que diverte, aguça a curiosidade e a criticidade, e ainda incentiva a leitura (CARDOZO, 2016). Além destas qualidades, que por si só já bastariam para incentivar o uso das HQs em sala de aula, a boa recepção deste gênero textual entre os alunos é atestada por Vergueiro (2010, p.21). Segundo o autor,

[...] A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula.

Sem se referir a tipos específicos de Histórias em Quadrinhos (as adaptações de clássicos da literatura brasileira e Mundial ou outras possibilidades literárias, linguísticas...) o autor nos faz refletir sobre as perspectivas interacionais do gênero – seja nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, ou em outras áreas do conhecimento.

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa teórico-analítica, optamos por uma abordagem qualitativa, que se desenvolveu a partir de 04 (quatro) categorias de análise que compõem uma prática didática, de ensino, seja projeto, aula, oficina: (i) objetivos específicos, (ii) estratégias didáticas, (iii) recursos didáticos, (iv) estratégias de avaliação. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações para análises de discursos e de documentos”. A pesquisa qualitativa, desse modo, contribui para a constituição de novos conceitos, categorias, construção ou revisão de novas abordagens, no tocante a melhor compreensão acerca de um fenômeno estudado, a exemplo das práticas didáticas de ensino, materializadas em relatórios de Estágio Supervisionado.

Uma vez que se analisam relatórios de estágio, documentos importantes no que se refere às especificidades da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua portuguesa, a pesquisa documental se faz necessária. Tal pesquisa é considerada uma das técnicas mais relevantes para estudos das ciências sociais e humanas (HELDER, 2006) sendo, no entanto, ainda pouco explorada. A técnica documental trabalha com documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum pesquisador, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, *relatórios*, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, vídeos de programas de televisão, entre outros (FONSECA, 2002). Após a seleção e a análise preliminar dos documentos, efetiva-se a análise dos dados. Nesta perspectiva, seguem-se as etapas.

Os procedimentos de pesquisa constituíram-se assim, de quatro etapas: a) a sistematização dos estudos teóricos – estágio supervisionado, literatura, leitura literária e uso de HQ no ensino-aprendizagem; b) a análise documental – 02 (dois) Relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (ESLPII), do Curso de Letras do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Estadual da

Paraíba (UEPB) foram analisados. Tais relatórios originaram-se de atividades didáticas realizadas em escolas públicas de Guarabira, Paraíba, no ano de 2019. Nesse corpus, buscou-se analisar, essencialmente, as práticas didáticas de ensino de literatura, no Ensino Fundamental II (Oficinas de Literatura Brasileira em Quadrinhos); c) o confronto entre a teoria e os relatos sobre as práticas de ensino de literatura (aplicação das oficinas didáticas) durante o desenvolvimento do Componente Curricular: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II e finalizando, d) artigo científico.

#### **4. PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Neste tópico procede-se a apresentação e análise de práticas didáticas de literatura brasileira, desenvolvidas no ensino fundamental II, de uma Escola Pública da cidade de Guarabira - PB. Tais práticas, denominadas oficinas didáticas, foram desenvolvidas durante as atividades do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II e foram descritas/caracterizadas em relatórios deste Componente Curricular do Curso de Letras-Português, do CH/UEPB. Relatórios redigidos e apresentados no primeiro semestre de 2019.

##### **4.1 OFICINAS DE LITERATURA BRASILEIRA EM QUADRINHOS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Com o aval da epígrafe de Moita e Andrade (2006), destacando a relevância enquanto estratégia de ensino, situamos as oficinas de Literatura Brasileira, em Quadrinhos, no contexto das atividades do ESLPII, através de 02 excertos, respectivamente, do Manual de Estágio Supervisionado<sup>2</sup> 2091.1 e do Relatório de Estágio Supervisionado II (RESII), deste mesmo semestre letivo. “[...] mais 04 horas-aula de oficinas didáticas (leitura, produção textual, gramática ou literatura) que se efetivam enquanto parte integrante da carga horária total de regência, no Ensino Fundamental II” (2019.1, p. 02). E, “[...] quatro horas divertidas de oficinas didáticas que contribuíram para complementar a carga horária do nosso estágio de regência.” (RESII, p. 15). Os fragmentos ratificam o caráter complementar e lúdico das oficinas didáticas, nas regências de aulas de Língua Portuguesa<sup>3</sup>, no ensino fundamental II. Logo, afirma-se a inserção das oficinas, no Componente Curricular ESLPII e no cotidiano das atividades de estágio, nas escolas-campo. Tendo em vista que teoria e prática se interligam, sem minimizar uma, a ação da outra (PIMENTA, 2012), a oficina didática, um misto de saberes e fazeres, pode contribuir para ampliar essa aproximação entre teoria e prática, entre ensino superior e ensino básico.

Situada a questão das oficinas didáticas de Literatura Brasileira em Quadrinhos, no contexto das atividades de Estágio Supervisionado de LP, passamos a caracterizar e analisar as 03 oficinas: *Oficina Didática 01 – A temática da ética em O Enfermeiro de Machado de Assis*; *Oficina Didática 02 – A Cartomante: as trapaças do destino e a tragédia anunciada* e *Oficina Didática 03 – A Nova Califórnia: a ambição desmedida, a falta de escrúpulos, a ruína do*

---

<sup>2</sup> Na verdade, um guia que apresenta alguns procedimentos metodológicos, cronograma e fichas de Estágio Supervisionado. Esse material, a cada semestre, é atualizado pela coordenadora de Estágio Supervisionado do Curso de Letras. E, no início do semestre, é entregue aos docentes e discentes.

<sup>3</sup> Tanto no Estágio Supervisionado de LP, do Curso de Letras, quanto nas escolas públicas de Guarabira, não há disciplinas específicas de Língua, Produção de texto (Redação) e Literatura. Língua Portuguesa corresponde então, ao ensino de Leitura, Produção textual, Gramática e Literatura.

homem. Estes instrumentos didáticos consolidaram-se no ESLP em virtude da necessidade de apresentar nas aulas de regência, atividades didáticas mais lúdicas e dinâmicas. E nessa perspectiva, a literatura brasileira, em quadrinhos (HQs), favoreceu a constituição de uma proposta interativa. Rezende (2009, p. 126) afirma que as HQs são “obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas promovem à interação autor-leitor”.

Articulação entre escrita e imagens para conquistar leitores proficientes: conhecedores de si e dos Outros, conhecedores da história e cultura do seu país, desejoso de sua cidadania. E esta possibilidade constitui-se através da leitura dos clássicos da literatura brasileira, “porque é nosso direito [...] porque é uma forma de resistência.” (MACHADO, 2002, p.19), porque tais obras permitem a interação entre autor-leitor-mundo. Nesse sentido, as três oficinas, trazem como objetivo geral: ampliar as possibilidades de leitura literária dos alunos do fundamental II e, conscientizá-los, a partir da literatura, sobre a necessidade de discutir a sociedade e os temas relevantes para a formação integral do ser humano. Apresentamos a seguir a *Oficina Didática 01: A temática da ética em O Enfermeiro de Machado de Assis*, ministrada pela *estagiária “X”* em turmas de 8º e 9º anos, cujo planejamento geral, apresenta-se no quadro 01.

**Quadro 01 – Planejamento da Oficina 01**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Estratégias didáticas</b>	<b>Recursos didáticos</b>	<b>Estratégias de avaliação</b>
Discutir o contexto da obra; Discutir a temática da Ética (pessoal, profissional), seus desvios, causas e	Leitura de trechos da obra original e da adaptação em HQ; Exibição de trechos do Filme O Enfermeiro;	Quadro, lápis, cartazes, códigos de ética, data show, notebook, cartazes, xerocópias,	Participação – nas leituras, debates e produções;



consequências. E ainda, as relações intertextuais entre a obra machadiana e outras obras que abordaram o mesmo tema; Construir artefatos relativos à obra lida.	Discussão sobre ética, na política, no exercício profissional, na família; Sistematização das discussões em quadro de cartolina; Construção do código de ética do leitor da literatura.	pincel atômico, cartolina, cola branca, papel A4, cartazes...	
---	---	---	--

Fonte: Adaptado do relatório de Estágio Supervisionado de LP: 2019.

Analisado o conjunto dos elementos que compõem o planejamento da oficina (Objetivos, estratégias e recursos) observa-se alguma coerência entre estes e a proposta. No entanto, no tocante ao tempo destinado às atividades, considera-se insuficiente, para a realização produtiva da oficina didática. E, possivelmente, pouco produtiva para a ministrante e os alunos. É sabido que nas escolas públicas da região, por causas, principalmente, extraescolares, as horas-aula não correspondem a uma 01 hora de relógio. Com atrasos na chegada e saídas antes do toque final, algumas aulas não excedem 30 minutos. Como as questões educativas, tratadas sob a perspectiva do tempo obrigam nos obrigam a repensar o conjunto (GALLEGO, 2008), não convém, aqui, alongar a questão.

Voltando então, ao desenvolvimento da oficina pode-se se afirmar que a ideia é criativa, mas não possui uma dinâmica que favorece a interatividade, ainda está muito centrada na figura do ministrante. O foco de uma oficina é aprender, fazendo. Os objetivos são adequados e expressam claramente o que a oficina pretende alcançar. No entanto, há de se considerar a questão do tempo. As estratégias fogem às práticas tidas como tradicionais. No entanto devem-se evitar rótulos, seja para práticas, seja para os professores e a própria escola, conforme orienta Pimenta e Lima

(2012). (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 40). Principalmente, durante o período de formação inicial, em que o estagiário, com base nos conhecimentos teóricos, adquiridos no curso de formação, avalia o trabalho dos professores. Quanto aos recursos, embora necessários, nem sempre estão disponíveis na escola, em quantidade suficiente para todos os docentes. Para a proposta de oficina eles foram adequados. Quanto às estratégias de avaliação, tendo em vista o caráter lúdico, livre da proposta e a leveza da literatura, ela constituiu-se como formativa.

No relatório de Estágio Supervisionado II (2019.1, p.15) a professora “X” descreve o desenvolvimento das atividades didáticas: Segue-se um fragmento.

Não sei se pela novidade, mas a turma estava cheia. Juntamos alunos do oitavo e nono ano numa sala de aula. Ainda bem que os ventiladores estavam funcionando. Então nos apresentamos e apresentamos a obra. Ela já havia sido entregue na semana anterior e a professora recolheu as cópias do conto O Enfermeiro. Pedimos a opinião de alguns alunos, sobre a leitura. Três deles disseram que gostavam de ler gibis, por isso, gostaram da leitura. A maioria balançou a cabeça, afirmativamente. [...] Foram lidos alguns trechos e iniciamos as discussões. O tema não chegou a empolgar e tivemos poucas participações no debate. Resolvemos não fazer uma contextualização detalhada da obra, nos limitamos a apresentar brevemente o autor momento histórico. [...] Num quadro, com espaços destinados a grudar frases sobre o que é uma atitude ética, foi colado na lousa e os alunos liam, comentavam e colavam suas frases. Por fim, a professora da turma disse que foi boa a nossa apresentação e parabenizou nosso esforço. [...] O resultado não foi bem o esperado, mas conseguimos dar conta da atividade. Uma boa parte dos alunos leu a obra e participou.

O relato da estagiária ministrante da oficina traduz uma experiência de regência realizada através de oficina didática. Nesta experiência o planejamento realizado não contemplou plenamente, as expectativas da estagiária, mas se concretizou. Vale, portanto,

ênfazer que a vontade de intervir na realidade, a construção da ideia, o esforço do planejamento e a realização da oficina configuram-se em atos de educar e, estes fazem parte do exercício profissional docente. E deve ser valorizado como um momento de construção de conhecimento, problematização e de reflexão sobre essa prática (PIMENTA e LIMA, 2012). A oficina enquanto espaço de construção e reconstrução do conhecimento, deve descentralizar a condução das estratégias didáticas, que no caso em análise, ficou muito centralizada nas mãos da estagiária “X”. É importante, nesse caso, perceber criticamente os problemas, as experiências positivas e negativas que atravessaram o desenvolvimento da oficina. Enfim, “examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 21). E desse modo, preparar-se para as atividades docentes, vindouras.

Passemos então, a *Oficina Didática 02: A Cartomante: as trapaças do destino e a tragédia anunciada*, ministrada pela estagiária “Y” em turmas de 8º e 9º anos, cujo objetivo geral já foi citado na oficina anterior e, o planejamento geral, apresenta-se no quadro 02, a seguir.

**Quadro 02 – Planejamento da Oficina 02**

Objetivo específico	Estratégias didáticas	Recursos didáticos	Estratégias de avaliação
Discutir o contexto da obra; Discutir as temáticas do adultério, misticismo, ciúme, passionalidade. E ainda, as relações intertextuais entre a obra machadiana e outras obras que	Leitura dramatizada de trechos e citações da obra; Discussão sobre as relações intertextuais, sobre adaptações da obra;	Quadro, lápis, cartazes, data show, notebook, cartazes, xerocópias, pincel atômico, cartolina, cola branca, papel A4, cartazes, lápis de cor...	Participação – nas leituras, debates e produções;

<p>abordaram o mesmo tema. Construir artefatos relativos à obra lida.</p>	<p>Exibição de trechos do filme; Exposição de cartazes sobre ciúme, previsões, cartomantes, destino, crimes passionais; Construção de um baralho do destino.</p>		
---	--	--	--

Fonte: Adaptado do relatório de Estágio Supervisionado de LP: 2019.

De temáticas instigantes e estratégias mais dinâmicas, a Oficina 02 apresenta-se potencialmente viável para promover a interação entre a obra, a ministrante e os alunos. Todos com o propósito de transformar suas experiências, a partir de outras. “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2012, P.17). Os objetivos da oficina contribuem, nesse sentido, pois focam no debate sobre temas polêmicos, que geralmente, “dão o que falar e o que sentir”. Há um apelo ao misticismo, ao desconhecido e isso, geralmente, encanta as pessoas. Através da leitura da obra e das temáticas envolvidas, os alunos interagem: debatem com a obra, debatem entre si, debatem com a ministrante. Enfim, eles exercem o dialogismo, a interação através da palavra literária, “não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2002, p.33) que é a realidade da obra lida, do professor, do aluno.

Da sua realidade docente (a regência no Estágio II), a Estagiária “Y” traz o seguinte relato, fragmento do Relatório de Estágio Supervisionado II (2019.1, p.13):

A oficina foi bem frequentada e debatida. Não foi fácil controlar os alunos falando e em alguns momentos, houve pequenos atritos. Mas conseguimos conter os mais exaltados. [...] Lemos trechos do livro [...]. As leituras das obras foram realizadas na sala de aula, sempre acompanhadas de contextualização histórica, características e estilos que as configuravam. Passamos alguns fragmentos do filme: A cartomante e, após as leituras da obra, filme e exposição de temas, foram realizados debates acerca das reflexões. [...]. Construimos cartazes, expressando nossas ideias, frases, poemas, desenhos, memes... Ao final, os alunos realizaram depoimentos acerca das impressões que tiveram a partir do contato com a obra e a oficina. [...] Socializaram a experiência em redes sociais, tornando nítido o interesse e a vontade pela leitura despertada através dessa atividade. A partir dela, constatou-se a procura por outros clássicos, em quadrinhos, principalmente, mas também obras originais.

Pelo relato da estagiária a Oficina 02 obteve a aprovação da turma: houve maior participação dos alunos nas atividades de leitura, nos debates, construção de produtos e na divulgação. Provavelmente, a aprovação se deveu a boa recepção das temáticas, a dinamização das estratégias e melhor recepção da obra lida. A adaptação do célebre conto machadiano, A Cartomante para os quadrinhos. Um misto de erudito e popular – a literatura clássica em formato popular de HQ. Preparando desse modo, o leitor para o conto, depois o romance – literatura clássica, no formato clássico. “O pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos, [...] sendo assim, importante diversificar as leituras com o tempo, seguindo um trajeto rumo a textos difíceis” (CANDIDO, 2004, p. 9). Ao adotar estratégias dinâmicas, esta oficina aproximou-se daquilo que caracteriza uma oficina: [...] espaço de construção e reconstrução do conhecimento [...] lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual as relações humanas (ANASTASIOU E ALVES 2004), num movimento de construção e reconstrução, individual e coletiva de um objeto de estudo. Favorecendo assim, a construção do conhecimento, de forma participativa, questionadora, sempre com foco na ação consciente.

## 4.2 UMA SÍNTESE DOS RESULTADOS

As 02 (duas) oficinas didáticas, apesar da aproximação conceitual, da similaridade do planejamento e do objeto, apresentam algum distanciamento em termos de resultados. A *primeira*, não obstante o planejamento, os recursos e os esforços da ministrante, ela logrou pouco êxito. Seus objetivos, apesar da clareza, mostraram-se parcialmente viáveis; suas estratégias didáticas mais próximas de um minicurso e mais distante de uma oficina. Tal fato centralizou as atividades nas mãos da estagiária “X”, emperrando o dinamismo típico desse gênero textual. A empreitada foi válida, e com alguns ajustes, apresenta um bom potencial, pode contribuir para a formação literária de alunos do ensino fundamental.

A *segunda* oficina, melhor estruturada, conseguiu, conforme o relato, empolgar os participantes. E mais do que isso, sua ação extrapolou os muros da escola. Com objetivos claros e possíveis, estratégias didáticas que favoreceram o dinamismo das atividades, a oficina cumpriu bem a sua tarefa, naquele momento, de despertar o gosto pela leitura e envolver leitores. Os recursos e a forma de avaliação foram os mesmos, mas os resultados – participação, empolgação e divulgação – superaram as expectativas da idealizadora/ministrante. As temáticas, e talvez o momento, contribuíram para o sucesso da intervenção, no estágio supervisionado de língua portuguesa. Em síntese, pode-se afirmar que a produtividade das oficinas chegou perto de 80%, levando-se em consideração o conjunto das práticas: o exercício da leitura, as discussões, a aprovação da oficina pelos participantes e pela professora da escola-campo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de consolidar, no ambiente da escola, o espaço de formação de novos leitores – ampliar os horizontes da leitura literária; e, considerando-se a necessidade de

fortalecer a formação (inicial e continuada) de professores leitores, todo esforço no sentido de experimentar, de buscar novos, ou outros caminhos é válido. Nesse sentido, as oficinas didáticas de literatura brasileira, em quadrinhos, propostas por sujeitos em formação (Estagiárias do Curso de Letras Português), segue na trilha das práticas produtivas, de Ensino de Literatura Brasileira, no Ensino Fundamental II. As duas propostas de oficina desenvolvidas na escola, pelas estagiárias, em turmas com poucas oportunidades de se apropriar de dois clássicos da literatura, vistos geralmente, no ensino médio, contribuíram para discutir: a literatura brasileira no ensino fundamental e sua importância para a formação de leitores, a leitura de adaptações de clássicos, o papel da oficina e dos quadrinhos, enquanto estratégias didáticas, a interação nas aulas de LP (língua e Literatura), a necessidade de leitores proficientes, o papel do estagiário na formação de leitores e o papel do estágio para a formação de professores leitores. E ainda configurar o estágio supervisionado como o espaço de experimentar e vivenciar práticas metodológicas inovadoras, ressignificar as antigas, enfim, investir em estratégias didáticas no ensino de LP, de literatura.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARREIRO, I. M. de F. GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC versão final. Brasília, DF, 2017.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**, 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- GALLEGO, R.C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**, São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.
- HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarves, 2006.
- LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001
- IANNONE, L.R.; IANNONE, R.A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- LUGLE, Andreia Maria C.; MAGALHÃES Cassiana. **O Papel do Estágio na Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica Prodocência/UEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 – Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.
- PERRENOUD, Philippe et. al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências TeóricoPráticas**. Londrina: Eduel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

**A RESSIGNIFICAÇÃO DO FANTÁSTICO ATRAVÉS  
DO HUMOR NA POESIA INFANTO-JUVENIL DE  
ANDRÉ RICARDO AGUIAR**

Angelina Silva de Farias<sup>1</sup>  
Ellem Kyara Pessoa dos Santos<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o processo de resignificação do fantástico por meio do humor, em três, dos 25 poemas que compõe a obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, do escritor paraibano André Ricardo Aguiar. Obra é direcionada ao público infantil, infanto-juvenil, tendo em vista esse público, compreender como possibilidade para que o processo de resignificação ocorra, o uso de elementos do mundo do fantástico sendo estes os responsáveis por promover a construção do humor. Através de recursos (estéticos) junto à perspectiva do fantástico torna-se possível a realização de permuta, dos personagens, deslocados, de um lugar comum para outro novo; do mundo do medo, horror, terror para o do humor; ao invés de reações pavorosas dar-se-á o efeito do riso. Até chegarmos a uma possibilidade de resposta, partimos do princípio interrogativo da seguinte maneira: Como o André Ricardo utiliza dos elementos e temas do fantástico para construir uma obra voltada para o seguimento, infantil, juvenil, ou o denominado em transição (infanto-juvenil), podendo, inclusive, cair no gosto de (outros) leitores que estão para além da convencional faixa etária.

---

<sup>1</sup> UFPB

Dessa maneira, a obra pode ser direcionada a receptores, de modo amplo. Uma vez que chega a alcançar a um público que não precisa ter faixa etária específica, posto, que temos um texto, que está disponível, por assim dizer a receptores que não carecem necessariamente de endereçamento, de um público alvo (obrigatoriamente). Muito embora, tenhamos ao mesmo tempo a convicção de que o texto tem (a seu modo) um endereço, um destino. Dessa forma, temos, nesse caso, particularmente, um texto feito para jovens leitores. Sendo assim, ao pensarmos como Aguiar trata esses temas de forma diferente, do fantástico tradicional, que é repleto de monstros, fantasmas, assombrações, é o fantástico de maneira distinta o susto, do terror, e o trata de forma diferente, posto que o autor alimenta o texto com personagens do fantástico, mas trazendo humor, leveza e, no entanto, estão todas lá, essas figuras “aterrorizantes”. Como o vampiro, o monstro Frankenstein, o fantasma, seres ressignificados, ao passo que diferentemente do paraibano, muitos outros autores (também) contemporâneos, como a carioca Rosa Amanda Strausz, redefini apenas o contexto, e traz o vampiro, o monstro, para o universo juvenil, mas eles continuam na perspectiva do medo, do horror.

Aguiar não ressignifica o contexto, mas sim o arquétipo, ou seja, é a própria figura do monstro que é redefinida, ela não nasce para o medo, ela nasce para o riso. E é justamente esse o diferencial estético condizente ao fazer literário do Aguiar, que de forma “simples” e original consegue deslocar de um comum para outro novo as personagens do mundo do medo. Ou seja, dito de outro modo; é o humor, é a partir dele que se atribui um novo significado, que desloca toda essa atmosfera de terror, horror (com a peculiaridade do universo do fantástico).

Segundo Pierre Bourdieu, em uma entrevista, nos relata desde o título uma concepção válida acerca da categorização que se faz no tocante a juventude, e dentro de uma perspectiva social, ele nos revela que: “A juventude é apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983). Ao partirmos desde princípio compreendemos, que a essa categoria de pessoas se dá apenas por convenção, e não pelo que o

número, que representa por idade, ao nos reportamos às exposições elencadas anteriormente e direcionadas ao público alvo do livro *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* percebemos que ele pode atingir (o horizonte de expectativa de leitores, segundo a Teoria do Efeito Estético) em idades diversas, em faixas etárias distintas.

