

# LÍNGUA E LITERATURA: MÚLTIPLAS ABORDAGENS ENTRE TEORIAS E ENSINO



AHIRANIE SALES MANZONI  
ELIAS ANDRÉ DA SILVA  
MARCELO FERREIRA MARQUES  
MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS  
RENILDO RIBEIRO-DE-SIQUEIRA  
(ORG.)

AHIRANIE SALES MANZONI  
ELIAS ANDRÉ DA SILVA  
MARCELO FERREIRA MARQUES  
MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS  
RENILDO RIBEIRO-DE-SIQUEIRA  
(ORG.)



**LÍNGUA E LITERATURA:  
MÚLTIPLAS ABORDAGENS  
ENTRE TEORIAS E ENSINO**

**EDuneal**

Arapiraca/AL  
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Moraes

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



**COORDENAÇÃO GERAL DO XIV ENCCULT**

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

**COMITÊ CIENTÍFICO**

**Coordenadores do Grupo de Trabalho**

Ahiranie Sales Manzoni

Elias André da Silva

Marcelo Ferreira Marques

Maria Francisca Oliveira Santos

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Revisores Científicos**

Ahiranie Sales Manzoni

Elias André da Silva

Marcelo Ferreira Marques

Maria Francisca Oliveira Santos

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Revisão ortográfica**

JDMM Edições

**Assistente de Editoração**

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

**Capa**

JDMM Edições

**Diagramação**

JDMM Edições

**Imagens da Capa**

Freepik

**Catálogo na Fonte**

---

E755 Língua e literatura : múltiplas abordagens entre teorias e ensino / Ahiranie Sales Manzoni ... [et al.] (Org.). -Arapiraca : Eduneal, 2025.  
111p. : il. : color. (e-book)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-068-2.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11>

E-book: <https://eduneal.com.br/livros/llmabte>

1. Linguagem. 2. Literatura. 3. Ensino. I. Manzoni, Ahiranie Sales, org. II. Silva, Elias André da, org. III. Marques, Marcelo Ferreira, org. IV. Santos, Maria Francisca Oliveira, org. V. Ribeiro-de-Siqueira, Renildo, org.

CDU: 811:37

---

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....6**

## **Capítulo 1**

**A LITERATURA DE CORDEL PELA ÓTICA DO CORDELISTA ALAGOANO**

**JORGE CALHEIROS.....9**

Maria Clara Firmino da Silva

Helenice Fragoso dos Santos

## **Capítulo 2**

**ALTERIDADES ESCRITAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS FICCIONAIS EM AULAS DE LITERATURA BRASILEIRA.....19**

Marcelo Ferreira Marques

## **Capítulo 3**

**DESAFIOS E CONQUISTAS NA MONITORIA DE LITERATURA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR ..... 32**

Daniele Lima Costa

Maria Das Graças Maia do Nascimento

Valdilene Pereira Santos

Eliane Bezerra da Silva

## **Capítulo 4**

**DISCURSO PUBLICITÁRIO E SENTIDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMAGEM E O TEMPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA..... 48**

Ahiranie Sales Manzoni

Lisiane Alcaria de Oliveira

## **Capítulo 5**

**O ESTUDO RETÓRICO-ARGUMENTATIVO EM GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS ORAIS ..... 61**

Paula Roberta Rodrigues Lima

Maria Francisca Oliveira Santos



## Capítulo 6

### **OS GÊNEROS RESENHA CRÍTICA E RESUMO: EXTENSÃO, OBJETIVOS E AUTORIA ..... 74**

Elias Silva

## Capítulo 7

### **PONCIÁ VICÊNCIO UMA LEITURA NECESSÁRIA PARA REPENSAR A IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL ..... 86**

Luana da Silva Rocha

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

## Capítulo 8

### **UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DO GÊNERO DISSERTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAPIRACA-ALAGOAS ..... 99**

Daniel Barbosa Ferreira

Maria Francisca Oliveira Santos



# APRESENTAÇÃO

Língua, Literatura e Ensino são os fios condutores desta obra, que traz produções de autore(a)s da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, as duas maiores Instituições de Ensino Superior do estado. Preocupado com as interfaces entre essas áreas do saber, o Grupo de Trabalho 11 (GT 11) criou espaço para discutir trabalhos sobre Língua, Literatura e Ensino, durante o XIV Encontro Científico e Cultural – Enccult 2024. Da autoria de Professore(a)s Doutore(as)s, Estudantes de Mestrado e de Graduação, os capítulos deste livro são o resultado de oito das discussões apresentadas no GT 11.