Tendo em vista os comentários relacionados à obra, conforme, atenuação ao pressuposto de críticos, os mesmos evidenciam a escrita do André Ricardo como sendo esta, a que traz ao cenário atual paraibano um fino humor e grande poeticidade, como observa Ribeiro Neto (2015):

Isto se deve à suavidade que André Ricardo Aguiar manifesta ao lidar com a palavra. [...] a toma como um brinquedo. Sua pegada é lúdica. Resultado: leveza. Ou seja, ele conhece o caminho que encanta o leitor – criança, jovem ou adulto (RIBEIRO NETO, 2015, p. 115- 116).

Com isso, afirmamos que, de acordo a Ribeiro Neto, estamos diante de uma obra, que mesmo estando dentro de um contexto de direcionamento de público, teríamos que para além dele, condições de maiores alcances, como os de um horizonte (ou seja) de expectativa de outros leitores, de crianças grandes.

Ainda no que se refere a diálogos acerca da estrutura literária, da obra editada pela Rocco, acrescentamos, a caracterização por meio das palavras da carioca, mais uma vez presente ao falar sobre a escrita do paraibano, Rosa Amanda Strausz, na contra capa que nos chama atenção ao que tange a diversidade dos elementos presente neste livro, ao se referir a eles, Strausz (2013) nos diz que:

*Chá de sumiço e outros poemas assombrados* provoca arrepios. Mas não são de medo e sim de puro prazer. André Ricardo Aguiar joga com as palavras como a criança grande e culta que é. No texto, o cronista – bom observador do cotidiano – junta-se ao poeta, e o resultado é um apanhado que transforma situações terríveis em deliciosos jogos de linguagem. É livro para quem gosta de espantos – e o maior de todos eles é ler esses pequenos poemas e descobrir novas e inusitadas facetas para nossos medos infantis.

Numa terceira interpretação voltada à reunião dessa poética infantil (e juvenil) temos a opinião do escritor, tradutor e também jornalista brasileiro Léo Cunha (2013) que corrobora quando nos relata que a incursão realizada pelo André Ricardo, que pode ser lida de diversas formas. Vejamos: (Fala retirada da quarta capa do livro do Aguiar)

*Chá de sumiço e outros poemas assombrados* pode ser lido de várias formas. É um conjunto de deliciosos e marotos minicontos de terror. Mas é também a crônica dos personagens de terror – Frankenstein, vampiros, morcegos, almas penadas, coveiros, bichos-papões -, cada um às voltas com suas pequenas aflições e dilemas cotidianos, mostrando como os monstros também são gente como a gente. E, claro, *Chá de sumiço* é também poesia: são poemas lúdicos e líricos, curtos e bem-humorados, lembrando, muitas vezes, os versos de José Paulo Paes, que há décadas vêm conquistando leitores mirins. Contista, cronista e poeta, André Aguiar tem um estilo marcante, mas ao mesmo tempo múltiplo, com textos que narram, mostram, sugerem, brincam e questionam nossos pequenos e grandes medos.

Diante das avaliações desses contemporâneos (escritores, estudiosos de literatura), fomentamos que a evidência desse reconhecimento também ocorre devido não somente à cautela estética que o autor, demonstra perante a obra, como também de assim o fazer para um público que como sabemos é bastante exigente, dessa maneira, temos que segundo Ribeiro (2015):

Escrever poesia para o público infanto-juvenil não é das tarefas mais fáceis. Na verdade, é um desafio e tanto. Isto porque tem de se conseguir manter acesa a curiosidade do leitor – ainda instigá-lo a imaginar para além do dito, do sugerido e da ilustração estampada (RIBEIRO NETO, 2015, p. 115).

A partir disso, entendemos que nossa seleta (de poemas ocorre) justamente no sentido de conferir, de modo particular o trabalho da linguagem, figurada e ritmada por meio de recursos estéticos (a exemplo de: metáforas, e jogos de linguagem) e para,

além disso, pensar essa mudança de lugar das personagens, advindos historicamente como o fantasma envolto ao mundo do medo terá, agora a ressignificação com o humor, será ele o responsável pelo ressignificar do terror antes existente, e junto ao uso do fantástico darão vida a esse processo; dentro de uma contemporaneidade, em que autor e seus leitores estão inseridos.

É interessante salientar que a escolha pelo autor, obra, e especificidade da seleta dos textos se dá justamente ao direcionarmos o olhar, em primeiro lugar, ao que tange ao autor, por enxergar, o apuro estético em consonância a contemporaneidade e receptividade da obra. Em segundo, o direcionamento do livro visto que ocorre de modo salutar ao ponto de termos junto ao apuro estético, o dosar sapiente ao (inquestionável) valor de inteligência (literária) que transpassa ao mero lúdico do encantamento, como podemos confirmar por meio das palavras desses especialistas em literatura, bem como, atrelado a esses elementos, pensar a que escolha dos poemas se dá por enxergarmos que em ambos temos a presença de três significativas personagens (distintas) que percorrem o mundo do assombro e que podem ser vistas e reconstruídas através de horizonte de expectativa do leitor. Ou seja, teremos segundo Vicent Jouve (2002), a presença de uma estética da recepção, esta por sua vez, surge a partir dos estudos, dos saudosos, Hans Robert Jauss, escritor e crítico literário alemão, juntamente com o colega Wolfgang Iser, realizaram pesquisas importantes no tocante às bases na própria crítica literária alemã ao ponto de se tornarem destaques em sua época chegando a alcançar tamanha proporção, que reverberam até os dias atuais.

E dessa forma nos dirigimos à próxima seção no sentido de que acreditamos que antes de nos debruçarmos para melhor entender a realização dos elementos presentes, pelo viés teórico, seja da contribuição da recepção, bem como do que pertence ao fantástico, e ressignificar para chegarmos ao humor, e seja interessante, antes desse trajeto, voltarmos-nos ao autor no sentido de conhecer o seu fazer literário.

## 2. CONHECENDO O AUTOR/RESSIGNIFICADOR E O SEU “CHÁ”

Nasce em Itabaiana, aos 24 de agosto de 1969, cidade localizada a noventa quilômetros da capital do estado, André Ricardo Aguiar chega ainda criança a João Pessoa e, com apenas quatro anos de idade, muda-se definitivamente, para estas terras, nas quais posteriormente dará início aos estudos e as suas escritas, tornando-se contista, cronista e poeta. O escritor, autor de livros infantis e adultos, ainda atua como colaborador de suplemento(s) jornalístico(s), revistas e ações vinculadas de incentivo à leitura. Também é idealizador do “Encontro das Traças”, projeto cultural tido como feira de troca de livros, cujo intuito é promover a disseminação de permutas de livros, com saraus, em ambientes abertos ao público em geral, em pontos centrais na capital do estado, uma vez ao ano, em locais diferentes.

Aguiar também é um dos membros-fundadores do “Clube do Conto”, clube que surgiu a partir de uma discussão em rede social, inicialmente pensada pelo também escritor/poeta Antônio Mariano, com a intenção de debate e criação de textos entre escritores, e logo, a ideia restrita apenas à rede social, adquire corpo, passa a circundar nos cafés da capital, assumindo um caráter itinerante, e cuja longevidade perpassa uma década. Dentro desse clube, temos integrantes de grande reconhecimento, a exemplo da Maria Valéria Rezende, escritora que ganhou nos últimos anos, os principais prêmios literários nacionais e até internacionais.

André Ricardo atuou como colunista semanal do jornal *A União*, mas contribui não apenas se atendo à publicação literária, à venda de suas obras, mas também por meio de ações culturais, como coordenador de projetos de incentivo à leitura de diversas formas. Sempre que convidado, participa de palestras com temáticas vinculadas a questões que dinamizem o “ser” leitor, o livro, o prazer pelo livro. Atuante no âmbito da *internet*, por meio das redes sociais, de *blogs*, revistas, suplementos e antologias, como *Correio das Artes*, *Jornal Rascunho*, *Poesia Sempre*, *Ficções*

(Portugal) e revistas eletrônicas, como Zunái, Cronópios, Blecaute e Musa Rara. Além de eventos literários, como Itaú Cultural (SP) e a Flibo (Boqueirão-PB). Enfim, seja na área de gestão como de produção cultural, na formulação de políticas públicas e agitações culturais, o autor vem contribuindo de modo incansável.

O escritor paraibano, quando questionado em entrevistas, diz que muito do que escreve vem de sua memória de menino, de leitor, a exemplo de sua vivência com José Lins do Rego, em especial com a obra *Menino de Engenho*; experiência esta que, num misto de ficção e realidade, levou ao cenário primeiro da infância de Aguiar, atrelada àquelas paisagens narradas na obra, e, ao mesmo tempo, fazia tamanho sentido pelo lugar no qual se encontrava, visto que, ao serem narradas, eram pinçadas à sua realidade de menino.

Diante da construção agrupada a partir dessa memória, as primeiras leituras serviram de sustentação para a produção que logo se manifestaria. É formado em Letras (Português/Inglês), porém, antes mesmo de ingressar na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, já rascunhava. Desde a infância apreciava os livros, a literatura, mesmo sem compreendê-los em sua totalidade. Sempre se via curioso perante a estante do pai, talvez a responsável por suas primeiras inquietações.

Saindo da vida do autor paraibano, nos concentraremos, agora, em suas nove obras publicadas. Três são voltadas ao público infantil (duas em prosa e uma poesia), e das três, duas premiadas. As demais são voltadas ao público adulto. André Ricardo é híbrido na escrita, caminha pelos mais distintos gêneros e marca cada um com qualidades estéticas já bastante reconhecidas por seus leitores. Traz à nossa Literatura Paraibana zelo, primor, acuidade ao mexer com a palavra, uma vez que, ao transitar por diversos gêneros, faz disto uma característica que o particulariza entre seus contemporâneos paraibanos, e deixa assim seu diferencial, sua marca.

Desde o pensar do universo mágico da criança por meio de sua literatura até chegar a sua mais recente publicação, às poesias para os gatos, *Da Existência Enquanto Gato*, busca alcançar o público de



oito a oitenta anos e por meio das ferramentas que a literatura possibilita, faz uso hábil da linguagem, promove seu traço com maestria e singularidade. Conforme Ribeiro Neto (2015): "fino requinte a poesia de André Ricardo Aguiar" (RIBEIRO NETO, 2015, p. 115). É interessante evidenciar a sutileza que cintila toda sua produção a partir da escolha dos títulos; apontam, de certa maneira, para seu modo do fazer literário. Toma a linguagem como medida e a promulga em amiúde valor estético. De fato, por meio de sua linguagem, o diálogo entre memória, construção e inovação ocorre. Diante de um anterior modernismo, concretismo, que deixam seu vestígio na escrita de todo e qualquer poeta contemporâneo, temos que, ao focar a poesia de André Aguiar, se tornam perceptíveis as marcas de seu lapidar com teor de sutileza ao lidar com a palavra, ora seja para os adultos, ora para crianças.

A mundivivência de André Ricardo seria composta a partir de leituras que configuram sua memória de leitor, das quais se obtém um efeito de fagulha, que em seguida comunga e desemboca em sua produção. Nomes de prosadores e poetas brasileiros como: João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira a ícones internacionais, a exemplo de Kafka, Primo Levi, Beckett, ou ainda outros que se encontram até em certa distância do meio editorial são visitados e revisitados por Aguiar e, ao somar todas estas leituras, forma a sua construção lírica, que será refletida no manejo com a(s) palavra(s). O processo criador de Aguiar está ligado ao ambiente, aos livros, aos elos de filmes, até aos meros passeios (encontrar pessoas), que, por conseguinte, promovem imagens e estas são lapidadas e passadas para o papel ou para a tela.

Estas experiências ocorrem acopladas à vivência, ao observar, ao dialogar com pessoas, visto que são constituídas de linguagem (midiática e/ou existencial), e será diante destes elementos que temos o nascer da escrita, da poesia, tanto a infantil quanto a adulta, com o manuseio, que qualifica e diferencia. O seu modo de fazer, por sua vez, traz o novo no sentido de enxergar ao que de fato ali já se fazia presente. Ao nos dirigir ao gênero poético, este exige do leitor uma atenção minuciosa, pois traz o transgredir da linguagem;

não que prosa de ficção e demais gêneros não tenham sua perspicácia, porém é interessante salientar, conforme Ribeiro Neto (2014), que a poesia é

[...] esta arte que acompanha o homem antes mesmo de ele aprender a narrar, como nos ensina Octavio Paz, embora seja tão antiga, permanece como uma das mais difíceis artes da palavra. Dificuldade que vem acompanhada do prazer da descoberta das invenções de linguagem que todo poeta propõe (RIBEIRO NETO, 2014, p. 09).

E pensar que para compreender o processo criativo, anterior e posterior a essas três obras, seja necessário realizar um levantamento de toda a produção do paraibano André Ricardo. Nesse sentido, até o presente momento, somam o total de nove (09) o número de obras impressas, a mais recente, inclusive, acaba de ser lançada. Mas as colocando em uma estrutura cronológica temos, respectivamente: (título do livro; ano (de publicação), gênero literário, (nome da) editora, prêmios, parcerias/coautoria):

1. *A flor em construção*, 1992, Antologia Poética, pela Ideia Editora;

2. *Alvenaria*, 1997, Antologia Poética, Editora Universitária, “Prêmio Novos Autores Paraibanos”;

3. *Bagagem Lírica*, 2003, Literatura de Viagem, Editora Sal e Terra, Escrito em parceria com Margarida Ribeiro;

4. *O rato que roeu o rei*, 2007, Narrativa Ficcional (Infantojuvenil), Editora Rocco, (PNBE/MEC);

5. *Pequenas Reinações*, 2012, Ficção-Contos (Infantojuvenil), Editora Girafinha;

6. *A idade das chuvas*, 2012, Antologia Poética, Editora Patuá;

7. *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, 2013, Antologia Poética (Infantojuvenil), Autêntica Editora, (PNBE/MEC);

8. *Fábulas Portáteis*, 2016, Antologia de Contos, Editora Patuá;

9. *Da existência enquanto gato*, 2020, Antologia Poética, Editora Confraria do Vento.

Após elencarmos de modo cronológico a produção literária do paraibano, que atualmente encontra-se radicado, na cidade Caxias do Sul-RS e a partir de agora, nos limitamos a analisar a escrita de (seu) livro infantil, *corpus* do nosso trabalho. André Ricardo lançou seu primeiro livro de poemas para o público infantil que tem como mote o medo de assombração. Livro que faz um processo de ressignificação, ou seja, dá um novo significado aos personagens assombrados e propicia ao leitor uma surpresa (susto/riso) a cada poema lido. Publicado, por uma editora de dimensão nacional, o livro, além de conseguir respaldo em nível nacional, foi contemplado com programas do governo (PNBE e PNAIC), bem como ainda alcança indicação ao prêmio de nível internacional. Outro elemento muito importante desta obra é o profícuo diálogo com o elemento gráfico (as ilustrações), que nos leva a pensar em uma dual autoria e que costuma ser muito significativo para o público infantil, por meio das cores e a arte gráfica em geral.

Nesta obra, a cumplicidade do texto poético caminha de mãos dadas com o projeto gráfico. Projeto este que conta, com o traço de Luyse Costa, ilustradora pessoense, dando vida, enriquecendo a leitura através do seu fazer artístico. Lembramos, aqui, de uma das frases mais conhecidas de Lewis Carrol: “De que serve um livro sem figuras nem diálogos?” (CARROL apud HUNT, 2010, p. 232). Ou, ainda, como acrescenta Peter Hunt (2010):

[...] para as crianças menores de onze anos, as palavras são necessárias para explicar as imagens e sequências, e que “estudos sobre preferências infantis tendem a mostrar que elas apreciam imagens realistas, estilizadas, quase abstratas e caricaturais, desde que haja unidade entre história e a imagem” (HUNT, 2010, p. 240).

A fruição que o acompanha na escrita é bastante significativa, o autor inicia no mundo infantil com o pé direito, e segue a colher bons frutos com as obras seguintes.

*O Rato que roeu o rei*, publicado em 2007, surge a partir do conhecido trava-língua “o rato roeu a roupa do rei de Roma”. O poeta constrói uma divertida e original história, dialogando estética e

sensibilidade com o famoso conto folclórico “O flautista de Hamelin”, reescrito pela primeira vez pelos Irmãos Grimm. Este conto narra uma invasão de ratos na cidade de Hamelin, na Alemanha. Já no reino inventado por André Aguiar, ocorre de forma diferente, para espantar os ratos, toma corpo uma invasão de gatos, e, para tirar estes, em escala exponencial, levamos cachorros, depois de lobos, raposas e hienas, até elefantes e novamente ratos, um círculo vicioso, engraçado e ainda por cima encantador.

No segundo livro infantil, *Pequenas Reinações*, publicado pelo selo Girafinha, a obra irá tratar dos medos, inseguranças, tolices e equívocos. O escritor habilmente traduziu o processo de crescimento a partir de histórias deliciosas. Mediante suas heranças de leitor, brinca com as situações, inventa e aguça o leitor com seu nível de curiosidade exacerbado.

O *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, nosso *corpus*, pode ser considerado como um conjunto de minicontos de terror e é também crônica dos personagens de terror, como Frankenstein, vampiros, morcegos, almas penadas, coveiros, bichos papões, cada um com suas pequenas aflições, dilemas diários. Traz às figuras fantasmagóricas caráter de gente, e também é poesia, poemas lúdicos, líricos, curtos, jocosos, em estilo marcante, múltiplice, questiona os medos infantis, revertendo-os em pleno humor. O livro provoca arrepios prazerosos ao invés de amedrontadores. O jogar com as palavras no texto do cronista, observador do cotidiano imbricado ao poeta, resulta em uma síntese de situações de terror em agradáveis jogos de linguagem.

E não sendo tarefa fácil, pois engana-se quem pensa que escrever para este público seria trazer apenas construções de textos dentro de uma perspectiva (de)limitada, ou que seja mais simples, simplista, didático ou pedagogizante, como em sua primazia fora disseminada para este público. A literatura tem que ser pensada para provocar, aguçar a criança, além de gerar o estímulo à leitura, e nisto reside o desígnio do texto que deve ser elemento para a construção do ser leitor.

Em *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, a presença do elemento medo é trabalhado de forma humorística, temos a ruptura no que diz respeito à impressão primeira dos personagens, gerando uma noção de que o elemento medo pode também estar presente na vida deles, e, por serem construídos de forma caricatural, faz com que a criança lide com os medos de uma maneira mais lúdica. A criança, de certa forma, tem atração pelas histórias, (filmes, contos) de terror, pois acredita em todo esse “mundo” da imaginação, desta maneira, enxerga a criança como inserida num universo de curiosidades (e nessas histórias, o propósito é de manter acesa a curiosidade).

Tendo em vista a atualidade, na qual a criança está cercada de tecnologias, estimular a curiosidade fora justamente articulação que o paraibano André Ricardo encontrou para trazer do sombrio, a curiosidade ao nível máximo, e isto agregado a ferramentas pertencentes à poesia, a exemplo da musicalidade, o fantástico e gerar a diversão; enfim, o riso. Dessa forma, direcionamo-nos, para a seção seguinte, na qual apontaremos os aspectos teóricos presentes na obra em voga por meio dos quais terão a possibilidade de compreender como se dá a ressignificação (medo em humor).

### **3. RESSIGNIFICANDO O MEDO PELO VIÉS FANTÁSTICO**

Após apresentarmos o autor e sua obra, e termos dialogado acerca da nossa proposta inicial, nessa seção buscaremos realizar uma análise no sentido a afirmar o processo de ressignificar literariamente as personagens do mundo do assombro para provocar algo distinto que é o humor. Neste sentido nos valeremos dos textos de Vax (1974), Colomer (2002), Jouve (2002), eles nos farão compreender de forma mais detalhada o lapidar realizado por André Aguiar, e assim enxergarmos como ocorre o transformar estético dessa obra literária.

Inicialmente temos no texto do francês Louis Vax (1974) sobre a concepção da literatura enquanto fantástica, que esta por sua vez teria: Alguns motivos através dos quais

se acha voltada a tratar um número limitado de temas, sempre os mesmos, que foram por vezes relacionados a arquétipos [...] nota-se que numerosos velhos temas relacionados [...] parecem ter perdido a sua virtude angustiante ao passo que a literatura de imaginação científica criou outros [...] Por outro lado um mesmo motivo o diabo por exemplo pode ser fantástico cômico, trágico até elegíaco. O motivo importa menos do que a maneira como é utilizado. Quanto à arte fantástica, não está já ligada aos motivos tradicionais. Os acasalamentos mais estranhos (VAX, 1974, p. 32-33).

A partir desse princípio elencado por Vax (1974), enxergamos que este, por sua vez, dialoga significativamente com o fazer do poeta em estudo, visto que, de fato, Aguiar nos apresenta a novidade no sentido de arquétipo, ou seja, ele não nos promove novidade no sentido de criar novos personagens, todos eles são nossos velhos conhecidos, a mudança se faz pelo que eles nos provocam. Por exemplo, historicamente falando temos o:

O vampiro. Híbrido de morto vivo e de lobisomem, deixa o túmulo à noite – basta-lhe a mínima ranhura -, desloca-se pelos ares, penetra pelos interstícios dum janela no quarto da vítima, enfia os caninos na garganta do infeliz, que pouco a pouco empalidece, fica anémico, morre e torna por sua vez vampiro [...] um ser ambivalente: horrífica, mas fascina. Prolongou a sua vida para além dos limites normais, e todos sabemos que uma das personagens mais inquietantes da sua lenda é o homem que não envelhece. Ora o homem tem a vaga impressão de que só pode prolongar indefinidamente a sua própria vida roubando uma parte da vida dos outros. Desejo que nasce nele, que lhe causa horror, e que projecta para fora de si na figura dum monstro. No tema do vampiro, desejo de violação e desejo de assassinato combinam a sua sedução e o seu horror. Para a mulher, o vampiro é o sátiro, fascinante e temido. Para o homem é a fêmea insaciável: sedutor sente se horrificado com o espectáculo da mulher desbragada, da virtuosa metamorfoseada em demónio lúbrico. [...] atravessa as paredes sem dificuldade [...] maneira de exprimir a omnipresença do perigo. O espaço torna-se mágico, todo ele é contaminado por uma força maléfica. Tendo-se já o temor infiltrado

no interior da vítima, o “fantasma exterior” desejado e temido, acabará por atingi-la (VAX, 1974, p. 35-36).

A imagem trazida por Vax (1974) é a de que todos têm medo dessas personagens, porém com a obra do paraibano temos uma ressignificação da seguinte forma, iniciemos pelo poema “O menor vampiro do mundo”, sétimo poema da obra, temos a aparição do vampiro, vejamos:

### **O menor vampiro do mundo**

O menor vampiro do mundo  
quando queria morder  
sempre usava uma escadinha.

Quase não ia ao banheiro  
e fugia – oh, trabalho! –  
de espelhos e bafo de alho.

Usava uma dentadura  
meio vagabunda de enfeite  
pra não perder a compostura.

Até porque o vampirinho  
(monstruoso segredo!)  
ainda tinha dente de leite. (AGUIAR, 2013, p. 11)

No poema, tem-se a brincadeira que já parte do tamanho, elemento presente desde o título, que irá gerar toda uma sequência vinculada às dificuldades ou realizações de uma pessoa que tem uma estatura muito pequena. A reversão da figura clássica do vampiro e, por consequência, do medo que ele pudesse provocar, já começa aí, pois que medo poderia despertar um vampiro que não apenas é o menor do mundo, mas que é, na verdade, um vampiro ainda criança, que nem os dentes de leite perdeu ainda?! Assim como o fantasmilha do poema anterior, há um processo de infantilização da figura assombrada, que transforma o personagem de assombração em uma criança tal e qual o público-leitor alvo do poema (ou seja, o endereçamento, a identificação e recepção de um leitor).

Mais uma vez, há uma aproximação, uma espécie de camaradagem estabelecida. Inclusive, a principal “arma” utilizada pelo vampiro para assustar e prender sua presa, os dentes, não têm como funcionar, pois ainda são de leite, não têm força e poder algum. Bem como o fantasma do “Chá de sumiço”, ele também tem que se utilizar de um artifício: uma dentadura que, ainda por cima, não convence, não assusta, é uma dentadura “vagabunda”, como a que se compra para compor uma fantasia. Esse vampirinho é tão frágil que, mais do que o contato com o alho, ele não suporta nem o bafo deste!

É interessante observar que a maior parte dos elementos que caracterizam a figura do vampiro estão no poema: os dentes, a aversão ao alho e aos espelhos, entre outros, mas todas são desconstruídos, até o adjetivo “monstruoso”, no poema, não é utilizado para se referir ao pequeno vampiro, mas ao segredo que lhe tira toda a possibilidade de assombrar: o fato de seus dentes serem de leite. Esta imagem, inclusive, é muito significativa, pois reverte a imagem clássica do vampiro com os dentes à mostra cheios do sangue da vítima.

O que compõe a imagem é algo mais suave: a brancura do leite, um contraponto à escuridão do sangue e um alimento muito consumido pelas crianças. É um poema que transforma o vampiro numa criatura fofa, até adorável de certa forma. Ele pode estar tratando, na verdade, de um vampiro de araque, “falso”, de uma criança se passando por um vampiro. Vax (1974) também trata da temática das partes separadas do corpo, com isso evidencia a mão por meio de alguns exemplos como membros vivos, encantados, como também o olho, um cérebro (p.38). Com essa investida no que se refere a membros do corpo, voltamos ao nosso segundo poema ressignificado intitulado: “A noiva do Frankenstein”, que segue abaixo:

### **A noiva do Frankenstein**

Quando Frankenstein  
pediu a mão da sua noiva em casamento



ela não se fez de rogada:  
deu, mas perguntou o porquê.

Ao que o monstro respondeu:  
- Gosto de levar comigo  
um pedaço de você. (AGUIAR, 2013, p. 6)

“A noiva do Frankenstein”, segundo poema do livro, se constitui a partir da intertextualidade com a literatura e o cinema, uma vez que o próprio monstro é personagem do famoso livro de Mary Shelley, uma obra que foi adaptada para a telona por diversas vezes, e inclusive, depois de “Frankenstein”, o filme (clássico, em preto e branco), fez-se necessário, devido ao seu tamanho sucesso, a existência de uma continuação em que ele deveria ter uma namorada, sendo criada, justamente, “A noiva do Frankenstein”. Desta maneira, o poema aqui tratado remete a esta continuação, tendo ainda no desenho de Luyse Costa com o mesmo perfil apresentado na película, em especial o penteado da personagem: erguido no alto da cabeça.

Após a constatação desse diálogo com o cinema, é importante, inicialmente, chamar a atenção para a construção da brincadeira com o dito, utilizado no sentido figurado, de pedir a mão da noiva; só que o poema vai transformar o sentido figurado em sentido denotativo, para que o riso funcione, já que o Frankenstein é um ser costurado, ou seja, feito em partes, sua noiva também é, e dizer que: - *Gosto de levar comigo // um pedaço de você*, sentimento comum aos apaixonados, significa apreendê-lo no sentido literal, que fica explícito, inclusive, na ilustração: a noiva sem a mão, já que esta havia sido “dada” ao noivo, que a segura firmemente entre as mãos. Em outras palavras, o dito amoroso vira graça a partir de um jogo de palavras, que, segundo Todorov (1980, p. 296), seria “um texto de pequenas dimensões cuja construção obedece a uma regra explícita que se refere de preferência ao significante”.

O poema, desde seu título, não é concebido ao acaso, como comentado, ele surge a partir do cinema, onde se busca dialogar

com as características de um personagem tão conhecido, famoso, especialmente, com uma característica fundamental para o poema e seu efeito de humor: um ser costurado e costurável, feito em pedaços, que pode ser montado e desmontado ao bel prazer e intenção do seu criador; no caso, o poeta. Só que, no caso deste, os “pedaços” são as próprias palavras e a possibilidade do seu jogo.

Outra inversão que podemos verificar no poema é do monstro sendo romântico, só que, ao mesmo tempo, se tira esse romantismo com um gesto visual violento, que seria o de arrancar a mão de uma pessoa; no caso, da noiva. Então, esse gesto também colabora para gerar a piada, o riso. E este gesto também só é possível devido ao elemento do fantástico presente, e nele temos a presença e representação tão singulares como a desse monstro universalmente conhecido.

Agora nos dirigirmos ao terceiro poema de nossa análise, temos o que dá título ao livro, é o “Chá de sumiço”. Leiamos:

### **Chá de sumiço**

Fantasminha  
não gosta de tomar café:  
pode manchar o lençol.

Não vai correr esse risco.

Ele prefere mesmo  
tomar chá  
de sumiço. (AGUIAR, 2013, p. 8)

“Chá de sumiço” baseia-se na representação clássica do fantasma nas brincadeiras infantis, onde as crianças comumente usam o lençol para representá-lo, e, mais uma vez, recorre a uma expressão muito popular para referir-se à ausência de alguém: “Fulano tomou chá de sumiço!”. Quem, mais do que um fantasma, teria o poder de aparecer/desaparecer com facilidade, como se tivesse tomado algum componente “mágico”? E esse jogo entre aparecer/desaparecer também é muito próprio do universo infantil, ora associado ao medo, ora ao riso.

Ainda associado aos jogos de palavras e ideias presentes no poema, temos aquele formado entre café e chá. Geralmente, se é consumido mais de um do que de outro. No caso do fantasma, o café, por ser escuro e poder provocar manchas mais difíceis de sair, é deixado de lado, pois comprometeria a sua “fantasia”, já que ele não é representado como um personagem de assombração que provoca o medo, mas, a exemplo do que acontece nos demais poemas da obra, o medo é amenizado e mesmo revertido, já que tudo pode se transformar numa grande brincadeira de criança. Ele não é um fantasma, digamos, legítimo, pois precisa do artifício do lençol para (des)aparecer e assustar; ele é uma caricatura de fantasma, um fantasma teatral, uma espécie de fantasma camarada. O uso do diminutivo, de fantasminha ao invés de fantasma, vai realçar ainda mais esse sentido.

O café seria utilizado como elemento que irá realizar o contraponto com o elemento chá, o que vai gerar o chiste, o humor, partindo, mais uma vez, de um ditado, de uma expressão popular, como comentamos. O fantasminha prefere, claro, chá a café, pois condiz com a sua natureza fantasmagórica: tomando o chá, ele pode sumir, alcançando seu máximo poder: o de desaparecer. Por meio das palavras do crítico de poesia paraibana contemporânea Amador Ribeiro Neto, temos, ainda, sobre o poema:

Inicialmente há a associação da imagem do fantasma com a do lençol, um objeto de uso corriqueiro e que, aqui, tem a função de trazer o sobrenatural para o cotidiano do leitor. Gera-se, a partir daí, uma cumplicidade que desmonta e brinca com o sentimento do medo. [...] a imagem, também cotidiana, de tomar café. E, café [...] pode sujar o lençol. Bem, de novo o fantasma fica mais camarada. Nasce então a dúvida: então o fantasma prefere tomar chá? Neste momento, um desvio é inserido na expectativa do leitor: ao café [...], o chá. Sim, diz o poeta, mas “chá de sumiço” [...] a poesia se revela prenhe de humor. O leitor se diverte, maravilhado. O medo sumiu. A festa da poesia-alegria fica em seu lugar (RIBEIRO NETO, 2015, p. 117).

O poema que intitula a obra se apropria de uma situação comum, e atribui ao fantasma uma visão caricata, ou seja, de gente que usa lençol (a representação de fantasma) desta forma o fantasma ser teatral, isto posto, a presença do café que pode manchar daí tirar a sua condição de fantasma, e o elemento chá em oposição a café, gera o riso, que surge a partir do ditado popular: chá de sumiço, e seu reaproveitamento, sua ressignificação.

Em conformidade com Vax (1974), temos também a presença dos jogos do visível e do invisível para o mundo do fantástico, vejamos o que ele nos diz:

Os jogos do visível e do invisível. O fantástico alimenta-se do escândalo da razão. No nosso mundo, as paredes não se deixam atravessar e, em contrapartida, o ar imóvel não oferece resistência à marcha. É por esta razão que os seres maléficos atravessam as paredes e que as vítimas dos sortilégios são imobilizadas em pleno campo. Desde que se suponha que, como alguns fingem acreditar, o homem é composto por um corpo de carne e alma invisível, encontrar-se-ão dois meios fáceis de provocar o terror. Tornar-se-á a alma visível: teremos os espectros dos mortos e as aparições dos vivos; ou então tornar-se-á o corpo invisível, as caras serão assombradas por presenças materiais como a do homem invisível de Wells. Mas tornar visível o invisível ou inversamente não chega para provocar o horror sobrenatural (VAX, 1974, p. 40-41).

Dessa forma enxergamos que para além do estético posto através do brincar com os já recorrentes jogos de palavras (de linguagem), temos também a presença dessa ótica do fantástico trabalhado de forma ressignificada que atua em paralelo a percepção do leitor (implícito) que por hora também se encontra inscrito no texto com a mesma precisão aos movimentos das personagens. Ou seja, dito de outro modo, temos o brincar da palavra junto ao dos personagens arquetipificados.

Com isso, pode-se verificar que a significação do termo fantástico é depreendido como o fantástico que:

não quer o impossível só porque ele é terrificante, quere-o porque ele é impossível. Querer o fantástico é querer o absurdo e o contraditório. O impossível realizado, deixando de ser impossível perde o seu carácter fantástico O fonógrafo que faz ouvir a voz dos mortos, o telefone que permite a comunicação a distância, radioscopia que permite ver através dos corpos opacos, e o avião que realiza a levitação deixaram de ser fantástico pelo próprio facto de serem reais. O tema do vampiro, o do morto-vivo permanecem fantásticos porque contrariam o possível (VAX, 1974, p. 42-43).

Podemos perceber nestas palavras a confirmação da importância do recurso do fantástico enquanto sendo ele o responsável por trazer, por evidenciar que seria justamente esse impossível que torna possível o ressignificar poético do André Ricardo Aguiar, e de modo particular quando pensando que isto se faz em direção a um público leitor tão singular como é o infantil (juvenil, infanto-juvenil).

No livro da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, mais especificamente no capítulo de número 7, intitulado *A formação do leitor literário Narrativa infantil e juvenil atual*, dividido em 4 partes, temos, de forma pontual que: *a representação literária do mundo nas obras oferecem, como a fragmentação narrativa apresentam, pontos como a complexidade interpretativa que requerem do leitor, destas partes comentar-se da existência dos mais distintos elementos, que são escolhidos como indícios de configuração e vão sendo definidos no formato de análise* (COLOMER, 2002, p. 219). Ao levarmos essa perspectiva junto ao quesito da modernidade/ contemporaneidade teremos que

a fantasia moderna é o gênero literário mais utilizado [...] O desenvolvimento da fantasia moderna supôs a criação de novos imaginários de ficção a partir de diversos caminhos, associados dos personagens ao irromperem elementos fantásticos, a exploração especulativa sobre as regras da construção narrativa. E a fantasia é também o instrumento privilegiado, tanto para resolver os conflitos

psicológicos dos personagens, como para a denúncia das formas de vida da sociedade pós-industrial (COLOMER, 2002, p. 223).

Embora a obra em análise não trate de dilemas ligados à denúncia como aborda Colomer (2002), mas ao mesmo tempo temos em sequência quando cita conflitos psicológicos, enxergamos que esses podem ser desmistificados a partir do uso da fantasia enquanto gênero e junto ao recurso estético que temos abordado. Dessa maneira teríamos o desmistificar enquanto sinônimo de ressignificar (no tocante aos conflitos, aos medos que poderiam em primeira instância serem provocados por essas personagens).

Levando-se em consideração Modelos da literatura de tradição oral, evidenciada por Colomer, que nos diz que:

A reformulação da fantasia realizou-se em grande parte, a partir da modificação dos modelos literários próprios do folclore. Os contos populares se subverteram ou se converteram em material para construção mais complexas ou mais próximas das correntes literárias atuais, de acordo com a defesa programática realizada por críticos dos fins dos anos setenta. A renovação dos modelos folclóricos [...] A intensa presença dos modelos tradicionais pode responder, em primeiro lugar, à consciência dos autores de que a literatura folclórica supõe um legado de primeira ordem para novas gerações [...]. A vontade do transpasso histórico se detecta na grande quantidade de elementos folclóricos de que se utilizam, o que é especialmente visível nas obras de autores catalães [...] suas histórias, entrelaçam tradições populares, refrões, adivinhações, romances, personagens fantásticos [...] tradição ou utilizações simbólicas de elementos da natureza. Uma acumulação tão elevada de elementos tradicionais só é possível porque recorre a uma construção complexa e fragmentária da narração. Cada viagem, cada caminho, cada canção ou cada personagem ou elemento natural pode dar lugar a presença de referências, enquanto que, se a linha narrativa não se diversificasse, a sensação de “recopilação folclórica” seria absolutamente saturadora (COLOMER, 2002, p. 225).

De acordo com Colomer (2002), depreendemos que a presença valiosa da caracterização folclórica, histórica se faz presente para que o moderno no desenrolar da fantasia, do fantástico ocorra de forma exitosa no contexto em que damos a literatura paraibana infantil produzida por André Aguiar uma vez que à mesmo se faz repleta de personagens trazidos do mundo do folclore.

Para tanto, temos ainda o quesito da idoneidade de modelos e estes seriam utilizados justamente para:

renovar a literatura infantil e juvenil reside também no fato de que eles permitem utilizar personagens, motivos ou esquemas narrativos, que se supõe serem já conhecidos das crianças [...] usados, então, com andaimes para que o leitor possa aceder a obras mais complexas, obras que estabelecem ligação com tendências literárias próprias da literatura escrita, como podem ser a mescla de realidade e ficção, a utilização humorística da fantasia ou o jogo experimental e participativo com o leitor (COLOMER, 2002, p. 226).

Dessa maneira entendemos que Colomer (2002) fomenta a renovação da literatura infantil e juvenil por meio das personagens pertencentes ao mundo das crianças os quais serão o elo para leituras, impressões de leituras (mais) apuradas e de forma salutar nesta seção de análise, caracteriza justamente, a importância dos modelos que fazem com que ao passar pelo crivo do escritor seja possível ao leitor acessar conexões que serão realizados pela habilidade do leitor. Mas para além dos modelos, teremos também “Os temas considerados inadequados para a infância” e assim a incorporação de temas:

excluídos até agora dos livros infantis por sua inadequação à etapa da infância se produziu, em parte, como uma derivação das premissas anteriores. Já os conflitos internos que os personagens devem enfrentar são, na maioria dos casos, aspectos inerentes à condição humana, tais como a doença, a morte, a invalidez ou o desamor dos outros. A dor pessoal que estes conflitos causam é sempre apresentada a partir da dupla mensagem de sua

inevitabilidade e de sua possibilidade de ser assumida, de forma efetiva, durante o processo de construção da personalidade. A chave para introduzir esta problemática é o uso de recursos que gradam a angústia [...] pode-se produzir um distanciamento total através do humor (COLOMER, 2002, p. 265-266).

Em concordância com as palavras da pesquisadora espanhola, visto que apesar de toda atenuação acerca da negatividade que se impunha sobre os temas para o público infantil, temos que o ponto cancelamento para isto seria a presença do recurso do humor. Com isso, na obra em estudo um tema que faz parte desse compilado de negativos, e que são de fato desmanchados. Assim, ao pensarmos nas obras para esse público, são/serão considerados os primeiros leitores, aqueles que em sobremaneira têm acesso a obras:

mais inovadoras do ponto de vista temático. Somente uma [...] parte das narrativas se situam em uma linha que se pode inscrever nos temas habituais da literatura infantil. [...] as narrativas se dirigem quase unanimemente a descrever as relações afetivas entre os personagens, através da explicação de pequenas anedotas da vida cotidiana. Todas as obras de temáticas tradicional pertencem ao grupo de obras fantásticas (COLOMER, 2002, p. 274-275).

Temos a presença desse caráter de anedota também envolto a escrita do autor estudado. As narrativas de terror em forma de poema/poesia costuradas por ele a partir de fenômenos sobrenaturais montam seu caráter ficcional muito bem representado, jogando com as normas e condutas literárias. Se a experiência de vida dos leitores é considerada muito limitada, é lógico que a introdução de temas atuais, podem ser abordados a partir de um cenário social. A ênfase atual na importância psicológica da primeira etapa da infância pode haver contribuído também para o auge dos primeiros tipos de novidade, enquanto que o suposto prazer do leitor pela violação das normas acaba fazendo com que ele possa aprender a ir além do horizonte de expectativa assim:



como a tendência geral ao jogo literário e ao humor, outorgam muitos pontos a “transgressão de normas” para que seja a segunda novidade incorporada [...] O tem principal é a conjuração do terror noturno infantil, especialmente o temor aos pesadelos, mas também o temor do desconhecido (COLOMER, 2002, p. 275).

Assim se torna interessante constatar que temas que tradicionalmente se consideravam inadequados para crianças por sua dureza ou complexidade moral, agora:

[...] encontram-se presentes [...] e leituras através de temas como a morte ou a falta de comunicação, dado que resulta muito revelador da decisão de não ocultar a dor das crianças na narrativa atual (COLOMER, 2002, p. 277).

Outro elemento de valor para construção da ressignificação perante o contexto de leitor é o de enxergar que segundo Colomer (2002): “[...] a busca por cumplicidade com o leitor o que provoca um duplo final: o explicitado pelo narrador e o interpretado pelo leitor, constatados ambos em um resumo de humor” (COLOMER, 2002, p. 290).

Ou seja, temos um texto, um leitor, e uso de uma literatura que ressignifica, a mesmo por sua vez só se faz possível por ter como resultado, particularmente falando da obra em jogo a presença dos:

personagens fantásticos mais abundantes [...] os monstros, já que as características disformes da “monstruosidade” o tornam muito apto para representar os novos conflitos psicológicos, próximos ao pesadelo e às angústias indefinidas (COLOMER, 2002, p. 298).

E o caráter a exemplo da angústia, pesadelo e demais sentimentos peculiares em primeira instância para com a personalidade desses monstros vão sendo desvelados ao que o escritor com o humor produz. E assim torna diminuto ou porque não dizer inexistente o “poder maléfico [...], também formas imaginativas ou atributos externos – como os adotados pelos terríveis personagens fantásticos” (COLOMER, 2002, p. 298).

Por fim, junto ao exposto através dos teóricos que nos sustentam, pensar que a compreensão do que é essa ressignificação, posto que historicamente, o fantasma tem um significado, que ressignificado ele adquire outro viés, para atender justamente a (essa nova) expectativa de leitura (dada à proporção que o Jouve (2002), por exemplo, nos permite usar), atender a esse horizonte de expectativa de leitor, que o escritor paraibano se propõe a criar. E uma vez que agrada também por que não dizer a leitores mais grandinhos, os adultos, a crianças grandes na verdade, se nos atermos ao efeito dado a sua escrita através dos elementos estéticos. André Ricardo Aguiar com o Fantasma, com o Frankenstein, com o Vampiro, redireciona-nos enquanto leitores para o mundo do humor com personagens de (um) outro mundo, uma vez que eles podem ser aqueles que crescem e tem que desaparecer, ou então dão de presente partes de seu corpo, ou ainda são os que têm segredos, como um vampirinho que tinha um segredo dos grandes, ainda com dente de leite, e com essas e outras peculiaridades, ressignificam a leitura literária da poesia do humor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos os poemas: “A noiva do Frankenstein”, “Chá de sumiço” e “O menor vampiro do mundo”, do escritor André Ricardo Aguiar. Sucintamente, podemos dizer que a partir do estudo da obra, direcionada ao público infanto-juvenil, compreendemos o processo de ressignificação que ocorre quando o autor, por meio do recurso do humor inserido no seu fazer poético, consegue retirar de um lugar comum, personagens do mundo do medo, e que, junto à construção do fantástico, adquirem outra redefinição.

Com a análise nos foi permitido observar que a poética do escritor paraibano pertence a uma contemporaneidade da qual a literatura fantástica, ou melhor, o viés fantástico, se faz presente de forma magistral/hábil, na medida em que os aspectos singulares desse mundo fantástico habitam dentro do universo criado por

Aguiar. Mas isso acontece de forma distinta do convencional, uma vez que ao invés de medo, susto, temos um efeito humorístico narrado/contado.

Com isso, concluímos que o fantástico aguilano será o principal responsável, junto a ferramenta do humor para que dessa forma seja possível a realização do processo de ressignificação, na poesia feita para as crianças, assim sendo, a obra pode ser vista para além de uma premissa assustadora ou monotemática. E pode ser desveladora de medos, uma vez que as personagens de assombração estão presentes para enfrentar medos humanos e ao realizarem esse feito, despertam no leitor uma reação distinta das que normalmente poderiam promover: elas não assustam, antes disso, elas se assustam e fomentam no leitor o humor.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Ricardo. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Editora Global, 2002.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

RIBEIRO NETO, Amador. **Lirismo com siso: notas sobre poesia brasileira contemporânea**. João Pessoa: Editora Ideia, 2015.

VAX, Louis. **A arte e a literatura fantástica**. Lisboa: Editora Arcádia, 1974.

## O UNIVERSO FANTÁSTICO DE MURILO RUBIÃO EM “TELECO, O COELHINHO”

Ellem Kyara Pessoa dos Santos<sup>1</sup>  
Angelina Silva de Farias<sup>1</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada, tem por objetivo demonstrar alguns elementos da presença do fantástico no conto “*Teleco, o coelhinho*”, considerado como uma das narrativas mais conhecidas de Murilo Rubião, sendo publicado pela primeira vez no exemplar “*Os dragões e outros contos*”, em 1965. A escolha por esse escopo justifica-se pelo fato de o fantástico ser o aspecto mais representativo de toda a obra muriliana.

É, ainda, oportuno dizer que a escrita singular de Murilo, seguida da ausência de antecedentes desse tipo de ficção literária, fez sê-lo considerado como o precursor da literatura fantástica brasileira. A obra do escritor mineiro apresenta fatos que partem do absurdo ao sobrenatural. O insólito, por exemplo, é integrado ao contexto habitual de uma forma naturalizada. Em outras palavras, a construção da narrativa muriliana pode até causar estranheza ao leitor, quando este confronta o que é lido com o mundo real, mas não aos personagens que, por sua vez, apresentam os fatos espontaneamente.

É, pois, nesta perspectiva que nosso estudo se dirige em analisar as diversas metamorfoses da personagem principal do conto, identificando, assim, os elementos insólitos que conferem o caráter de literatura fantástica à narrativa. Para a realização da

---

<sup>1</sup> UFPB

análise, ancoramo-nos nos pressupostos de Roas (2014), Bastos (2001), Schwartz (1981, 2004), Santos (2006), entre outros.

Por fim, é pertinente explicitar como se deu a organização desta pesquisa. Organizamo-la em três seções, na primeira delas apresentamos o escritor, sua vida e obra, destacando, ainda, a sua busca pela perfeição (o processo de reescrita). Na segunda seção, discutimos sobre a obra muriliana e o gênero fantástico, aqui trazemos o conceito do gênero e damos ênfase às singularidades da obra de Rubião: o modo como tece o fantástico (a banalização do insólito). No terceiro e último tópico, analisamos o conto “*Teleco, o coelhinho*”, apresentamos os elementos que atestam a presença do fantástico na narrativa.

## 2. PRAZER, MURILO RUBIÃO

Murilo Eugênio Rubião é natural de Carmo de Minas (MG) (a antiga Silvestre Ferraz), nasceu em 1916, em sua cidade de origem, e faleceu em 1991, em Belo Horizonte (MG). Profissionalmente, desempenhou atividades na área do jornalismo, apesar de ter se formado em Direito. Além do mais, foi escritor, não tão produtivo, haja vista que escreveu pouco mais de trinta contos, todavia, sua (re)escrita se destacou na crítica literária pela singularidade, bem como pela busca de aprimoramento, ou melhor seria dizer, de perfeição. Sobre esse processo de reescrita, Arrigucci Jr (1985) assevera:

Escassa e vigiada criticamente, a obra remói sobre si própria, multiplicando-se e, ao mesmo, se moderando: em suma, *modificando-se*, no sentido estrito do termo, que implica alteração e limite. O método de composição de Murilo parece envolver um paradoxo: estende o texto para restringi-lo; amplia-o para concentrá-lo. Assim, seu discurso narrativo muda de forma tenazmente, sem inventar nada de substancialmente novo, com relação ao ponto de partida [...] (ARRIGUCCI, 1985, p. 8).

É importante destacar que apesar de sua obra apresentar um número bem limitado, o fato de o contista mineiro reescrever os

mesmos textos, tornou-o conhecido como “o escritor da reescrita”. Rubião se dedicou veementemente por anos nesse processo de reescrita, a maioria de seus contos foram republicados com mínimas alterações/reformulações, com isso o autor almejava alcançar o aperfeiçoamento, tornando sua linguagem mais clara possível. Enfim, a busca incansável pelo perfeito demonstrava sua incessante insatisfação. Sobre isso, Arrigucci Jr. (1985) tece as seguintes observações:

No conjunto dessa produção exígua, se percebe sempre a tendência para a reelaboração insistente dos mesmos contos, que vão e voltam em vários livros. De certa forma, Murilo continua se refazendo, como se para ele escrever fosse fundamentalmente reescrever (ARRUGUCCI, 1985, p. 8).

Percebe-se, desse modo, que essa característica marcante do autor, isto é, a exaustiva (re)elaboração de sua própria escrita, revela o quão autêntico e consciente Rubião era, pois procurava apresentar uma linguagem concisa e objetiva; a adoção desse estilo literário rendeu-lhe muitas comparações com o escritor Machado de Assis.

Outro ponto que merece destaque é o gênero narrativo contemplado na obra Muriliana, o realismo fantástico. À época, no Brasil, não havia tantos leitores/escritores apreciadores do fantástico, inclusive alguns críticos apontam Rubião como precursor do gênero na literatura Brasileira, como bem nos esclarece Cândido (1987):

Com o livro de contos *O ex-mágico* (1947), Murilo Rubião instaurou no Brasil a ficção do insólito absurdo. (...) Com segurança meticulosa e absoluta parcialidade pelo gênero (pois nada escreve fora dele), Murilo Rubião elaborou os seus contos absurdos nem momento de predominância do realismo social, propondo um caminho que poucos identificaram e só mais tarde outros seguiram. Na meia penumbra ficou ele até a reedição modificada e aumentada daquele livro em 1966 (*Os dragões e outros contos*). Já então a voga de Borges e o começo da de Cortazar, logo seguida pela divulgação no Brasil de

livros como *Cien años de soledad*, de García Márquez, fizeram a crítica e os leitores atentarem para este discreto precursor local, que todavia precisou esperar os anos 70 para atingir plenamente o público e ver reconhecida a sua importância. Entrementes a ficção tinha-se transformado e, de exceção, ele passava quase a uma alta regra (CÂNDIDO, 1987, p. 208).

O que se sabe é que esse “diferencial”, naquele período, não favoreceu seu engajamento na literatura, muito pelo contrário, fez-lhe sofrer bastante críticas e rejeições. Seu primeiro livro, “*O ex mágico*” (1947), foi rejeitado por diversas editoras; tais barreiras dificultaram bastante a divulgação do trabalho do escritor e conseqüentemente o seu reconhecimento na literatura brasileira, como nos evidencia Goulart (1995):

O sucesso de Murilo Rubião, no entanto só viria em 1974, quando se publicaram “O convidado” e “O pirotécnico Zacarias”, (...). É esse o momento em que o escritor se torna efetivamente conhecido e sua obra passa a ser divulgada, principalmente, devido à sua indicação para concursos vestibulares (GOULART, 1955, p. 9).

Isso revela, de certa forma, a autenticidade do autor. Pois, desde que estreou na literatura se destacou pela forma peculiar em que construía seus escritos. Apesar desse fator inquietar e até mesmo causar estranheza aos críticos, Rubião não foi de antemão reconhecido. Hoje, por outro lado, sua originalidade é uma das características que o faz ser tão singular no mundo literário.

Feita esta breve exposição acerca da vida e obra de Murilo Rubião, na próxima seção discutiremos sobre as especificidades de sua obra, sobretudo, sobre os elementos que conferem à sua narrativa o caráter fantástico. Além disso, apresentaremos algumas definições do gênero.

### 3. A OBRA MURILIANA E A LITERATURA FANTÁSTICA

Estudos apontam que no Brasil a literatura fantástica demorou a ser reconhecida. Todavia, fora do Brasil, a literatura fantástica ganhou força e espaço desde o século XX, com nomes emblemáticos como Júlio Cortázar, Gabriel García Márquez, entre outros. Já em território brasileiro, embora alguns autores como Mário de Andrade, Álvares de Azevedo e Machado de Assis contemplassem em seus textos elementos sobrenaturais ou insólitos, não se existia até então uma tradição desse tipo de escrita literária.

Foi apenas com Murilo Rubião que a crítica notabilizou a narrativa fantástica na Literatura Brasileira. A singularidade da obra muriliana inquietou os críticos para uma possível classificação, uns arriscavam em definir como “simbolismo”. Porém, só mais tarde, com a publicação de “*O ex mágico*” (1947) surgiram outras denominações como “surrealismo”, “impressionismo” e “fantástico”.

A este respeito, Suzana Cánovas (2004) relata que:

Este é o momento de perplexidade em que os críticos reconhecem que o autor estabelece uma ruptura com a tradição narrativa brasileira, transcendendo os simples modelos de escola ou superando os padrões estéticos estabelecidos (CÁNOVAS, 2004, p. 19)

Foi, então, a partir desse reconhecimento, que se deu ao longo dos anos, que a crítica passou a consagrar o gênero fantástico na Literatura Brasileira. Inclusive, um dos primeiros críticos a verificar a originalidade dos escritos de Rubião foi Álvaro Lins. Sobre o “*O ex mágico*”, o referido crítico tece as seguintes considerações:

Trata-se de uma obra de estreia, mas na qual o autor, segundo fui informado, trabalhou duramente vários anos, fazendo e refazendo os contos, que tem não só unidades, mas um caráter pessoal e inconfundível. Não me parece que o sr. Murilo Rubião tenha realizado plenamente a maneira de ficção que idealizou, nem que tenha atingido todos os fins avisados, mas devemos estima-lo e



admirá-lo, antes de tudo, pela circunstância de haver levantado para si próprio um tipo particularíssimo de realização artística e haver-se mantido conscientemente dentro dela, aliás, com bastante originalidade e talento (LINS, 1963, p. 266).

Como podemos observar, a escrita singular de Murilo, seguida da ausência de antecedentes desse tipo de ficção literária, fez sê-lo considerado como o precursor da literatura fantástica brasileira. A obra muriliana foi a primeira a apresentar sistematicamente os elementos do fantástico. Em sua obra, Rubião narra fatos que partem do absurdo ao sobrenatural. O insólito, por exemplo, é integrado ao contexto habitual de uma forma naturalizada. Em outras palavras, a construção da narrativa muriliana pode até causar estranheza ao leitor, quando este confronta o que é lido com o mundo real, mas não aos personagens que, por sua vez, apresentam os fatos espontaneamente.

Feita esta breve explanação sobre os primeiros escritores da literatura fantástica brasileira, faz-se relevante a definição do gênero. De acordo com Todorov (2012, p. 26), “O fantástico é a hesitação experimentada por uma criatura que não conhece senão as leis naturais, perante um acontecimento com aparência de sobrenatural”. Como podemos observar, na visão de Todorov (2012), o fantástico só existe na hesitação, na dúvida, ou seja, na tensão entre o mundo real e o mundo imaginário.

Sobre isso, Todorov (2012, p. 32) esclarece que, “o fantástico implica pois não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provocou hesitação no leitor e no herói, mas também uma maneira de ler, que se pode por agora definir negativamente: não deve ser nem poética nem alegórica”. Podemos inferir com isso, que o fantástico implica a ficção, isto é, a trama ficcional.

Vale salientar que, apesar de Todorov ser referência teórica na literatura fantástica, suas definições são as que mais se distanciam da obra de Rubião, haja vista que a adaptação/aceitação se faz mais presente na narrativa fantástica muriliana, do que a hesitação. Em outras palavras, o elemento sobrenatural na escrita rubiana ao

invés de causar dúvida, concorre para uma naturalização, ou seja, para a aceitação do insólito. Com isso, a dúvida é substituída pela aceitação. Esse fato, do ponto de vista de Todorov (2012) implica o maravilhoso, todavia, apesar de a obra de Rubião não causar tanta surpresa/hesitação não podemos considerá-la como pertencente ao gênero maravilhoso. A nosso ver, as considerações de Bastos (2001) delineiam mais acertadamente o fantástico muriliano:

No fantástico o sobrenatural é apenas uma imagem: é uma maneira de o autor deixar entrever um além do real, mesmo se se tratar, para o autor, de revelar um real mais amplo que o do senso comum. O sobrenatural é um instrumento com que o escritor procura exprimir uma perturbação (BASTOS, 2001, p. 23).

Além de Bastos (2001), outro teórico que esboça precisamente o fantástico apresentado por Murilo Rubião é Roas (2014):

Para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transformará sua estabilidade. [...] A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interroga-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real (ROAS, 2014, p. 34).

Como podemos observar, para Roas (2014), o fantástico propõe uma quebra, uma ruptura do real. Assim sendo, não se pode concebê-lo apenas como dúvida ou hesitação, mas, sobretudo, como inquietação. Logo, a narrativa fantástica está aberta à decifração. É a transgressão, portanto, que determinará a literatura fantástica. Nesse viés, Roas (2014) declara:

Na confrontação do sobrenatural e do real (...), a narrativa fantástica provoca – e, portanto, reflete a incerteza na percepção da realidade e do próprio eu; a existência do impossível (...) o irreal passa a ser concebido como real, e o real, como possível irrealidade. Assim, a literatura fantástica nos revela a falta de validade absoluta do

racional e a possibilidade da existência de uma realidade diferente e incompreensível (ROAS, 2014, p. 32).

Em suma, o fantástico definido por Roas (2014), e o percebido nos contos de Rubião, é aquele que apresenta um elemento/fato impossível, mas que consegue se fazer possível. O fato é que, o fantástico muriliano não segue nenhum modelo tradicional. Como vimos, a teoria de Todorov (2012) não consegue dar conta da singularidade muriliana. As visões que se coadunam ao estilo próprio de Rubião são as de Bastos (2001) e Roas (2014), visto que apresentam perspectivas mais próximas da literatura fantástica contemporânea.

É, pois, nesta direção que concordamos com Sulzbach (2014, p. 31), quando afirma: “o fantástico na obra muriliana é resultado de um conjunto de influências míticas e literárias (Velho Testamento, Mitologia Grega, Machado de Assis), somadas a uma aguda – e Kafkiana – percepção crítica do mundo moderno. Dessa articulação provém seu caráter peculiar”.

Realizada esta exposição acerca da obra muriliana e da literatura fantástica, dedicar-nos-emos, na próxima seção, em analisar o conto “*Teleco, o coelhinho*”, de autoria de Murilo Rubião.

#### **4. O FANTÁSTICO NO CONTO “TELECO, O COELHINHO”**

Neste tópico, concentrar-nos-emos em analisar o conto “*Teleco, o coelhinho*”, considerado como um dos mais conhecidos escritos de Murilo Rubião, sendo publicado pela primeira vez no exemplar “*Os dragões e outros contos*”, em 1965.

O enredo do conto gira em torno de um narrador-personagem e um coelhinho, chamado Teleco. Ambos se conheceram na praia, enquanto o narrador-personagem estava apreciando a vista, o coelho se aproximou e educadamente pede um cigarro: “– Moço, me dá um cigarro? (...) Moço, oh! moço! Moço me dá um cigarro!” (RUBIÃO, 2010, p. 52). A princípio, o narrador não o dá a devida atenção, pensou que Teleco fosse uma criança. Porém, ao virar-se

dá de cara com um coelhinho, entregou-lhe o cigarro e iniciaram uma conversa como se fossem velhos amigos:

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o lado a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já então conversávamos como velhos amigos ou, para ser mais exato, somente o coelhinho falava. Contava-me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente aparentava (RUBIÃO, 2010, p. 52).

Como podemos constatar, em nenhum momento o narrador demonstra ficar surpreso ou horrorizado ao defrontar-se com um animal falante. Ao contrário, fica encantado pelo pequeno coelhinho tagarela. Com isso, o autor, já no início, subverte os princípios lógicos e nos apresenta de uma forma espontânea uma situação absurda, mas que pode ser aceita pela realidade. Rubião nos apresenta, assim, ao universo insólito. Para Garcia (2007, p. 7), o insólito é “aceito prontamente, sem, contudo, deixar de ser questionado e percebido como tal”.

Devido a amizade construída entre eles, o narrador, ao saber que Teleco morava na rua, convida-o para residir em sua casa. A partir daí, Teleco metamorfoseia-se diversas vezes em diferentes animais.

(...) transformou-se numa girafa.

– À noite – prosseguiu – serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?

Respondi-lhe que não e fomos morar juntos (...)

Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo (RUBIÃO, 2010, p. 54-55).

Novamente, Rubião manifesta um acontecimento insólito, o qual podemos inferi-lo como um mundo “absurdo-verossímil”, ou seja, fatos sobrenaturais que embora possam ser contestados pelo leitor, uma vez que causam estranhamentos, são possíveis na

realidade. Isso porque ao analisarmos onde Teleco está situado, verificamos que se trata de um espaço que há pessoas comuns, crianças, idosos, enfim, uma sociedade. Além do mais, a forma como o narrador apresenta os jogos metamorfósicos do coelhinho não denota perplexidade, muito pelo contrário, todas as transformações de Teleco são narradas de forma muito banal. Nas palavras de Santos (2006, p. 4), “as fantásticas metamorfoses de Teleco estão inseridas em um mundo real e possível, porém duramente subvertido e arruinado pela implacável lógica do absurdo”.

Face ao exposto, podemos afirmar que, no conto discutido em questão, Rubião constrói ao longo da narrativa a naturalização do irreal, visto que os elementos insólitos estão inseridos em contexto reais. Além disso, o autor mescla o conhecido com o desconhecido, o real com o irreal. O ponto chave desse processo, a nosso ver, é o narrador-personagem, pois aceita sem hesitação os acontecimentos estranhos da história, o que de certa forma colabora para a aceitação dos leitores também. Sobre isso, Schwartz (1981) explica:

O fato de a personagem não questionar a presença do coelhinho faz com que nós também o aceitemos no ato da leitura. Esta integração é feita graças à extraordinária força dos dados miméticos que configuram o discurso, e a fusão fantástico/cotidiano é imediata, não havendo lugar para surpresas, dúvidas ou desconfianças (SCHWARTZ, 1981, p. 60).

As considerações de Schwartz (1981) corroboram, portanto, com o que foi dito na seção anterior, em que pontuamos o distanciamento existente entre as narrativas murilianas e a teoria todoroviana, haja vista que esta embasa o conceito do fantástico no elemento da dúvida, da hesitação. E, de acordo com a análise feita, o enredo do conto em estudo não causa hesitação ou surpresa, pelo contrário, observamos a imersão do insólito ao realístico. Para Chiampi (2008, p. 59), “(...) o insólito, em óptica racional, deixa de ser o “outro lado”, o desconhecido, para incorporar-se ao real: a maravilha é (está) (n)a realidade”.

Podemos averiguar, ainda, outro acontecimento absurdo, mas, ainda assim, narrado de forma banal, na seguinte passagem:

Apenas uma vez tive medo de que as travessuras do meu irrequeto companheiro nos valessem sérias complicações. Estava recebendo uma das costumeiras visitas do delegado, quando Teleco, movido por imprudente malícia, transformou-se repentinamente em porco-do-mato. A mudança e o retorno ao primitivo estado foram bastante rápidos para que o homem tivesse tempo de gritar. Mal abrira a boca, horrorizado, novamente tinha diante de si um pacífico coelho:

O senhor viu o que eu vi?

Respondi, forçando uma cara inocente, que nada vira de anormal.

O homem olhou-me desconfiado, alisou a barba e, sem se despedir, ganhou a porta da rua (RUBIÃO, 2010, p. 57).

Constatamos, mais uma vez, no conto "*Teleco, o coelhinho*", o entrelaçamento entre a razão e a desrazão, fazendo-nos, novamente, a recusar o estranhamento e a aceitar o absurdo. Essa aceitação é gerada face ao comportamento do narrador-personagem, uma vez que não esboça repulsa ou perturbação. Essa transposição do fantástico ao real é um dos fatores que confere originalidade no trabalho de Rubião. Sobre o modo como Rubião apresenta o fantástico em suas narrativas, Schwartz (2004) tece as seguintes afirmações:

Em Murilo Rubião, o fantástico está no cotidiano. Ausência de rupturas bruscas na sequência narrativa ou de efeito de suspense no leitor. Acontecimentos referencialmente antagônicos e inconciliáveis conciliam-se tranquilamente pela organização da linguagem, Dragões, coelhos e cangurus falam, mas não há mais o clássico "enigma" a ser desvendado no final (SCHWARTZ, 2004, p. 08).

É notório, portanto, que a naturalização do metamorfismo funciona como mecanismo principal na construção do fantástico, haja vista que a própria temática metamorfose é própria do universo fantástico. Na narrativa em estudo, Teleco transformou-

se em girafa, cavalo, leão, tigre, porco do mato, canguru, entre outros animais. Por fim, transformou-se em adulto e criança.

Como explanado no início da análise, suas transformações partiam do desejo em agradar o outro. Porém, nas últimas metamorfoses é possível observamos que Teleco buscava se encaixar no mundo, indicando, com isso, uma necessidade de aceitação do seu entorno. Partindo desse anseio, Teleco metamorfoseia-se em um canguru, passa a agir como um humano, muda seu nome e conquista uma namorada que o enxerga também como humano. Daí surgem os primeiros conflitos no conto, como podemos verificar no excerto abaixo:

O primeiro atrito grave com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. (...) vinha mal-humorado e a cena que me deparei, ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru (RUBIÃO, 2010, p. 58).

Para a surpresa de Teleco, seu companheiro não acreditou que se tratava do coelho travesso, então, Teleco se transformou em uma perereca, provando-lhe que era ele de fato. Em seguida, declarou que a partir daquele dia seria homem.

- De hoje em diante serei apenas homem.
  - Homem? – indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada:
  - E isso? Apontei para a mulher. É uma lagartixa ou um filhote de salamandra?
- Ela me olhou com raiva. Quis retrucar, porém ele atalhou:
- É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda?
- Sem dúvida, linda. Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirmar-se homem.
- Levantei-me de madrugada e me dirigi à sala, na expectativa de que os fatos do dia anterior não passassem de mais um dos gracejos do meu companheiro.

Enganava-me. Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, o canguru ressonava alto. Acordei-o, puxando-o pelos braços:

– Vamos, Teleco, chega de trapaça.

Abriu os olhos, assustado, mas, ao reconhecer-me, sorriu:

-Teleco?! Meu nome é Barbosa, Antônio Barbosa, não é, Tereza?

Ela, que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça. Explodi, encolerizado:

– Se é Barbosa, rua! E não me ponha mais os pés aqui, filho de um rato! (RUBIÃO, 2010, p. 60-62).

Ao metamorfosear-se em canguru-homem (Barbosa), Teleco muda completamente sua personalidade, numa tentativa de se assemelhar cada vez mais aos homens, o coelhinho doce e travesso transformou-se em um canguru-humano invasivo, espaçoso e mal educado. Todavia, Teleco se frustra, pois ao achar que estava cada vez mais semelhante aos seres humanos por adotar alguns comportamentos, o máximo que conseguiu foi refletir os vícios sociais. O narrador, por sua vez, não o reconhece como seu semelhante e cansado da sua conduta reprovável, expulsa-o de casa.

Daí em diante os conflitos só aumentaram, Teleco não se enxerga mais como animal. Embora seu companheiro apelasse para ele voltar a ser coelho, Teleco afirmava com veemência “Voltar a ser coelho? Nunca fui bicho, nem sei de quem você fala” (RUBIÃO, 2010, p. 66). Fica claro que Teleco vive uma crise de identidade, o que gera o desequilíbrio em sua convivência com o narrador, que pela segunda e última vez o expulsa de casa:

É ou não é um animal?

-Não, sou um homem! – E soluçava, esperneando, morto de medo pela fúria que via nos meus olhos.

A Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia:

- Não sou um homem, querida? Fala com ele:

-Sim, amor, você é um homem.

Por mais absurdo que me parecesse, havia uma trágica sinceridade na voz deles. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os.

Ainda da rua, muito excitada, ela me advertiu:



– Farei de Barbosa um homem importante, seu porcaria! (RUBIÃO, 2010, p. 68).

Não aceito pelo companheiro, Teleco parte com sua namorada Tereza. Tempos depois, reapareceu na casa do narrador em forma de cachorro, triste e frustrado por não ter conseguido realizar o seu desejo de tornar-se homem. A partir de então, Teleco perde o controle sobre as metamorfoses num esforço incansável de atingir a condição humana. Por fim, sua última transformação acaba sendo uma criança morta sem dentes, nos braços do narrador. Sobre a última metamorfose, Goulart (1995) explica:

Vê-se, pois, que Teleco conseguiu, finalmente o seu intento. Mas a mutação dos acontecimentos deu-se ao contrário. Ao invés de ser homem, transformou-se numa criança. Ao invés de desfrutar a vida, conheceu a morte (GOULART, 1995, p. 135).

Esse desfecho evidencia a tragicidade da narrativa. Pois, como bem pontua Santos (2006, p. 11), “encontramos no final do conto uma dupla transformação, que envolve simultaneamente a degradação física e a espiritual”.

Desse modo, é possível afirmamos que a insolitude na escrita de Rubião também metamorfoseou-se, visto que é notório a transição entre temas como esperança e solidão, o que de certa forma nos faz refletir e questionar sobre aquilo que permeia as relações humanas. No conto em análise, a crise existencial e a busca pela identidade revelaram o quanto a sociedade favorece na perda de si por tentar se encaixar no mundo do outro.

É, pois, nesta direção que concordamos com Santos (2006) quando declara:

A opção do fantástico na obra muriliana se revela instrumento de crítica. A intenção do autor é a denúncia do absurdo da existência perante a destruição do que se tem de mais valioso – a individualidade. Seus contos não se propõem a responder ou resolver as questões do mundo, ao contrário, são enigmas que

conduzem à reflexão do real. O que o autor busca é o espelhamento de um mundo caótico, regido pela causalidade denominado pelo absurdo das situações insólitas, que aponta para a crescente desumanização e degradação do homem (SANTOS, 2006, p.11).

Diante do exposto, concluímos que, a narrativa fantástica em estudo tem como principal objetivo levantar críticas aos princípios que regem as relações sociais. As metamorfoses, enquanto principal elemento insólito no conto, simbolizam o fantástico que constitui a narrativa. Por fim, aferimos que o jogo de metamorfoses é, portanto, a peça chave que compõe o realismo fantástico do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos o conto "*Teleco, o coelhinho*", do escritor Murilo Rubião. Resumidamente, podemos dividir a narrativa em quatro momentos: o encontro (quando Teleco e o narrador-personagem se conhecem na praia), o convívio (momento em que Teleco passa a morar com o narrador), os conflitos (quando Teleco decide ser homem) e o desenlace (a morte de Teleco).

A análise feita nos permitiu notar que a obra muriliana faz parte da literatura fantástica contemporânea, uma vez que não apresenta dúvida ou hesitação, pelo contrário, os aspectos insólitos presentes no conto são inseridos em um mundo semelhante ao do leitor, de uma maneira muito natural. Outro mecanismo, que a nosso ver, auxiliou, significativamente, para a aceitação do insólito, foi o narrador-personagem que conta os fatos sem surpresa ou espanto, o que acaba contribuindo para o não estranhamento do leitor diante dos acontecimentos sobrenaturais.

Por fim, concluímos que o fantástico muriliano funciona também como crítica, pois expõe temas relacionados às relações sociais: perda da identidade, solidão, medo, insatisfação etc. Esse teor crítico presente na obra, não deixa de ser um convite ao leitor para refletir e questionar sua existência, como também àquilo que está em seu entorno.

## REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo (prefácio). In: RUBIÃO, Murilo. **O pirotécnico Zacarias**. São Paulo: Ática, 1985.

BASTOS, Hermenengildo José. **Literatura e Colonialismo: rotas de navegação e comércio no fantástico de Murilo Rubião**. Brasília: EdUnB, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. A nova narrativa. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CÁNOVAS, Suzana Yolanda Lenhardt Machado. **O universo fantástico de Murilo Rubião à luz da hermenêutica simbólica**. 416 f. Tese (Doutorado e Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GARCIA, Flávio. O insólito na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários, p. 12-23. In Flavio García (Org). **A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa**. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts, 2007.

GOULART, Audemaro. **O conto fantástico de Murilo Rubião**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

LINS, Álvaro. Sagas de Minas Gerais. In: **Os mortos de sobrecasaca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Schwarcz, 2010.

SANTOS, Luciane Alves. **A metamorfose nos contos fantásticos de Murilo Rubião**. Nau Literária, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/4873/2788>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião: a poética do uroboro**. São Paulo: Ática, 1981.

\_\_\_\_\_. **O fantástico em Murilo Rubião**. Revista Planeta: São Paulo. Nº 25, 2004.

SULZBACH, Samuel. **Peculiaridades do fantástico na obra muriliana**. 2014. 63 f. TCC (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2012.



**O PAGADOR DE PROMESSAS:  
A CONSTRUÇÃO DA DRAMATICIDADE E TRAGICIDADE  
NA LITERATURA E NO CINEMA**

Eduardo Henrique Cirilo Valones<sup>1</sup>

Angélica Marques da Cruz<sup>2</sup>

Joélia Gomes da Silva<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto *O pagador de promessas* no Teatro e no Cinema foi elaborado para O Programa de Iniciação Científica da UEPB, na cota 2020-2021, e visa promover a participação de discentes no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de suas formações como pesquisadores. Os objetivos deste plano são realizar leitura acerca dos temas Literatura, Dramaturgia e Cinema, e proceder a processos de pesquisa e análises do texto teatral brasileiro e da versão fílmica homônima. O projeto é composto por sete pessoas, um orientador, o Prof. Eduardo Henrique Cirilo Valones, e seis pesquisadoras. No início da execução do projeto, vimos a necessidade de dividir o plano em três temas, entre as seis pesquisadoras, formando duplas. Cada dupla está publicando aqui, juntamente com o orientador seus resultados de pesquisa, até então; no caso desse recorte somos nós, o orientador Eduardo, Angélica e Joélia. Os três temas interligados

---

<sup>1</sup> Professor Doutor de Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (eduardo.valones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (cruzangel1804@gmail.com)

<sup>3</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (joeliashl@yahoo.com.br)

ao projeto observaram o uso dos elementos próprios da dramaturgia e da arte cinematográfica, buscando as relações intertextuais ao *corpus* do projeto. Assim, chegaremos à contextualização do *corpus* deste trabalho, e desenvolveremos a análise das obras, comparando as inter-relações entre a peça e sua respectiva versão cinematográfica.

A relação intrínseca entre a Literatura e o Cinema não é de hoje. A arte de se expressar, tanto nas expressões cênicas quanto na arte da oralidade permeia as interfaces das relações dialógicas comparativas intertextuais. Podem-se observar, *a priori*, a confluência entre as expressões artísticas e o entrelaçamento do universo ficcional. Diante disso, o texto literário ganha forma e espaço para interpretações ao longo do tempo, bem como o cinema busca de maneira factual a liberdade de expressar a ressignificação da obra literária.

Nesse sentido, escolhemos como objeto de nossa análise as respectivas versões teatral e cinematográfica de *O Pagador de Promessas*, obra considerada revolucionária e de múltiplas facetas, uma vez que tece a crítica social nos moldes clássicos do teatro tradicional mediante o idealismo do teatro moderno. A obra foi publicada em 1960, pelo escritor baiano Alfredo de Freitas Dias Gomes, e transmutada ao cinema em 1962, pelo diretor paulistano Anselmo Duarte Bento. Consagrou-se no território nacional e internacional, visto que percorreu um grande sucesso e conquistou a Palma de Ouro, no Festival de Cannes em 1962.

Neste artigo, propomos investigar as possibilidades comparativas que podem ser estabelecidas entre a literatura e as formas de expressões que utilizam a imagem como entidade plurissignificativa, haja vista os aspectos essenciais presentes no texto dramático e na versão fílmica dessa obra cinematográfica. Nesse sentido, realizamos verificações no estudo da teoria do filósofo grego Aristóteles, no que concerne à parte dramática, bem como ao conceito de tragédia, pois o texto dramático tem suas especificidades permeadas de uma arte comprometida e significativa no processo de humanização através da palavra.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, utilizaremos procedimentos metodológicos de cunho qualitativo, por meio das técnicas de pesquisa comparativa, os quais busca ampliar a reflexão crítica do leitor/espectador, bem como abandonar o paradigma do teatro enquanto apenas ação. E, assim, criar um espaço significativo, isto é, do texto enquanto obra aberta, assim “como o texto dramático puro se compõe, em essência, de diálogos, faltando-lhe a moldura narrativa que situe os personagens no contexto ambiental” (ROSENFELD, 1985, p. 35).

Sendo assim, justificamos a pesquisa através de um estudo comparativo entre a versão teatral e a cinematográfica, uma vez que podemos afirmar que um texto deve ser compreendido como uma obra em processo, ou seja, inacabado ou não absoluto. Tendo em vista que o texto dramático revela importantes questões epistemológicas que envolvem intrincados processos e mecanismos perceptivos. Assim, “uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (BAKHTIN, 2017, p. 16).

## **2. A LINGUAGEM TEATRAL EM CENA: O TEATRO DE DIAS GOMES E A POÉTICA DE ARISTÓTELES**

A peça de teatro *O Pagador de Promessas*, do autor baiano, Alfredo de Freitas Dias Gomes, apresenta grandes efeitos no tocante às características do espetáculo clássico das tragédias gregas descritas por Aristóteles. O texto dramático tem na sua essência a arte da imitação de uma ação, haja vista que se encontra interligado aos elementos da poética, pois a função é provocar compaixão e temor no leitor/espectador. Nesse sentido, o espectador e o leitor tendem a se sentir próximos do universo ficcional conforme o desenrolar do enredo. Como afirma Candido (2004):

[...] a criação ficcional e poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto



e erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso e econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou leitura de um romance. Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia. (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

Diante disso, percebe-se que a trama que norteia *O Pagador de Promessas* revela-se em um constante diálogo verossímil com o momento histórico e político no Brasil, visto que o país passava por restrições econômicas e opressões sociais. Com isso, há na peça teatral um universo de metáforas e recursos épicos que revelam injustiça, opressão e crítica às classes burguesas, bem como o predomínio da ação através de uma constante luta pela liberdade de direitos.

A esse respeito, Rosenfeld (1982, p. 59) define que “A tragédia individual de Zé se revela desde logo como tragédia social, pois decorre da falta absoluta de comunicação entre o Brasil de Zé e o dos habitantes citadinos”. Dessa forma, o texto teatral traz à tona as contradições dos seres humanos e ressignifica, de maneira factual, imagens figurativas de denúncia e inquietações, no que diz respeito às estruturas da sociedade. Nesse cenário, o conflito se desenvolve mediante a lógica do poder sob a descendência da finitude do sujeito.

Além disso, os encadeamentos da obra são retratados com verossimilhança, na simplicidade dos personagens, uma vez que o texto dramático de Gomes busca representar o homem urbano em contraposição ao homem rural. Demonstra a preocupação em expor e denunciar a realidade brasileira, ou seja, é o palco que o atualiza e o concretiza, assumindo, de certa forma, através dos atores e cenários, as funções que na Épica são do narrador, de acordo com Rosenfeld (1985), e, ainda, que essa função se manifesta no texto dramático através das rubricas, rudimento narrativo que é inteiramente absorvido pelo palco.

O texto dramático por si só é intertextual. Em meio a um cenário de agitação política e de transformações do teatro tradicional para o

teatro moderno, verificamos que a intertextualidade se faz presente nos três atos da peça, bem como na ação dos personagens que, muitas vezes, podem ser definidos mediante os anseios do espectador. O texto teatral de Gomes busca traçar os caminhos do povo brasileiro, a fim de transmutá-los de modo autêntico, visto que o percurso literário em vigência não demonstrava a cultura e a significância do retrato da população brasileira nas linhas da literatura. De acordo com Dias Gomes (1990):

Esta é uma tentativa de Teatro Popular. Tentativa para encontrar uma forma brasileira para esse tipo de Teatro, no qual o Povo se sinta representado, pesquisado, discutido e exaltado, em forma e conteúdo. Parece-me desnecessário dizer que esse Teatro, além de popular, é também político – não poderia deixar de sê-lo. Se escrevemos para o Povo, uma pergunta se impõe: a favor ou contra? Pois não é possível ficar neutro com relação a ele. Como Povo, entendemos a massa oprimida. Se lhe apontamos caminhos para livrar-se da opressão, se o armamos contra o opressor, estamos a seu favor; se apenas o distraímos – e por consequência o distraímos da luta – estamos contra ele. Não há neutralidade possível. (DIAS GOMES, 1990, p. 145).

Em seu estudo, Magaldi (1965) classifica o diálogo teatral por meio de encadeamentos próprios, e que a criação da personagem se instaura no universo teatral. Com isso, percebemos que a construção da dramaticidade na obra *O Pagador de Promessas* irá se instaurar nos diálogos, na maioria das vezes, muito tensos. No que diz respeito às fraquezas humanas, o dramaturgo Gomes explora a fala popular nos personagens mais frágeis. Também, no decorrer da trama, percebe-se imagens figurativas da dubiedade de alguns personagens, ou seja, essas são descritas como rastros imagéticos, pois possuem contradições e ambiguidade dos seres humanos.

A esse respeito, Rosenfeld (1982, p. 59) define que “o conflito trágico da peça só pode tronar-se verossímil e carregar-se de força dramática se o mundo arcaico de que *Zé-do-Burro* é expoente”. A partir do exposto, notamos que a dramaticidade, sendo constituída sob o paradoxo das relações sociais, leva ao desfecho trágico, no

qual o leitor/espectador participa ativamente como parte integrante da dimensão ficcional, se encontra entre dois mundos: o real e ficcional, e enxerga-se no sofrimento enfrentado por Zé-do-Burro. A *Mise-en-scene* traz à tona o espaço e o tempo do texto dramático para aproximação do público como forma de suscitar a reflexão e a purificação.

Desse modo, observamos que a referida obra, *a priori*, constrói-se como uma trama que perpassa o drama moderno, isto é, traz traços predominantes do teatro trágico tradicional, que contém uma carga dramática intensificada. Além disso, todas as personagens, em volta de Zé-do-Burro, são enquadradas como agentes da aflição do pagador, visto que o apoio do povo e a intolerância dos que detêm o poder deixam o protagonista atordoado, e isso causa uma tensão na peça. Como afirma Dias Gomes (1999):

Como Zé-do-Burro, cada um de nós tem suas promessas a pagar. A Deus ou ao Demônio, a uma ideia. [...] O pagador de promessas não é uma peça anticlerical [...]. Zé-do-Burro é trucidado não pela Igreja, mas por toda uma organização social, na qual somente o povo das ruas com ele confraterniza e a seu lado se coloca, inicialmente por instinto e finalmente pela conscientização produzida pelo impacto emocional de sua morte [...]. (DIAS GOMES, 1972, p. 9-11).

Com efeito, a morte de Zé-do-Burro, em *O Pagador de Promessas*, ocorre de maneira trágica no palco:

Zé-do-Burro, de faca em punho, recua em direção à igreja. Sobe um ou dois degraus, de costa. O padre vem por trás e dá uma pancada em seu braço, fazendo com que a faca vá cair no meio da praça. Zé-do-Burro corre e abaixa-se para apanhá-la. Os policiais aproveitam e caem sobre ele para subjugá-lo. E os capoeiras caem sobre os policiais para defendê-lo. Zé-do-Burro desaparece na onda humana. Ouve-se um tiro. A multidão se dispersa como num estouro de boiada. Fica apenas Zé-do-Burro no meio da praça, com as mãos sobre o ventre. Ele dá ainda um passo em direção à igreja e cai morto. (GOMES, 2003, p. 78)

Além disso, o coro, tradicional elemento da tragédia grega, aparece de forma metafórica em vários momentos da peça para aconselhar o herói, buscando convencê-lo a regressar para suas terras. O coro aparece na voz de Rosa, esposa de Zé-do-Burro, visto que ela é a única que até o final do drama tenta alertá-lo sobre as consequências que poderiam acontecer se os dois continuassem a ocupar as escadas da igreja de Santa Bárbara. Dessa maneira, percebe-se como a recusa do pagador em regressar faz com que ele conceba o seu destino trágico, assim como nas tragédias gregas, haja vista que o herói tem o seu destino predeterminado.

### **3. O PAGADOR DE PROMESSAS: A TRANSPOSIÇÃO DO TEXTO TEATRAL DE GOMES PARA O CINEMATOGRAFICO DE DUARTE**

Acreditamos que os textos literários têm uma ampla função na sociedade, principalmente esse em que nos baseamos, por ter uma versão fílmica. Para tanto, “a relação entre as artes não se dá apenas em uma mão única, dá-se, ao contrário, de várias formas. A comparação entre a literatura e o cinema pode ilustrar a dimensão intertextual das artes” (CORSEUIL, 2003, p. 297)

Por conseguinte, notamos que esse texto possui uma grande relevância em ser estudado na sua versão cinematográfica. Uma das justificativas que encontramos para a importância desse estudo é que, segundo a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014:

§ 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Art. 26 § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituir componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (NR) (BRASIL, 2014, art. 26)

Neste sentido, a versão cinematográfica mostra ter uma considerável relevância para a área da educação e não se restringe a isso. Existem várias possibilidades comparativas, que podem ser estabelecidas entre a literatura e as formas de expressão que utilizam a imagem como entidade plurissignificativa, como é o caso do cinema. Isso leva à quebra dos limites rígidos das diferentes linguagens. A esse respeito, Eco (1991, p. 41) define que “A poética da obra ‘aberta’ tende [...] a promover no intérprete ‘atos de liberdade consciente’, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis”. Sendo assim, as obras são consideradas abertas, isto é, estão aptas a serem abordadas de várias maneiras distintas e possibilitam a capacidade de criar, recriar, criticar, contextualizar e ainda ser considerada como uma intertextualidade. Nessa perspectiva, procuraremos trabalhar como a adaptação do texto *O Pagador de promessas*, de Dias Gomes, e sua versão cinematográfica, de Anselmo Duarte, conversaram na sua transmutação.

Desse modo, torna-se importante saber a respeito do cineasta brasileiro, Anselmo Duarte, que nasceu na cidade de Salto (SP) em 21 de abril de 1920 e faleceu em 07 de novembro de 2009, aos 89 anos. Começou sua carreira aos 22 anos no cinema, e, sete anos depois, foi chamado de galã do cinema brasileiro com o sucesso do filme: *Carnaval no fogo*. Outros filmes de destaque foram: *Chanchada*; *Vereda de Salvação*, baseado em uma obra de Jorge Amado; *Quelê do Apajeú*; *Um certo capitão Rodrigo*; entre outros.

Na versão de Anselmo, faremos uma aproximação entre as semelhanças e as possíveis diferenças com o texto motivador do filme. Trata-se de uma nova perspectiva de encarar a análise literária, mas que não deve ser entendida tão somente como um ato de comparação. Mesmo porque comparar algo é uma iniciativa de variadas áreas do conhecimento, um costume próprio do ser humano. “Compara, então, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes” (CARVALHAL, 2004, p. 03).

Para tanto, observaremos a relação entre essas duas artes, nos atendo a observar, na perspectiva mencionado pela teórica, do que

se manteve após a adaptação e, principalmente, as mudanças que foram feitas para ser adequado à nova versão. Um fato importante a esse respeito foram as exigências proferidas a Duarte, por Gomes. Além de ele ficar receoso em colocar a sua obra, tida como intelectual, nas mãos de um cineasta que ficou conhecido como galã dos cineastas novistas, de que seu texto não fosse transmitido em todo o seu universo no filme. Logo, Dias Gomes estabeleceu um contrato e comenta a esse respeito:

Desse contrato constava também a obrigação de fazer a adaptação cinematográfica, onde procurei também me resguardar, mantendo quase literalmente o desenvolvimento e os diálogos da peça, e nisso amarrando a direção, reconheço – dessa acusação, que é feita a Anselmo, eu tenho toda a culpa. (GOMES, 1998, p. 182-183).

Em seu estudo, Rocha (2003, p. 161) classifica que “ninguém acreditava que o ator Anselmo Duarte, diretor de chanchadas, fosse encenar cinematograficamente um texto de intelectual”. Texto esse que, em 1962, na sua versão cinematográfica, é oficialmente o único filme brasileiro que ganhou a Palma de Ouro do Festival de Cannes, o prêmio de grande preponderância entre os festivais de cinema. O que mudou o panorama do cinema nacional, pois trouxe novidades temáticas nesse quadro: “O cinema novo buscava levar o público a pensar sobre questões econômicas, sociais e políticas, através de filmes que tinham por temática, a fome, a seca, o folclore [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 21).

Era preciso dar um basta e foi o que a turma do Cinema Novo fez. A abordagem da realidade nacional, a visão dos excluídos e da cultura popular, tudo aproximavam o *pagador* da estética da fome defendida pelos cinenovistas. (MERTEM, 2004, p. 21)

Nesse sentido, entendemos que é possível notarmos o quão difícil foi para Duarte realizar essa transformação, pois, além de todas as indagações do próprio escritor do texto literário, por outro lado também houve as críticas e os olhares velados dos outros

cinastas que o consideravam como um simples galã do cinema. Essa versão continuou a ganhar prêmios, como o 1º Prêmio do Festival de S. Francisco (EUA), I Prêmio do Festival da Venezuela, Laureada no Festival de Acapulco, México, Prêmio “Saci” (S. Paulo), Prêmio Governador do Estado (SP), Prêmio Cidade de S. Paulo, Prêmio Humberto Mauro.

Tendo em vista que o filme *O Pagador de promessas* fazia parte da primeira fase do cinema novo, que vai de 1960 a 1964, essa nova forma de criar filmes estava pautada no cenário nordestino. E os cineastas mais renomados da época eram Glauber Rocha, Nelson Pereira e Ruy Guerra. E com as premiações que apresentava a versão de Duarte, eles tinham medo de ele se tornar o líder dessa primeira fase do cinema novista, por isso eles pouco aceitavam perder esse título. “E, depois, se o movimento tinha um líder ou profeta, esse era Glauber Rocha e não um ex galã, como Anselmo Duarte” (MERTEM, 2004, p. 21).

Por fim, após termos defendido o nosso caráter de estudo e as possíveis relevâncias entre o texto teatral e o cinematográfico, apresentamos a seguir as adaptações que existiram na transposição do texto.

Na adaptação, temos alguns atores renomados que exerceram os papéis dos personagens principais, que foram de suma importância para a concretização do fim trágico que levou o protagonista. Leonardo Villar viveu, na versão cinematográfica, Zé-do-Burro; Gloria Meneses interpretou Rosa; Norma Bengel, Marli; Geraldo Del Rey, Bonitão; Dionísio Azevedo, Padre Olavo; e Othon Bastos, Repórter.

A principal diferença entre as versões reside no uso das rubricas ou didascalias, que, na Grécia antiga, eram o conjunto de instruções ou indicações que os autores dramáticos colocavam nos textos para que aos atores representassem suas obras.

A rubrica seria o que ele chama de componente não ficcional do drama e aquilo que definiria a sua especificidade como literatura.

Nenhum outro gênero literário possuiria este estatuto excepcional, de comportar um canal suplementar (RAMOS, 2001, p. 10).

O texto de Dias Gomes utilizou muito esse recurso. Desse modo, as características dos personagens são reveladas através das didascálicas. Dias Gomes deixou as indicações de como deveria acontecer determinada cena e quais as características das personagens. O texto de *O pagador de promessas* traz muitas rubricas, na maioria das falas.

Nesse sentido, entendemos que o cineasta Duarte levou em consideração quase que toda a fidelidade do texto, no entanto, mesmo com as limitações, ele conseguiu fazer algumas modificações. Além disso, não é obrigatório seguir essas rubricas, que servem como um manual de uso. Sem elas, o ator fica livre para criar suas próprias cenas, aquelas que lhes fazem sentido.

Vejamos algumas das rubricas do texto *O pagador de Promessas*, de Dias Gomes, para melhor compreensão. As rubricas são as indicações que estão entre parênteses:

**ZÉ-DO-BURRO:** (Olhando a igreja) É essa. Só pode ser essa. (Rosa pára também, junto aos degraus, cansada, enfatiada deixando já entrever uma revolta que se avoluma).

**ROSA:** (Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato). Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo.

**ZÉ-DO-BURRO:** Eu também (Contorce-se num rictus de dor. Despe uma das mangas do paletó). Acho que os meus ombros estão em carne viva.

**ZÉ-DO-BURRO:** (Convicto) Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.

**ZÉ-DO-BURRO:** (Ele sobe um ou dois degraus. Examina a fachada da igreja à procura de uma inscrição).

**ZÉ-DO-BURRO:** (Corre os olhos em volta).

**ROSA:** (Olha-o quase com raiva).

**ROSA:** (Levanta-se e procura convencê-lo).

**ZÉ-DO-BURRO:** (Pensativo). (GOMES, 2019, p. 14-16).

A respeito da transposição do texto de Gomes para a adaptação de Duarte, Pinheiro (2010, p. 31) define que o cineasta



não seguiu fielmente o roteiro do dramaturgo e achou algumas coisas desnecessárias. Comungamos desse mesmo pensamento, pois, em nossos estudos, pudemos perceber algumas modificações, cortes e acréscimos em algumas das cenas. Aqui segue, primeiro, a parte que há no texto literário e que não existe na versão fílmica:

**BONITÃO** (Mete subitamente a mão no decote de Marli e tira de entre os seios uma nota) Sua vaca! Ele faz menção de dar-lhe um bofetão, ela corre e refugia-se atrás da cruz. Zé-do-Burro desperta de sua semi-sonolência. (GOMES, 2019, p. 20).

No texto do dramaturgo, essa cena acontece entre Marli, Rosa, Bonitão e Zé-do-Burro. Já no cinema, essa cena é cortada quase que literalmente, pois acontece um tipo de adiantamento dos fatos. Ao invés de Bonitão só ameaçar Marli, e a conversa pudesse se estender até se concretizar o que foi escrito por Dias Gomes, ele dá um bofetão e Marli vai embora não aparecendo mais nessa cena. Daí ocorre a cena entre apenas os três, Zé-do-Burro, Rosa e Bonitão. Do mesmo modo que, no segundo quadro, na cena escrita pelo dramaturgo entre o pagador de promessas, Sacristão e Bonitão. Quando olhamos a versão fílmica, não há a presença de Bonitão na cena, pelo contrário, enquanto a cena está acontecendo, Bonitão, supostamente, está com Rosa, a esposa do pagador de promessas.

(O Sacristão aproxima-se de Zé-do-Burro, curioso. E quando entra Bonitão, pela ladeira. Ele vê a igreja aberta, estranha.)

**BONITÃO** Oxente...

**SACRISTÃO** (Olha-o aparvalhado) É uma cruz mesmo...

**BONITÃO** E que pensou você que fosse? Um canhão? (Aproxima-se de Zé-do-Burro) Sono de pedra... não acordou nem com os foguetes de Santa Bárbara. Dizem que é assim que dormem as pessoas que têm a consciência tranquila e a alma leve... (Cínico) Eu também sou assim, quando caio na cama é um sono só. (Sacode Zé-do-Burro) Camarado... oh, meu camarado!...

**ZÉ-DO-BURRO** (Desperta) Oh, já é dia... (GOMES, 2019, p. 38-52).

Nesse sentido, quando nos referimos aos acréscimos que há na peça, achamos necessário trazer somente alguns pontos que, de certa forma, nos tocaram, isto é, que sobressaltou aos nossos olhos. Observamos que na versão cinematográfica foi criado um ambiente de um Jornal, uma empresa física que foi dado pelo editor jornalístico aos jornalistas para que trouxessem notícias quentes que aumentassem as vendas de jornais. No texto original, os jornalistas chegam do nada na cena. Não há uma passagem que fale que esses jornalistas estão interessados no furo da notícia.

Existe também um acréscimo na cena em que Rosa conta toda a sua história a Bonitão de como conheceu Zé-do-Burro, no filme. Esse cenário foi readaptado. Em meio a uma grande chuva, e enquanto Bonitão tenta seduzi-la, ela diz de forma pensativa: “Maldito dia em que fui roubar aquele caju” (GOMES, 2019, p. 29). No texto, não tem essa descrição que o diretor trouxe para a tela do cinema. Sendo assim, é possível notar que o cineasta consegue manter fiel o diálogo estabelecido pelo texto, mas acrescentando imagens simbólicas e ações que abrem leques para novas interpretações.

Seguindo esse mesmo raciocínio, observamos também, a parte em que o padre Olavo fica nervoso, estarecido, por perceber que o povo, representado pelos capoeiros, estavam ao lado do pensamento de Zé-do-Burro. Ele reage com muita fúria fazendo que o sino da igreja tocasse o mais alto possível para calar o povo. E, por último, e não menos importante, temos a exibição que acontece entre Zé-do-Burro e Santa Bárbara. Segundo Pinheiro (2010, p. 31), “Substituindo-os por símbolos, incluindo algumas cenas, como a mais aplaudida em todos os festivais, na qual vemos Zé-do-Burro acompanhando a imagem de Santa Bárbara carregando em uma procissão, encarando-a numa expressão de cumplicidade”.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste estudo, constatamos que as duas artes distintas são de suma importância para entendermos o papel do texto literário em suas múltiplas funções, assim como Henry H. H.

Remak (1980) defende que pode ser entendida como uma abordagem interdisciplinar que consiste nos estudos comparativos das literaturas de diferentes áreas linguísticas, mas também entre diferentes mídias e tipos de arte, como é o caso da Literatura e do Cinema, ou, no nosso caso mais específico, entre o Teatro e o Cinema, visto que se trata de uma nova maneira de encarar a análise literária.

No estudo apresentado, é possível compreender os meios de abordagens entre as duas versões, a teatral e a cinematográfica, as quais evidenciam nos seus aspectos linguagens e particularidades específicas. Enquanto numa o uso da escrita tem a sua significância; na outra, há a transformação no uso da palavra em um cenário cênico que dá voz, imagem, símbolo e ressignificação para a criação, uma vez que é capaz de transmitir imaginação, incômodo e encanto. Desse domínio, fez bem o cineasta Anselmo na transposição do texto literário de Dias Gomes. Ele conseguiu elaborar a versão fílmica de *O Pagador de Promessas* como ninguém, um texto considerado intelectual e que traz temas polêmicos para o ano em que foi lançado, ou seja, o embate da religião Católica diante das outras religiões, de modo específico, a religião Candomblé.

Por meio deste estudo, procuramos verificar e analisar o desenvolvimento do enredo das duas artes distintas, nas descrições dos atos teatrais para o espaço do cinema. Quando uma obra literária transpassa para uma adaptação cinematográfica, ela toma espaço de independência no que concerne à releitura do mundo ficcional. Assim, a relação da Literatura com o Cinema é intrínseca e apresenta, através das peculiaridades de cada expressão artística e múltiplas realidades, uma travessia intelectual entre as duas respectivas obras, haja vista uma dependência de criação.

Verificamos, assim, semelhanças e diferenças existentes entre cenas e espaço nas duas obras. O contexto e o universo dramático são representados através de alegorias que permitem uma descrição de toda opressão e injustiça do período em que foram produzidas. A criação literária e a cinematográfica conseguiram captar a essência das características do incômodo, do imaginário e

do encantamento. Almejamos, com essa pesquisa, contribuir para incentivar o interesse de novos leitores e de novos pesquisadores no tocante à Literatura e ao Cinema.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Em circulação desde 1º de outubro de 1862 seção s1, Brasília, DF, ano CLI, n 121. Brasília – DF, sexta-feira, 27 de junho de 2014.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2004.

CORSEUIL, Anelise Reich. Literatura e cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.) **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GOMES, Dias. **Teatro de Dias Gomes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972 (v. 1 e 2).

GOMES, Alfredo de Freitas Dias. **O Pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

GOMES, Alfredo de Freitas Dias. **Apenas um Subversivo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GOMES Dias, Alfredo de Freitas. **Os Falsos Mitos**. Coleção Dias Gomes (Volume 2). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: DESA, 1965.

MERTEM, Luiz Carlos. **Anselmo Duarte**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. (Coleção aplausos cinema Brasil).

PINHEIRO, Roberta Vanessa Crispim. **O pagador de promessas: dramaticidade e tragicidade, da literatura ao cinema**. Dissertação (Mestrado) - UFPB-CCHLA. João Pessoa: [s.n], 2010. 158f.

RAMOS, Luís Fernando. A rubrica como literatura da teatralidade: modelos textuais & poéticas da cena. **Revista Sala Preta**. v. 1, n. 1, 2001. p. 9-12.

REMAK, Henry H. H. The Future Of Comparative Literature. In: **Proceedings Of The Eighth Congress Of The ICLA**. Stuttgart: Kunst und Wissen/Erich Bieber, 1980. p. 429- 437.

ROCHA, Glauber. **Glauber Rocha: revisão crítica do cinema brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: Faperj, 2005.

ROSENFELD, A. **O Teatro Épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

## Filme

O PAGADOR DE PROMESSAS. Direção: Anselmo Duarte. Produção: Oswaldo Massaini. Intérpretes: Leonardo Villar; Glória Menezes; Dionísio Azevedo; Norma Bengell e outros. Roteiro: Anselmo Duarte. Cinedistri; Lionex Films e Embrafilme, 1962. Rex Filme (95 min), Son., P&B, 35mm.

## A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM O PAGADOR DE PROMESSAS

Eduardo Henrique Cirilo Valones<sup>1</sup>

Amanda Alves Cardoso<sup>2</sup>

Jordania Lima de Mendonça<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

O projeto *O pagador de promessas* no Teatro e no Cinema foi elaborado para O Programa de Iniciação Científica da UEPB, na cota 2020-2021, e visa promover a participação de discentes no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de suas formações como pesquisadores. Os objetivos deste plano são realizar leitura acerca dos temas Literatura, Dramaturgia e Cinema, e proceder a processos de pesquisa e análises do texto teatral brasileiro e da versão fílmica homônima. O projeto é composto por sete pessoas, um orientador, o Prof. Eduardo Henrique Cirilo Valones, e seis pesquisadoras. No início da execução do projeto, vimos a necessidade de dividir o plano em três temas, entre as seis pesquisadoras, formando duplas. Cada dupla está publicando aqui, juntamente com o orientador, seus resultados de pesquisa, até então; no caso desse recorte somos nós, o orientador Eduardo, Amanda e Jordania. Os três temas interligados ao projeto observaram o uso dos elementos próprios da

---

<sup>1</sup> Professor Doutor de Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (eduardo.valones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (amandaalves2759@gmail.com)

<sup>3</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (jordaniaxavier@outlook.com)

dramaturgia e da arte cinematográfica, buscando as relações intertextuais ao *corpus* do projeto. Assim, chegaremos à contextualização do *corpus* deste trabalho, e desenvolveremos a análise das obras, comparando as inter-relações entre a peça e sua respectiva versão cinematográfica.

Este artigo busca apresentar a intolerância religiosa presente na peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, e no filme homônimo, de Anselmo Duarte. *O pagador de promessas* é uma peça teatral dividida em três atos e conta a trágica trajetória do personagem Zé-do-Burro.

Em *O Pagador de promessas*, cujas temáticas serão analisadas sob o aspecto da intolerância religiosa, verifica-se a partir da produção literária e cinematográfica a presença do sincretismo religioso, do preconceito e da diversidade cultural. A abordagem temática para o estudo desta obra nos levou a buscar a história antepassada das religiões Afro-Brasileiras no intuito de desmistificar os padrões sociais impostos pela sociedade, de que as matrizes africanas são consideradas maléficas.

Pode-se perceber que, muitas vezes, a primeira leitura de um texto literário, assim como, o primeiro contato com uma obra cinematográfica, caracterizam-se como ingênuos, até que se passe a entender como funcionam as relações entre as duas obras homônimas. A investigação acerca da análise do conteúdo da intolerância se assemelha muito nas duas produções, e deve ser realizada, pois a obra, seja ela literária ou cinematográfica, apresenta ordens dos acontecimentos muito idênticas, uma vez que a versão fílmica é muito fiel ao texto inicial, o literário. Diante disso, entende-se que a temática da intolerância, assim como, a estrutura dela, perduram nas versões e, portanto, serão tratadas com equidade. Desse modo, estaremos sempre apresentando a obra *O pagador de promessas*, pois estaremos fazendo uma análise equitativa do texto da peça e da obra cinematográfica. Dessa forma, optaremos por citar mais trechos importantes do texto literário e do filme para fins didáticos, pois que se assemelham.

A obra apresentada traz uma série de conflitos para com as ciências das religiões. Tais conflitos permeiam-se entre o âmbito rural e o espaço urbano, que se interligam com as crenças atribuídas por um povo inteiramente ligado à religião católica e ao seu rigoroso ritualismo burocrático. A peça teatral de Dias Gomes é constituída por personagens marcados pelo seu local de moradia, especificamente na Bahia (Salvador) onde está localizada a igreja de Santa Bárbara, local atribuído para as passagens desta trama.

De acordo com Dias Gomes, escritor da obra analisada, *O pagador de promessas* surgiu da consciência de dois mundos, o do opressor, e o do oprimido, da luta travada com a sociedade para fazer valer o direito de escolha e de seguir o caminho que bem achar e entender como o melhor. Dias Gomes inquietava-se com os aspectos sociais referentes às baixas camadas da sociedade, pondo em xeque os conflitos religiosos, esses já citados. Nesta obra, a dramaticidade se intensifica a ponto de assumir a postura de tragédia devido a tais feições.

## **2. O PAGADOR DE PROMESSAS X O TRATADO SOBRE A TOLERÂNCIA**

Diante da relação de intolerância existente na versão teatral de Gomes, procuraremos fazer uma ligação com os estudos da obra *Tratado sobre a tolerância*, de François Marie Arouet – Voltaire, publicada em 1763, depois da morte de Jean Calas, que, injustamente, foi acusado e executado em 10 de março de 1762. Calas foi morto sendo acusado de ter matado o seu filho Marc-Antonie. Dessa forma, Voltaire foi chamado para analisar este caso na França e depois escrever esta obra, que foi proibida de circular, pois tratava-se de levantar a Guerra das Religiões entre os Católicos e os Protestantes.

O contexto histórico para esse processo é marcado pela Guerra das Religiões Francesas, período prolongado de agitação entre os Católicos e os Huguenotes, protestantes franceses que, em sua maioria, eram calvinistas, movimento religioso que teve como seu



maior expoente o reformador João Calvino. As análises de Voltaire se voltam para as práticas que a religião pode ocasionar, como deixar de lado a caridade para praticar injustiças, e, ao invés de a religião promover amor, acaba promovendo o ódio e a perseguição.

Segundo Voltaire,

Para superar o fanatismo e diminuir o número de maníacos, a melhor maneira, era submeter essa doença do espírito ao regime da razão que esclarece lenta, mas, infalivelmente os homens, essa razão é suave, humana, inspira a indulgência, abafa a discórdia, fortalece virtudes, torna agradável a obediência, as leis, mas ainda do que a força é capaz. O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo bem mais horrível também, porque os tigres dilaceram suas presas para comer, enquanto nós nos exterminamos por causa de alguns parágrafos. (VOLTAIRE, 1763, p. 28).

Em sua obra, Voltaire faz um alerta não só para a França da época, mas para a sociedade que insiste em ser intolerável. Quando não se usa a razão, a intolerância se torna uma cegueira, e a religião se torna maldosa. Em *O pagador de promessas*, a figura marcada pela intolerância é o padre Olavo, que carrega consigo o oposto da palavra cristã propagada por Jesus Cristo de Nazaré. Eis que essa sua postura se configura como uma forma de intolerância que não provém dos ensinamentos divinos e não se assemelha aos mártires, mas sim aos carrascos, segundo a palavra bíblica, pois, as palavras de Jesus pregam a empatia, o respeito e a doçura, mesmo diante daqueles e daquilo que são considerados incertos.

As palavras e as ações de Jesus Cristo pregam a doçura, a paciência e a indulgência. É o pai de família que recebe o filho pródigo; é o operário contratado na última hora que recebe o mesmo que os outros; é o samaritano caridoso; ele mesmo justifica seus discípulos por não jejuar; ele perdoa a pecadora; ele se contenta em recomendar à mulher adúltera que passe a ser fiel; ele se digna mesmo a condescender à alegria inocente dos convivas de Caná que, já estando encharcados de vinho, ainda pedem mais; ele se dispõe a fazer um milagre em seu favor e transforma água em vinho para eles.

Ele não se enfurece sequer contra Judas, que o deve trair; ele ordena a Pedro que jamais se sirva da espada; ele repreende os filhos de Zebedeu que, a exemplo de Elias, queriam fazer descer o fogo dos céus sobre uma aldeia onde lhes haviam recusado alojamento. Finalmente, ele morre vítima da inveja. (VOLTAIRE, 1763, p. 61).

Dessa forma, podemos identificar que Zé-do-Burro e as baianas que circulam em volta da igreja são a representação da cultura afro-brasileira que, mesmo sendo de fundamental importância para a cultura do Brasil, ainda sofre por questões preconceituosas. As religiões de matrizes africanas, a exemplo o candomblé, e os negros, com tais aspectos culturais, sofrem constantemente ataques verbais, ameaças e até atos de morte. As pessoas que costumam verbalizar a intolerância para com essas pessoas, que por origem ou por escolha decidiram seguir as religiões originárias da África, são adeptas de religiões do seguimento cristão, por sua vez, não levam em consideração a contribuição que os negros deixaram para a nossa sociedade.

### **3. A CHEGADA DAS RELIGIÕES AO BRASIL**

A religião católica começou a ganhar força no Brasil após o seu descobrimento, mais precisamente, com a chegada dos padres jesuítas que tinham o intuito de doutrinar os índios, ou seja, perpassar os dogmas religiosos aos habitantes daquelas terras (os índios). Mais adiante, após o descobrimento e convicção de que a terra era produtiva, gerando assim lucros, fez-se necessário o aumento da mão de obra para a exploração da nova terra. Em meados do século XVI, os portugueses realizaram o tráfico negreiro, ou seja, a escravização dos negros nas terras brasileiras. A respeito da comercialização do negro, Souza (2008) afirma que:

As negociações envolviam várias etapas, eram lentas e com gestos cheios de significados simbólicos. Os navios tinham que pagar taxas de ancoragem, e os capitães ofereciam presentes para os chefes locais ou para os representantes dos reis, que moraram no interior do

continente. Estes geralmente eram presenteados com tecidos finos, como brocados, veludos e sedas, com botas de couro, chapéus emplumados, casacos agaloados, punhais e espadas trabalhadas, pipas de bebidas destiladas, cavalos e uma variedade de produtos que indicavam prestígio. (SOUZA, 2008, p. 59).

Sendo assim, de acordo com Luna (1968, p. 16), “É impossível se falar sobre a cultura dos negros, sua passagem pelo Brasil e seus dias atuais se não for escrito sobre a escravidão e suas consequências”, uma vez que os negros foram explorados em todos os aspectos. Não obstante, vale ressaltar que estes chegaram ao Brasil já possuindo as suas determinadas culturas e religiões. Por isso, mesmo sendo a religião católica o centro de tudo, estes professavam às escondidas as suas fés, como um modo de preservação de suas culturas. Não obstante, Souza (2008, p. 87) afirma que “A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente”. A partir do exposto, podemos compreender não só algumas questões históricas, mas também questões culturais, especificamente as de cunho religioso. Ou seja, como o catolicismo e, posteriormente, as religiões de origens africanas chegaram e se propagaram no Brasil. Ademais, vale ressaltar que:

No caso das linhagens africanas, sabe-se que a maioria dos escravos trazidos para o Brasil veio da costa oeste da África, da vasta região entre o rio Senegal (no Norte) e a Angola portuguesa (no Sul). Os escravos chamados de ‘minas’, aprisionados na parte mais ao norte dessa região, constituíam cerca de um terço do total trazido para o Brasil e concentraram-se inicialmente na Bahia – muitos tinham a religião ioruba, de onde veio o candomblé baiano. A maioria dos escravos do Rio de Janeiro e Minas Gerais veio de Angola – de tribos que falavam dialetos do tronco bantu. Entretanto, as consideráveis migrações de escravos ocorridas entre os estados, no século 19, homogeneizaram sua distribuição. (PENA et al., 2000, p. 24).

Na obra *O pagador de promessas*, identificamos ambas as religiões. O catolicismo, que será representado por padre Olavo, e o candomblé representado por Minha Tia e demais personagens. Notamos, em ambos, a questão da religiosidade, embora suas crenças não sejam as mesmas. Sendo assim, podemos refletir sobre o que seria a religião.

A respeito disto, Simmel (ano, p. 13) afirma que a religiosidade é “um ser particular, uma qualidade funcional da humanidade, por assim dizer, que determina inteiramente alguns indivíduos, mas existe apenas rudimentarmente em outros”. Ou seja, a religião é um conjunto de crenças, hábitos ou condutas morais adotadas por um indivíduo. Há, dessa forma, a existência de uma divindade que norteia e rege esse indivíduo. Essa religiosidade, como dito anteriormente, pode ser em alguns praticada e expressa de uma forma demasiada, encadeando dessa forma a questão da intolerância religiosa.

#### **4. O SINCRETISMO RELIGIOSO IDENTIFICADO ATRAVÉS DO PERSONAGEM ZÉ-DO-BURRO**

O sincretismo religioso é uma expressão utilizada para definir a mistura de duas ou mais religiões diferentes. As crenças e os diferentes rituais religiosos distintos se combinam a partir de uma única prática, havendo uma troca cultural. Essa estrutura se configura em um processo do campo simbólico-religioso correlacionando novos paradigmas, como apresenta a ideia de Serra:

[...] que se chame de ‘sincretismo’, em sentido estrito, a todo processo de estruturação de um campo simbólico-religioso ‘interculturalmente’ constituído, correlacionando modelos míticos e litúrgicos ou gerando novos paradigmas dessa ordem que assinalem expressamente outros [...] de maneira a ordenar novo espaço intercultural. (SERRA, 1995, p. 197-198).

A história do sincretismo é a de que foi uma “arma” e/ou um fenômeno para que os negros vindos da África e que eram escravizados pudessem ser catequizados pelos padres portugueses, entretanto que esses negros não perdessem a sua identidade, logo, continuassem cultuando as suas respectivas tradições religiosas de cunho africano.

O sincretismo religioso está presente na obra *O pagador de promessas*, na relação de elementos de ligação entre Zé-do-Burro e os setores subalternos da grande cidade. O pagador é um homem simples, que traz consigo a imagem de homem do campo e carrega a marca das misturas de crenças como o Candomblé e a Umbanda, que são para a cúpula da igreja nuances do mal, pois suas origens fogem do cânone católico.

O homem humilde e simples é contaminado pelo misticismo de Zé-do-Burro e, com ele, quer destruir aquele padre para entrar na igreja. E, mesmo que a entrada na igreja fosse simbólica, o símbolo da Igreja é maior em si mesmo: a exaltação é puramente sensual. Eis porque classifico *O pagador de promessas* como filme baiano. É o resultado típico de um espírito retórico, que encontra no poeta condoreiro dos escravos seu príncipe legítimo. (ROCHA 1963, p. 135).

Dessa forma, e em contrapartida, temos a figura do Padre Olavo, que assume a posição de intolerante devido à promessa feita por Zé-do-Burro para a cura do seu animal, o burro Nicolau, o que configura para a elite o cúmulo do absurdo.

Tanto a peça como o filme são marcados do início ao fim pela intolerância religiosa, entretanto, a evidência maior dessa marca de intolerância começa quando as portas da igreja são fechadas impedindo que Zé-do-Burro adentre a igreja com a sua cruz. O pensamento arcaico do Padre Olavo pratica o ato de ser intolerante devido à promessa feita em um terreiro de Umbanda para Iansã, Santa Bárbara para os católicos.

Embora o protagonista Zé-do-Burro seja muito católico, ele não deixa de ser ativo no terreiro de candomblé, e por ser ligado à

realidade do campo, morando em uma fazenda, sua inocência e falta de informações não o permitem entender as diferenças das características que as religiões tradicionais e as do terreiro possuem. Zé-do-Burro apresenta uma visão rústica para ter a diferenciação desses elementos religiosos, e, diante disto, acredita que sua promessa seja de cunho cem por cento católico.

Nessa proposta de promessa, o personagem acredita ter uma relação pessoal com os santos, especificamente, a Santa Bárbara a quem foi dirigida a promessa. Essa crença parte do âmbito interiorano rural, onde as pessoas creem que ao acender velas e fazer promessas dirigidas a santos, essas promessas servirão como uma forma de retribuir a determinados pedidos. Identificamos através do personagem e mais especificamente da promessa feita por este, a caracterização do homem inocente que tem a religiosidade como um dos seus pilares mais importantes. Ademais, vale ressaltar que:

Para o homem do interior, que vive isolado em sua pequena comunidade rural ou na pequena cidade, a experiência da grande festa do santo, com a afluência de uma massa de devotos é, certamente, uma experiência marcante. Uma romaria que culmina com a festa do santo de devoção é certamente inesquecível! (OLIVEIRA, 1988, p. 117).

Em *O pagador de promessas*, o sincretismo religioso é representado a partir de um espaço ideológico constituído através da contestação e delimitação entre o sagrado e o profano.

## **5. PORTAS: A SIMBOLOGIA DO SAGRADO E DO PROFANO, UM GRITO ENTRE A TOLERÂNCIA E A INTOLERÂNCIA N’O PAGADOR DE PROMESSAS**

Há um momento muito essencial para entendermos esses atos infundáveis de intolerância. Aparecem, em cenas subsequentes, o capoeirista Mestre Coca e o policial, o Secreta, chamado por

Bonitão, ficando ambos, por enquanto, nas cercanias. Zé-do-Burro começa a perder a paciência e arma uma gritaria. O padre reage. Chega o Monsenhor, autoridade da igreja, propondo ao pagador de promessa uma solução: ele, Monsenhor, na qualidade de representante da Igreja, pode liberá-lo da promessa, dando-a por cumprida. Zé-do-Burro não aceita, dizendo que a promessa foi feita à Santa e só ela poderia liberá-lo. Segue o impasse. O herói explode novamente e avança com a cruz sobre a igreja. O padre fecha a porta. Zé-do-Burro, já desesperado, bate com a cruz na porta.

De acordo com o *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1989), a porta simboliza a passagem entre duas situações ou dois mundos: o que conhecemos e o desconhecido, com isso possui o caráter de revelar algo. A interdição da porta fechada para Zé-do-Burro se aproxima de Antígona, de Sófocles, onde Antígona é impedida de depositar o corpo de seu irmão Polinice no espaço sagrado da última morada de um homem irmão. Ela deseja apenas sepultar Polinice; Zé-do-Burro deseja apenas cumprir uma promessa.

No desenrolar da trama e a partir da morte do protagonista Zé-do-Burro, a porta da igreja se abre para o personagem que é carregado morto em sua cruz por pessoas que ali estavam ao redor da igreja. De acordo com Eliade (1992), a porta torna-se, então, o limiar entre o profano e o sagrado. A porta que se abre para o interior da igreja significa, de fato, uma solução de continuidade. O limiar que separa os dois espaços indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso.

O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distinguem e opõem dois mundos – é o lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam, onde se pode efetuar a passagem do mundo profano para o mundo sagrado. Dessa forma, o espaço sagrado eleva o homem religioso para um meio distinto daquele no qual transcorre sua existência. No templo, o homem liga-se ao divino, proporcionando uma ruptura com o profano. Dessa forma, a igreja faz parte de um espaço diferente da rua onde ela está assentada. Na peça, o elemento complicador foi o espaço de origem

da promessa. A igreja não aceita misturar-se com templos de culto a divindades estranhas à hagiografia cristã. Para o padre, Zé-do-Burro servia a dois senhores: a Deus e ao Diabo. Evidenciamos isto no trecho abaixo:

ZÉ-DO-BURRO Foi então que comadre Miúda me lembrou: porque eu não ia no candomblé de Maria Iansan?

Padre- Candomblé?

ZÉ-DO-BURRO Sim, é um candomblé que tem duas léguas adiante da minha roça. Eu sei que seu vigário vai ralar comigo. Eu também nunca fui muito de frequentar terreiro de candomblé. Mas o pobre Nicolau estava morrendo... Conte para a Mãe-de-Santo o meu caso. Ela disse que era mesmo com Iansan, dona dos raios e das trovoadas... Por ela eu devia fazer uma obrigação, quer dizer: uma promessa. E eu me lembrei então que Iansan é Santa Bárbara e prometi que se Nicolau ficasse bom eu carregava uma cruz de madeira de minha roça até a igreja dela, no dia de sua festa, uma cruz pesada como a de Cristo.

PADRE Tão pesada como a de Cristo. O senhor prometeu isso a ...

ZÉ-DO-BURRO Santa Bárbara. Padre- A Iansan! (GOMES, 1989, p. 37-38).

A partir disto, evidenciamos, na fala do Padre Olavo a intolerância em não aceitar Zé-do-Burro em sua igreja, visto que ele frequentava ativamente o candomblé. Notemos que para o herói, homem humilde que havia feito uma promessa com o intuito de pagá-la, a atitude de adentrar a igreja de Santa Bárbara e cumprir aquilo que outrora foi prometido era de grande importância. Já para o padre, representante de maior destaque naquela determinada capela, permitir que o indivíduo adentrasse a igreja não seria algo incomum, uma vez que a igreja é um espaço público, que todos os indivíduos, praticantes rígidos ou não daquela determinada religião, podem frequentar.

A problemática não se dá pelo fato de o pagador de promessas trazer “uma cruz de madeira da roça até à igreja de Santa Bárbara”, mas a partir da descoberta do padre sobre como essa promessa havia



sido realizada. O sacerdote, então, que deveria ser um exemplo de respeito e tolerância, agiu com intolerância ao fechar as portas da igreja para Zé-do-Burro. As intolerâncias sofridas por este resultaram em um fim trágico, ou seja, além desses atos de exclusão e intolerância praticados tanto pelo padre como por alguns outros “cristãos”, o indivíduo que deveria encontrar naquele lugar sagrado acolhida e tolerância recebeu justamente o contrário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mensagem na peça de Dias Gomes, retransmitida no filme de Anselmo Duarte, vai muito além de questões que envolvam o sincretismo religioso, intolerância religiosa e o preconceito. Ela sinaliza para a necessidade do respeito ao ser humano, no âmago da sua essência. Portanto, a ação dos capoeiristas no desfecho da peça não é aqui compreendida em termos de lugar sagrado ou lugar profano no destino da cruz de Zé-do-Burro, mas unicamente como uma atitude de respeito à crença do pagador de promessas.

Assim, tanto a cruz quanto o seu dono seguiram para o lugar sagrado reivindicado pela promessa feita. Destarte, é possível ainda utilizarmos dos temas de intolerância religiosa para trazermos para a nossa contemporaneidade, vimos que a partir dos atos intolerantes do cânone católico, o desfecho foi a morte. Essa realidade ainda persiste em nosso meio, a guerra das religiões não acabou. Todos os dias vemos ataques entre as religiões católicas, evangélicas, religiões afrodescendentes e até entre aqueles que optam por não praticar nenhum tipo de religião.

Esses ataques nos fazem refletir, a partir d’*O pagador de promessas*, que em muito precisamos mudar e refletir com relação às escolhas do nosso próximo, praticando a tolerância, ao invés da intolerância, o respeito, ao invés das discussões impróprias, e utilizando-se da pacificidade no intuito de construir uma sociedade equânime.

## REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain [e a colaboração de BARBAULT, André et al.]. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas figuras, cores, números. Coord. Carlos Sussekind e trad. Vera da Costa e Silva et al. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano.** Tradução Rogério Fernandes. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Tópicos).

GOMES, Dias. **O Pagador de Promessas.** São Paulo: Ediouro, 1989.

LUNA, Luiz. **O Negro na luta contra a escravidão.** Leitura: Rio de Janeiro, 1968.

PENA, S. D. J. et al. Retrato molecular do Brasil. In: **Revista Ciência Hoje.** São Paulo: SBPC, 2000.

ROCHA, Glauber. **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro.** Rio de Janeiro, Cosac Naify, 1963.

SERRA, Ordep. **Águas do rei.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** Ática: São Paulo: 2008.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância – por ocasião da morte de Jean Calas. (1763).** Tradução de William Lagos. Porto. Alegre, RS: L&PM Pocket, 2011.



## A EXPLORAÇÃO DA SOCIEDADE PELA SOCIEDADE NO TEATRO E NO CINEMA EM *O PAGADOR DE PROMESSAS*

Eduardo Henrique Cirilo Valones<sup>1</sup>

Bárbara Laíze de Lima Pequeno<sup>2</sup>

Maria Eduarda Pontes do Nascimento<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

O projeto *O pagador de promessas no Teatro e no Cinema* foi elaborado para **O Programa de Iniciação Científica da UEPB**, na cota 2020-2021, e visa promover a participação de discentes no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de suas formações como pesquisadores. Os objetivos deste plano são realizar leitura acerca dos temas Literatura, Dramaturgia e Cinema, e proceder a processos de pesquisa e análises do texto teatral brasileiro e da versão fílmica homônima. O projeto é composto por sete pessoas, um orientador, o Prof. Eduardo Henrique Cirilo Valones, e seis pesquisadoras. No início da execução do projeto, vimos a necessidade de dividir o plano em três temas, entre as seis pesquisadoras, formando duplas. Cada dupla está publicando aqui, juntamente com o orientador, seus resultados de pesquisa, até então; no caso desse recorte somos nós, o orientador Eduardo, Bárbara e Maria Eduarda. Os três temas interligados ao projeto observaram o uso dos elementos próprios

---

<sup>1</sup> Professor Doutor de Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. E-mail: (eduardo.valones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (Bahaizepequeno@gmail.com)

<sup>3</sup> Aluna da Graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (eduardap25@gmail.com)

da dramaturgia e da arte cinematográfica, buscando as relações intertextuais aos *corpora* do projeto. Assim, chegaremos à contextualização do *corpus* deste trabalho, e desenvolveremos a análise das obras, comparando as inter-relações entre a peça e sua respectiva versão cinematográfica.

Este artigo tem como objetivo analisar o viés sociológico da exploração presente na obra *O pagador de promessas*, de Alfredo de Freitas Dias Gomes e na adaptação cinematográfica dirigida pelo roteirista Anselmo Duarte. Serão apresentadas as especificidades no que concerne ao estudo da estrutura de uma obra, sendo esta caracterizada como um reflexo social ou este fazendo parte da estrutura interna do texto literário e da versão fílmica. Diante disso, pode-se perceber que o social influi diretamente nas relações presentes na narrativa e no roteiro em questão.

Desse modo, Rosenfeld (1996, p. 57) afirma que “a dramaturgia de Dias Gomes apresenta e analisa, em todas as peças, um mundo de condições, atitudes e tradições cerceadoras”. Com isso, entende-se o viés de representação que será explícito através da análise crítica sobre as condições às quais uma obra, seja ela cinematográfica ou literária, encontra-se submetida. Os costumes, assim como as implicações ideológicas, que perpassam o sócio-histórico, contribuem para a caracterização das relações, assim como para o funcionamento destas tomadas para análise.

Para tanto, o estudo abordado apresenta as contribuições de Antonio Candido (2008) no que concerne a suas definições do que é o social e como este contribui e influi no contexto literário. Devido a essas influências, a obra será apresentada como reflexo do contexto sócio-histórico, uma vez que esta pode retratar as condições a que os indivíduos encontram-se subjugados, adentrando na temática que será apresentada: a exploração da sociedade pela sociedade. Este recorte social apresenta-se de forma efetiva na contribuição do entendimento acerca do caráter atemporal do tópico em questão.

Nesse ínterim, o recorte social apresentado constitui-se a partir do embasamento teórico filosófico de filósofos como Aristóteles

(2007), abordando a ideia do homem social. Também pode-se citar os estudos de Marx (2008) sobre o fetichismo, uma representação da falsa liberdade. Ademais, serão apresentadas as contribuições de Thomas Hobbes (1979) acerca da ideia de exploração e comportamento das relações sociais com a teoria, presente na obra “Leviatã”, em que o homem é lobo do homem. Sendo assim, a espécie humana é capaz de realizar o mal contra seus semelhantes, ou seja, ocasionando a exploração da sociedade pela sociedade que será evidenciada.

## **2. A LITERATURA, O SOCIAL E A CONTEXTUALIZAÇÃO**

A literatura é indissociável do social, seja este como estrutura ou como reflexo em sua crítica. Tudo que permeia a literatura pode caracterizar-se como intrínseco ao social. Sendo assim, ao ler um texto literário, em primeira instância, pode não nos ocorrer a complexidade social que é evidenciada na obra, mas isso não implica dizer que esta não existe, ela permanece fazendo parte da estrutura interna da obra. Antonio Candido (2008) nos apresenta a ideia de que é necessário averiguar a forma como o social transforma-se em estrutura literária. A análise acerca do condicionamento social é a chave para entender as relações que permeiam o texto literário. Como afirma Candido (2008):

Quando fazemos uma análise desse tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. (CANDIDO, 2008, p. 16-17).

Dessa forma, percebe-se que, muitas vezes, a primeira leitura do texto literário, bem como, o primeiro contato com um texto cinematográfico, podem parecer ingênuos, uma vez que só passamos

a entender como funcionam as relações sociais à medida que analisamos de forma mais incisiva, tais textos. O caráter social de uma obra torna-se explícito conforme indagamos sobre as representações de cada segmento que a constitui, assim como de cada personagem e suas respectivas relações no meio que integram.

A investigação acerca da análise do conteúdo social das produções deve ser realizada, pois uma obra, seja ela literária ou cinematográfica, apresenta ordens morais e políticas. Diante disso, entende-se que a temática, assim como a estrutura destas, perdura em um espaço e tempo, como se ecoasse, não se findando em si, pois o conteúdo em questão ressoa no leitor, do mesmo modo que na sociedade como um todo. Enquanto arte, uma obra expressa tendências/tópicos, logo ela é social, como afirma Antonio Candido (2008):

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento de valores sociais. Isto ocorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2008, p. 30).

Ao iniciar os escritos de uma obra, muitas vezes, um autor apresenta, de forma mimética, as representações que podem ser expostas em seu texto literário com base no cotidiano daquele que o escreve. Mesmo que de forma implícita, boa parte da arte tem como objetivo ser um objeto de representação, atribuindo aos acontecimentos um caráter mais abstrato, ou seja, seu real valor se apresenta no plano da ideia, da representação, e o contexto passa a exercer função constituinte na obra.

Diante dessa ideia de representação, remete-se à noção de *mimesis*, por meio da qual o homem é capaz de exercer sua faculdade de reprodução. Na filosofia aristotélica, a *mimesis* é a caracterização dos fundamentos da arte. Na obra *Poética* (2017, p. 39), Aristóteles propõe que se “efetua a mimese em diferentes

meios, ou bem de diferentes objeto, ou bem porque mimetizam diferentemente, isto é, não do mesmo modo". Dessa forma, nessa teoria, o autor narra uma possibilidade do que poderia ter acontecido no contexto real, segundo a verossimilhança. Assim:

Aqueles que realizam a mimese mimetizam personagens em ação, é necessário que estes sejam de elevada ou de baixa índole (as personagens seguem quase sempre esses dois únicos tipos, pois é pelo vício e pela virtude que se diferenciam todos os caracteres), em verdade ou melhores que nós, ou piores, ou tais quais. (ARISTÓTELES, 2017, p. 47).

A arte pode ser analisada devido à influência exercida pelo meio sobre esta. Candido (2008, p. 18) preconiza que "Assim poderemos chegar mais perto de uma interpretação dialética, superando o caráter mecanicista das que geralmente predominam". Sendo assim, deve-se ponderar quando uma obra se trata de uma expressão da sociedade, um reflexo e quando ela se trata do social, ou seja, um texto literário que tem como objetivo abordar os problemas sociais. Muito pode-se concluir desse pensamento, como afirma Andrade (2013):

A Literatura enquanto crítica literária possui duas vertentes conexas. São essas: o discurso de representação da subjetividade do narrador e provavelmente do leitor, enquanto crítico literário; e prática de investigação teórica das formas concretas particulares, ou seja, das obras em que esse discurso se produz. (ANDRADE, 2013, p. 28).

A obra que será analisada tem como autor Dias Gomes (1922-1999), e este sempre demonstrou interesse em discutir sobre a realidade brasileira, como se fosse uma incumbência à qual ele devia estar prontificado. A obra obteve adaptação cinematográfica, tendo como diretor o roteirista Anselmo Duarte (1920-2009). Devido ao caráter descritivo da sociedade em que vivia, Dias Gomes passa a ser reconhecido por seus feitos literários, uma vez que ele atribui em sua arte os valores que resplandeciam no



contexto em que ele estava. Percebe-se, através de uma análise, os valores político-sociais que abarcam seu texto literário.

Com isso, é necessário atentar para aspectos que apresentam veracidade ao exposto. O cunho social da obra em questão pode corroborar o fato de que, durante o período da ditadura militar no Brasil, em meados de 1965, alguns textos do autor Dias Gomes foram censurados devido ao alto teor político, tratando de temas que seriam considerados impróprios para circulação naquele dado momento. Diante disso, percebe-se que apenas o personagem principal, do texto literário e da obra cinematográfica, apresenta uma caracterização de resistência. O próprio autor o fazia, uma vez que sua voz, dentro de sua arte, foi silenciada durante o período em questão. Assim, ele afirma que:

O pagador de promessas surgiu, principalmente, dessa consciência que tenho de ser explorado e impotente para fazer uso da liberdade que, em princípio, me é concedida. Da luta que travo com a sociedade, quando desejo fazer valer o meu desejo de escolha, para seguir meu próprio caminho e não aquele que ela me impõe. Do conflito interior em que me debato permanentemente, sabendo que o preço da minha sobrevivência é a prostituição total ou parcial (GOMES, 2014, p. 16).

Devido a estratificação social, entende-se que as ideologias, assim como os eventos sócio-históricos, são fatores determinantes para a construção da sociedade, logo, também, é para a estrutura interna constituinte de uma obra. As relações sociais passam a ser regidas pelo posicionamento ideológico e pelas especificidades que constituem o Estado, assim como a determinação do sistema capitalista daqueles que constituem a classe dominante. Esta detém o poder sobre aqueles que são explorados, obedecendo ao sistema hierárquico que permeia a democracia.

Desse modo, o texto literário, assim como a obra cinematográfica, evidencia ao leitor e espectador várias temáticas que apresentam recortes fundamentais que podem ser explorados para uma melhor reflexão crítica da estrutura e dos elementos que compõem a análise

das obras supracitadas. O viés crítico, da relação entre explorador e explorado, é uma das temáticas que demonstram explicitamente em toda a composição textual as relações interpessoais. E estas são apresentadas no texto literário e no cinema.

Para tanto, serão expostas as relações de explorações que podem ser evidenciadas na obra *O pagador de promessas*, estas são representações reais que se comportam de forma atemporal. É evidente que, mesmo com a evolução histórica, os sujeitos, enquanto seres sociais, apresentam finalidades e estas caracterizam-se como imprescindíveis para a elevação social. Com isso, as representações dos personagens são fundamentais para o desenrolar da trama, evidenciando na narrativa toda a perspectiva de exploração que pode ser encontrada.

### **3. A EXPLORAÇÃO DA SOCIEDADE PELA SOCIEDADE**

O homem é um ser social, aborda o filósofo grego Aristóteles (2007), este ser, precisa entrar em contato com outros membros de sua espécie para que possam se relacionar dos mais diversos modos, o que constitui as relações sociais. E no que concerne a estas, podem existir múltiplos tipos. Dentre elas, pode-se encontrar aquelas que apresentam caracteres pertencentes à prática da exploração. Os homens podem ser exploradores, em muitos sentidos. E, em alguns casos, o explorador é aquele que estuda e investiga; em outros, é aquele que aproveita, usa e abusa de outro homem. Logo, fica clara a existência de uma gama de relações e uma gama de explorações.

A exploração aqui identificada e trabalhada constitui-se em uma relação interpessoal persistente na qual um indivíduo é usado de maneira injusta para benefício próprio de outro. A prática da exploração em questão parte da sociedade pela própria sociedade, ou seja, o homem explora o próprio homem. Segundo o poeta romano Públio Ovídio (2016), os fins podem justificar os meios. Desse modo, com um intuito de se alcançar determinado fim, seria aceitável tomar qualquer atitude para obter determinado fim. O

que acontece na obra *O pagador de promessas* perpassa por tal afirmação quando os exploradores, objetivando conseguir algo, apresentam as mais variadas ações.

Partindo desses pressupostos, é possível identificar três casos de exploração da sociedade pela própria sociedade na obra *O pagador de promessas*, de Alfredo Dias Gomes. A primeira exploração identificada acontece entre o personagem Bonitão, um homem alcoviteiro, dotado de atributos físicos e beleza máscula, considerando-se no direito de explorar Marli, uma jovem meretriz que se submete a tal situação para satisfazer um instinto maternal frustrado. A frustração apresentada advém do fato de a personagem acreditar que precisa sustentar Bonitão, mas este apenas a explora:

Marli: É melhor discutimos isso em casa.

Bonitão: Não, vamos resolver aqui mesmo. Não tenho nada que discutir com você...

Marli: Estúpido!

Bonitão: Ande, vamos deixar de mas-mas. Passe pra cá o dinheiro.

[...]

Marli: Eu precisava desse dinheiro. Pra pagar o quarto, você sabe.

Bonitão: Não gosto de ser tapeado. Por que não pediu?

Marli: E você dava?

Bonitão: Claro que não.

(GOMES, 2002, p. 16-17.)

Nota-se, nesse fragmento da obra, a exploração à qual Bonitão submete Marli, visto que ele usa a personagem com o objetivo de alcançar benefício próprio, ou seja, ser possuidor do dinheiro de Marli, fruto do seu trabalho em um prostíbulo. Em detrimento do estado da explorada em questão, pode-se perceber que para conseguir o que deseja, uma vez que se considera no direito de agir de tal forma, Bonitão apresenta um sentimento de desprezo para com a necessidade que Marli diz ter, o que é característico em uma relação de exploração.

Ao partir de pressupostos teóricos para análise da relação entre os personagens Bonitão e Marli, pode-se apontar as definições de Karl Marx (2008) acerca do fetichismo. Este caracteriza-se pela falsa ideia de liberdade, pois aquele, considerado como mercadoria, acredita ter vontades próprias, ou seja, seus desejos e realizações independem daqueles que são considerados seus produtores, mas, na verdade, não o são. Desse modo, entende-se o papel de sujeito subjugado, por um explorador, ao qual a personagem Marli encontra-se, sendo Bonitão uma representação daquele que explora.

A segunda exploração encontrada na obra em estudo parte do personagem Repórter, que se aproxima de Zé-do-Burro interessado em sua história para divulgá-la objetivando angariar lucro e público para o jornal em que trabalha. O personagem Repórter não demonstra interesse na causa genuína do pagador de promessas, muito pelo contrário, desde o primeiro contato, ele apresenta sede de interesse e acaba por minimizar o sofrimento do pagador de promessas e suplanta todo martírio deste para conseguir uma nova manchete para o seu jornal. Sendo assim, é possível perceber os fins objetivados pelo repórter no seguinte trecho:

Repórter: Carijó, pode bater uma chapa. Finja que está falando comigo.

Zé-do-Burro: Fingir que estou falando... pra quê?

[...]

Repórter: (Sem lhe dar atenção)

O diabo foi o senhor ter escolhido um dia como o de hoje. Sábado. Amanhã é domingo, o jornal não sai. Só segunda-feira. E o nosso Departamento de Promoções precisaria preparar a coisa. Podemos dar o furo na edição de hoje, mas o barulho mesmo só segunda-feira. Quando o senhor pretende voltar?

[...]

REPÓRTER Ótimo! Mas isso é ótimo! Assim temos um pretexto para adiar a entrega da cruz para segunda-feira. Dará tempo então de organizarmos tudo. As entrevistas, as apresentações no rádio... e a sua volta triunfal com batedores e banda de música! (GOMES, 2002, p. 71-72).

É perceptível que o único desejo do Repórter é fazer com que a história de Zé-do-Burro lhe renda algum fruto. Em um dado momento, o Repórter chega a considerar que a possibilidade de adiar o pagamento da promessa seria ótimo, pois, de tal forma, ele poderia organizar tudo do âmbito jornalístico para a exposição da história de Zé-do-Burro da forma mais grandiosa e sensacionalista possível. Podendo evidenciar-se em:

Repórter: De partida? Não, não pode ser.... isso seria um desastre para mim... O jornal já fez despesas... já compramos foguetes, contratamos uma banda de música para a volta...

[...]

Repórter: Hoje?! Mas não dá tempo!... Não está nada preparado... O que é que a senhora pensa? Que é assim tão simples organizar uma promoção de venda? É muito fácil pegar uma cruz jogar nas costas e andar sete léguas. Mas um jornal é uma coisa muito complexa. Mobilizar todos os departamentos para dar cobertura... e depois, eu já lhe disse, amanhã é domingo, não tem jornal! (GOMES, 2002, p. 126).

A todo momento, o explorador em questão expõe que só está interessado nos seus próprios lucros que serão retirados da história da promessa para salvar o burro Nicolau. Demonstra, também, que está fazendo tudo para tornar o acontecimento algo grandioso, o que leva à percepção do sensacionalismo tão comum na imprensa que não cessa em buscar notícias capazes de disseminar-se de forma exacerbada. Falar sobre sensacionalismo em notícias é o mesmo que falar em disseminação em larga escala, pois pode-se perceber que os jornais são uma fonte incontestável de sensacionalismo.

Outro ponto importante, ainda sobre a segunda exploração, é que Zé-do-Burro desejava apenas pagar sua promessa, entrando na igreja de Santa Bárbara, e retornar as suas terras o mais rápido possível. Mesmo assim, e ciente de tal desejo, o explorador, isto é, o Repórter, não aceita a ideia da volta naquele momento, alegando que o jornal já tinha feito despesas, como se isso fosse mais importante que tudo o mais que acontecia, no caso, o sofrimento de Zé-do-Burro. Sofrimento este que poderia prolongar-se mais uns

dias para que o jornal, no qual atua o Repórter, pudesse divulgar a notícia, o que serviria apenas para essa instituição.

Os pontos expostos configuram uma exploração que parte do Repórter, tendo em vista que é um ato exploratório querer prolongar a estadia do protagonista, já que ele estava sendo vítima de uma diversidade de falsas boas ações. Nestas há a realização de atitudes mascaradas com um único intuito: benefício próprio. Em todos os segmentos e relações sociais pode-se perceber a vontade de usufruir de uma dada situação. Como exemplo temos o personagem Galego, que deseja aproveitar-se da situação para conseguir tornar seu estabelecimento conhecido pelo público:

GALEGO (Sai da venda, apressado e dirige-se ao Fotógrafo) Um momento! O senhor não podia fazer aparecer também o meu estabelecimento? Sabe... uma publicidadezinha... Fotógrafo coloca-se de molde a aparecer, no fundo, a venda. Galego corre para junto do balcão e posa.

[...]

GALEGO Se deixam el hombre entrar, perjudicam nuestro negócio. (GOMES, 2002, p. 72, 100).

Neste fragmento exposto, o personagem Galego, antes demonstrando um desinteresse pelo caso, subitamente surge na conversa entre o Repórter e Zé-do-Burro, por ter ouvido que iria ser tirada uma chapa daquele momento, com a intenção de fazer com que seu estabelecimento apareça, também, na matéria do jornal. Esta exploração coloca Zé-do-Burro numa condição de meio para a conquista que beneficiará Galego; este, em um dado momento, expressa sua visão sobre o que se passa como sendo um negócio. O fato de o personagem Galego ter definido a situação, na qual estava inserido como sendo um negócio, expõe fortemente a realidade vivida nas relações entre explorador e explorado.

Desse modo, entende-se que o explorador não considera o sujeito que está sendo explorado como um fim, mas como um objeto, algo que pode ser usado, negociado. A exploração por parte do personagem Galego exhibe que os seres humanos, movidos por

uma vontade, são capazes de relegar sofrimentos alheios e fazer deles uma oportunidade de realização de seus interesses pessoais, mesmo que, muitas vezes, esse comportamento se apresente como desumano. Zé-do-Burro, inocente, não se dá conta das artimanhas que passam pela mente daqueles que o rodeiam, o que favorece o ato de exploração.

Além disso, pode-se perceber o viés trágico ao findar de toda a exploração. O filósofo Thomas Hobbes (1979) aborda a teoria de que o homem é lobo do homem. Diante disso, entende-se que o indivíduo, enquanto espécime, pode prejudicar seus semelhantes. Os constituintes da sociedade, advinda da ideia já mencionada de Ovídio, de que o fim justifica os meios, podem realizar ações capazes de prejudicar aqueles que o rodeiam para, como já se demonstrou, obter lucros/vantagens sobre a classe subjugada.

Sendo assim, o filósofo Thomas Hobbes (1979, p.35) propõe que “como tendência geral de todos os homens, [há] um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte”. Para tanto, esse desejo de poder cessa dessa forma no texto literário e na obra cinematográfica. O personagem Zé-do-Burro, após todo envolvimento em segmentos de exploração, sendo ele sujeito explorado, acaba por ser assassinado de forma trágica, corroborando a teoria do filósofo citado. O sujeito, enquanto objeto, acaba por permanecer no estado de explorado, pois a estratificação social não permite que este realize algum feito, já que este não cedia à exploração proposta.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do estudo apresentado, os casos de exploração expostos mostram três relações específicas da obra *O pagador de promessas*. Nestas, um indivíduo foi usado por outros de modo persistente e injusto. A angariação de lucros e vantagens em detrimento do sofrimento de outrem é algo recorrente, sejam elas no texto literário ou na adaptação cinematográfica. Tais relações de exploração são um simulacro daquilo que se passa na realidade. Diante disso, pode-se

corroborar a ideia apresentada de que o social se caracteriza como intrínseco à estrutura interna da obra literária.

Desse modo, é possível perceber a importância da análise crítico-reflexiva acerca das relações entre cada indivíduo. Devido ao alto teor de influência ideológica e do Estado, pode-se afirmar que a atuação recorrente do sistema na sociedade implica dizer que há o sentimento de falsa liberdade. Sendo assim, os indivíduos passam a caracterizar-se como autônomos em suas escolhas, até mesmo nas de exploração. Mas estas se equivalem ao que é predeterminado pelas especificidades do sistema capitalista. A estratificação social determina aqueles que detêm poder e seus respectivos explorados.

Para tanto, o texto literário de Dias Gomes e a obra cinematográfica dirigida por Anselmo Duarte nos apresentam os recortes sociais de exploração que estão na estrutura interna do social e das adaptações, sejam estas para o cinema ou teatro. É evidente que as relações de exploração movem toda a trama, evidenciando e ocasionando o fim trágico do personagem principal. A análise comparativa e expositiva dos recortes sociais permite ao leitor, e ao trabalho em questão, abordar as especificidades sociais que regem a narrativa e o roteiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andréa Costa de. **Diálogos filosóficos com Benedito Nunes**. Manaus: Edua, 2013.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.



\_\_\_\_\_. **O pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

Disponível em: <[https://sjose.com.br/download/bruno/O\\_Pagador\\_de\\_Promessas\\_-\\_Dias\\_Gomes.pdf](https://sjose.com.br/download/bruno/O_Pagador_de_Promessas_-_Dias_Gomes.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

OVÍDIO, Públio. **Heróides**. Lisboa: Editora Cotovia, 2016.

**JORNADA DE ESTUDOS DO TEXTO DRAMÁTICO:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPUS III - UEPB**

Eduardo Henrique Cirilo Valones<sup>1</sup>  
Joseane Mendes Ferreira<sup>2</sup>

### **1. UM OLHAR SOBRE AS “JORNADAS”**

De início, o estudo do texto teatral é permeado por uma série de peculiaridades, o que vai fazer se diferenciar no campo da pesquisa de outras artes, como cinema, música ou artes visuais. Esse tipo de estudo vai ser parte do campo da Literatura, uma vez que se trata de análise de um texto literário. Para isso, verificaremos que o texto dramático escrito tem autonomia literária. Aristóteles (1966, p. 48), por exemplo, considera que a tragédia, mesmo sem representação cênica e sem atores, pode manifestar seus efeitos. Para o filósofo grego, “a tragédia existe por si independente da representação e dos atores”. Dessa forma, já justificamos nossos objetivos e a pertinência do estudo do texto dramático enquanto análise literária. Já Margot Berthold (2006, p. 16), considera que “o mistério do teatro reside numa aparente contradição. Como uma vela, o teatro consome a si mesmo no próprio ato de criar a luz”. Ou seja, para existir enquanto texto literário, o teatro precisa se esvaír de sua luz no palco. Mas o seu desaparecimento físico não representa seu efúgio no tempo; ele continua existindo na perspectiva do texto como uma obra histórica para uma análise da

---

<sup>1</sup> Professor Doutor de Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, Campus III, Guarabira. (eduardo.valones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: joseaneletras@gmail.com

dramaturgia. Subentendemos dessa forma que é pertinente ter criado um evento para apreciar o texto dramático enquanto escritura e proceder a análises literárias ao mesmo, haja vista sua autonomia literária.

Este trabalho tem por objetivo relatar sobre os eventos da I, II e da III *Jornada de Estudos do Texto Dramático*, realizados no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, em Guarabira (PB). A *I Jornada de Estudos do Texto Dramático* aconteceu no dia 5 de abril de 2018, tendo como tema proposto “O teatral, o cinematográfico e a poesia declamada”. Estiveram presentes cerca de 243 ouvintes, sendo eles compostos por alunos e professores que fazem dos cursos de graduação do Centro de Humanidades (a saber: Licenciatura em Letras-Inglês, em Letras-Português, em Geografia, em História, em Pedagogia, e Bacharelado em Direito) dos três turnos de funcionamento dos cursos.

A programação envolveu mesas redondas, apresentação do Grupo de Estudos do Texto Dramático e também conferência. Os autores abordados nessa *I Jornada* foram William Shakespeare, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, entre outros. Sobre Shakespeare, os professores mediadores Auricélio Soares e Caio Antônio debateram sobre o olhar intermediático da obra *A Tempestade*. Já sobre Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho, o Grupo de Estudo do Texto Dramático composto pelo orientador, professor Eduardo Valones e por seus respectivos componentes pesquisadores, Tereza Ribeiro e Rafael Damiano de Lima, versou sobre a formação da dramaturgia no cenário nordestino. Os membros do grupo destacaram as seguintes peças de teatro: *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho. Trata-se dos resultados apresentados em seus respectivos TCC's. Tereza Ribeiro com Suassuna e Rafael Damiano com Borba Filho. Na parte da conferência, tivemos a ilustre presença do Prof. Assis Souza de Moura, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que ministrou a palestra intitulada “Educomunicar com Literatura: do poema a atividade dramática

na sala de aula”, cujo tema o professor trabalha frequentemente em suas aulas na universidade.

A *II Jornada* foi realizada no dia 09 de maio de 2018, contando com uma plateia de 250 ouvintes, todos membros da comunidade acadêmica do Campus III da UEPB. O tema em pauta trabalhado foi “Estudos Literários e Intersemióticos”. Na ocasião, a programação novamente discutiu sobre o grande escritor inglês William Shakespeare. O professor José Vilian Mangureira fez-lhe um tributo, intitulado “Eis a questão: William Shakespeare e a tradição clássica”. Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho, também não ficaram de fora, com a mesa redonda “Nordeste ‘Em (cena)’”, ministrada mais uma vez pelo “Grupo de Estudos do Texto Dramático”. Nela os integrantes mostraram a trajetória desses dois autores, os quais foram eles os idealizadores do surgimento do Movimento Armorial da década de 1970, no Nordeste brasileiro. Também se falou sobre outra teatróloga nordestina, Lourdes Ramalho, com a palestra “Lourdes Ramalho e o moderno regional nos anos de 1970: modos de sentir, fazer e usar” ministrada pelo professor Diógenes André Vieira Maciel, da UEPB – Campus I – Campina Grande. Por fim, a programação estendeu-se fazendo uma homenagem a Nelson Rodrigues, feita pelo idealizador das Jornadas, o professor Eduardo Valones, mostrando aspectos da vida e, principalmente, da obra de Nelson Rodrigues, intitulada “A vida como ela foi: notícia biobibliográfica de Nelson Rodrigues”. Essa palestra/homenagem teve como mediadora a professora Joseane Mendes Ferreira, que é aluna do Doutorado em Letras da UFPB.

A *III Jornada* teve como tema “O herói e o mito: a Dramaturgia durante os séculos – Uma homenagem a Shakespeare”. A fim de incentivar a Pesquisa e debates acadêmicos, bem como a Inovação nas novas formas de eventos científicos, em virtude da pandemia pela Covid-19, o “Grupo de Estudos do Texto Dramático”, em parceria com o Departamento do Curso de Letras e a Coordenação do Curso de Letras do Centro de Humanidades, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, em Guarabira, propôs, então, a *III Jornada de Estudos do Texto Dramático* de forma diferenciada. Este

evento teve como objetivo principal promover institucionalmente ações voltadas ao desenvolvimento científico, tecnológico e social, para a comunidade acadêmica desse Campus, bem como outras comunidades acadêmicas e o público em geral interessado no assunto do estudo do texto dramático. Em virtude da pandemia pela Covid-19, a *III Jornada* aconteceu totalmente online, através de plataformas digitais como Google Meet e Youtube.

Além disso, também foram objetivos dessa terceira edição: apoiar as pesquisas de tecnologias para o fortalecimento de eventos científicos no novo formato pós-pandemia no âmbito da UEPB; estimular o desenvolvimento de ferramentas de estudos e debates, para a modalidade de Literatura e Dramaturgia; contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa, de modo a ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica; e proporcionar ao estudante, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos nas apresentações digitais, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas vivenciados neste tempo de Pandemia.

Com esse evento, pretendeu-se contribuir para a consolidação de linhas de pesquisa na Instituição, de modo a fortalecer ainda mais a Pesquisa nas comunidades acadêmicas em geral e na UEPB, em uma época de isolamento social no âmbito geral da Educação no Brasil. Além disso, promover pela primeira vez, em tempos de protocolos de isolamento devido à pandemia do Covid-19, com apoio da instituição, evento consolidado o qual já se realizou em outras duas oportunidades, em 2018 – a *I Jornada* – e em 2019 – a *II Jornada*. Estas duas presencialmente no Campus III. Instigar o debate e fomentar novas pesquisas na área de Literatura e Dramaturgia, com a função de abranger as possibilidades de estudos nessas áreas foi uma das contribuições dessa terceira edição.

A programação do evento contou com vários nomes. No dia 15/12/2020, a partir das 19h:00, o evento foi iniciado com as palavras de boas-vindas do Chefe do Departamento de Letras, o Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins. Logo depois, e o Prof. Dr. Eduardo

Henrique Cirilo Valones falou em nome da Coordenação de Curso de Letras e dos organizadores do evento. A palestra da noite foi do Prof. Dr. Willian Sampaio Lima, com o título: "Perscrutando o comportamento do herói: Hamlet, Otelo e a investigação". A noite de Abertura foi encerrada com o Sarau Poético da Poetisa Aninha Venâncio e do Poeta Raniery Abrantes.

O segundo dia, 16/12/2020, aconteceu no turno da manhã, a partir das 09h:00. O dia contou com a participação da Profa. Esp. Tereza Eliete de Oliveira Fernandes Ribeiro, com a comunicação "Entre Ariano Suassuna e Shakespeare: o teatro clássico e o popular". Assim como do Prof. Esp. Rafael Damiano de Lima Santos e a comunicação "Alegoria e Cultura Popular na peça A Donzela Joana, de Hermilo Borba Filho". A Palestra do dia foi ministrada pelo Prof. Dr. João Batista Teixeira, com "A Paixão Segundo G.H, de Clarice Lispector, e o Drama da Existência".

O terceiro e último dia da *III Jornada* aconteceu no período da tarde, no dia 17/12/2020, a partir das 14h:00. Pesquisadoras de projetos de Iniciação Científica, aprovadas para cota 2019/2020, orientadas pelo Prof. Eduardo Valones, apresentaram os resultados de suas pesquisas. Os títulos de suas comunicações foram exatamente o título dos projetos aprovados. Assim, Amanda Alves Cardoso e Joélia Gomes da Silva apresentaram "O Teatro e o Cinema em *A Falecida*". E Jordania Lima de Mendonça e Angélica Marques da Cruz fizeram a comunicação "O Teatro e o Cinema em *Álbum de Família*". O evento, então, foi encerrado com a Palestra do Prof. Dr. José Vilian Manguiera: "Palavras, palavras, palavras": Hamlet e as vozes da crítica literária.

Três dias de evento que aconteceu com a colaboração de professores e de alunos na organização, tudo via online, devido a pandemia. A organização do evento contabilizou mais de duzentas pessoas assistindo o evento em cada dia do evento. Isso corrobora o interesse cada vez maior pelo tema do Estudo do Texto Dramático.

## 2. OBJETIVOS

Os eventos da *I, II e Jornada de Estudos do Texto Dramático* foram sediados no auditório da Universidade Estadual da Paraíba, especificamente no Campus III - Centro de Humanidades, localizada em Guarabira - PB. Já a *III Jornada* aconteceu de forma online, via plataforma MEET e YOUTUBE, devido a Pandemia do Covid-19. As três Jornadas tinham como objetivo aprimorar e tornar visível um dos temas em que, ainda é pouco conhecido pelos alunos da graduação, em especial as licenciaturas plenas em Letras-Português e Letras-Inglês, do Campus III: Estudo do Texto Dramático. As Jornadas surgiram do desejo pessoal do professor Eduardo Valones, que desde o início de sua formação acadêmica nutre um grande sentimento por estudos que envolvessem Literatura e Dramaturgia, tendo feito Mestrado e Doutorado nessa área. Assim decidiu mostrar para toda comunidade acadêmica os conhecimentos dessas artes, passo fundamental para criação das Jornadas, em que o objetivo agora é torná-la um evento anual no Centro de Humanidades e de caráter Nacional.

## 3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos das Jornadas, procurou-se fazer comunicações, mesas-redondas e palestras que envolvessem, inicialmente o tema “O teatral, o cinematográfico e a poesia declamada”. Para isso, buscou-se colaboração dos colegas do mesmo Campus e de outras Universidades da Paraíba a fim de expor pesquisas sobre os temas e autores já mencionados neste relato. Depois, apoiado no tema “Estudos Literários e Intersemióticos”, tentou-se conquistar o mesmo objetivo anterior. E com o tema “O herói e o mito: a Dramaturgia durante os séculos – Uma homenagem a Shakespeare” também se procurou os mesmos objetivos. Alguns autores da *I Jornada* voltaram a ser discutidos em temas diferentes nas outras duas *Jornadas*. Como já foi dito, os eventos foram criados para divulgar o estudo do texto

teatral, como possibilidade de análise literária. Nessa perspectiva, nossa base metodológica inclui autores como Brito (1995), Carvalhal (1986), Roubine (2003), Luna (2012), Magaldi (1997), Nitrini (2000), Williams (2002), entre outros.

#### **4. RESULTADOS**

Os resultados obtidos nessas experiências das três Jornadas são que aumentou o interesse por parte dos discentes do Campus III e outros pesquisadores em ampliar seus conhecimentos na área da Literatura e da Dramaturgia.

Os resultados e contribuições esperados se mostraram a partir do momento da implementação do projeto do evento, pois despertou a curiosidade de estudantes em ajudar organizar evento de tal magnitude. Além disso, fortaleceu as discussões na construção de sujeitos sociais conscientes de seu papel para a análise literária, garantindo que, com os estudos sobre os temas, irão alcançar as metas e objetivos deste evento, por meio da leitura de textos teóricos de diferentes tipos sobre Literatura, Literatura Comparada, Dramaturgia e Cinema, através dos quais obtiveram informações, noções de organizar o conhecimento e aceder para o universo da análise literária. Assim, compreender melhor o universo da Literatura, Literatura Comparada, da Dramaturgia e do Cinema; ter um conhecimento amplo sobre a Análise Literária; tornar mais abrangente seu vocabulário; ampliar sua técnica de análise de textos literários; produzir textos para apresentação de trabalhos e publicações, foram os resultados obtidos por aqueles que fizeram a três Jornadas, seja organizando, ministrando palestras e comunicações, seja participando como ouvintes.

Dessa forma, destaca-se a importância das respectivas Jornadas em incentivar e desmitificar alguns temas que ainda era poucos estudados por parte da comunidade acadêmica. Algo muito importante que as Jornadas deixaram em seu legado foi exatamente um conhecimento acerca de autores Clássicos, como



Shakespeare, sendo revisitado e de autores contemporâneos mostrando que também sua importância para a análise literária.

## 5. CONCLUSÃO

É possível compreender que as três edições da *Jornada de Estudos do Texto Dramático* foram de extrema importância para divulgação na área de análise literária envolvendo textos dramáticos. Elas visaram promover a participação do discente no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de sua formação como pesquisador, incentivando-o com participações em eventos científicos, seja apresentando trabalhos ou organizando os eventos, seja contribuindo nas discussões sobre o tema com outros pesquisadores. Entretanto, o objetivo maior foi dar ensejo, através das técnicas e métodos de pesquisa, proporcionado o estímulo necessário para o desenvolvimento do pensar cientificamente, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa, e, assim, estimular o seu ingresso nos Cursos/Programas de Pós-Graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Desse modo, destaca-se o entender da dinamicidade que pode existir no texto teatral, indispensável no que diz respeito à intertextualidade presente em produções literárias distintas. E essa relação faz com que diferentes temas sejam abordados ao mesmo tempo, de modo que haja a interpretação de diferentes momentos históricos.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro**. Estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. São Paulo UNESP, 2002.
- CARVALHAL, Tânia Franco & COUTINHO, Eduardo F. (org). **Literatura Comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FARIA, João Roberto. **O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.
- GOMES, Dias. **Teatro de Dias Gomes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972 (v. 1 e 2).
- GOMES, Alfredo de Freitas Dias. **O Pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- GOMES, Alfredo de Freitas Dias. **Apenas um Subversivo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- GOMES Dias, Alfredo de Freitas. **Os Falsos Mitos**. Coleção Dias Gomes (Volume 2). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- HEGEL. **Estética – poesia**. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.
- MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Global, 1997.
- MOISÉS, Massuad. **Dicionário de termos literários**. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo, EDUSP, 2000.
- PALLOTTINI, Renata. **O que é dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- RODRIGUES, Nelson. **Teatro completo de Nelson Rodrigues: tragédias cariocas I**. Organização Sábato Magaldi. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985c.
- ROMILLY, Jacqueline de. **A tragédia grega**. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SUASSUNA, Ariano. **O auto da compadecida.** 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950).** Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **A tragédia moderna.** Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

## Verbo e criação

E o “Verbo” criou o homem,  
que recriou o “Verbo” – e este, liberto, e  
dono de si,  
recriou o homem, carne-linguagem.  
E desde então o “Verbo” já entidade  
criadora,  
Suprema vontade, voraz caneta,  
Reescreve, veloz e ininterrupta,  
Linguística e literária [mente]  
A vida nossa, palavras-carne,  
de cada dia.  
(Juarez Nogueira Lins)