A língua e a literatura são realidades de uma mesma matéria: enquanto a língua fornece os meios técnicos de comunicação, a literatura enriquece esse meio com estética, subjetividade e reflexão. A literatura concretiza e amplia o uso da língua, estimulando a criatividade linguística, o uso de recursos retóricos e o desenvolvimento do senso crítico. Ao mesmo tempo, se faz necessário compreender a língua para a apreciação e análise dos textos literários. O Ensino da Língua e da Literatura é uma preocupação constante dos Cursos de Licenciatura em Letras e, com essa visão, os Cursos de Letras do *Campus I* da UNEAL e da UFAL *Campus Arapiraca* promoveram as reflexões sobre estes temas por ocasião do XIV Enccult.

No contexto educacional, a integração de língua e literatura e sua compreensão favorecem o desenvolvimento de habilidades múltiplas no campo da linguagem, que concorrem para o entendimento do contexto cultural e a formação de uma consciência crítica. Isso proporciona uma formação cidadã mais crítica e consciente, ajudando o indivíduo a entender seu papel na sociedade, e mais, compreender criticamente as mensagens recebidas pelas mídias e propagandas.



O primeiro capítulo, desta obra, **A literatura de cordel pela ótica do cordelista alagoano Jorge Calheiros**, traz o trabalho das pesquisadoras Maria Clara Firmino da Silva e Helenice Frago dos Santos. Elas se debruçam sobre a literatura de cordel do poeta e Patrimônio Vivo de Alagoas, Jorge Calheiros, destacando a produção artística do poeta alagoano e o interesse em compreender a influência cultural e, conseqüentemente, a relevância contemporânea que advém do Cordel.

No segundo capítulo, **Alteridades escritas: produção de textos ficcionais em aulas de literatura brasileira**, o Professor pesquisador Marcelo Ferreira Marques descreve uma experiência de natureza ativa conduzida em aulas de Literatura de Língua Portuguesa e Teoria Literária I, no Curso de Letras da UFAL/Campus Arapiraca.

Já no terceiro capítulo, **Desafios e conquistas na monitoria de literatura: Relatos de Experiência no Ensino Superior**, um grupo de pesquisadores – Daniele Lima Costa; Maria Das Graças Maia do Nascimento; Valdilene Pereira Santos –, conduzidos pela professora Eliane Bezerra da Silva. Eles se debruçam sobre uma experiência de monitoria no ensino de literatura e refletem sobre a importância desta atividade para um letramento literário e aperfeiçoamento de experiências e técnicas de ensino-aprendizagem nesta área.

**Discurso publicitário e sentidos: uma análise sobre a imagem e o tempo na sociedade contemporânea** é o quarto capítulo desta coletânea. Aqui, as pesquisadoras Ahiranie Sales Manzoni e Lisiane Alcaria de Oliveira se debruçam, a partir da Análise do Discurso, sobre o discurso publicitário da operadora de telefonia vivo intitulada “Tem tempo pra tudo”.

Paula Roberta Rodrigues Lima; Maria Francisca Oliveira Santos nos apresentam com o quinto capítulo, **O estudo retórico-argumentativo em gêneros textuais/discursivos orais**. Nele, evidenciam a importância do Sistema Retórico no gênero textual/discursivo *live*, que entrou em evidência durante o período pandêmico causado pela Covid-19.

No sexto capítulo, **Os gêneros resenha crítica e resumo: extensão, objetivos e autoria**, o pesquisador Elias Silva investe nos textos resenha crítica e resumo enquanto gêneros, apresentando e discutindo as diferenças existentes eles. Discorre sobre suas três propriedades básicas: dimensão, propósito e voz



autorizada. Além disso, posiciona-se a respeito do lugar que cada um desses gêneros deve ocupar, sobretudo, na rotina universitária, sem deixar de avançar para a Educação Básica. Faz isso com base em Lima (2004), uma das referências para a disciplina Leitura e produção de gêneros acadêmicos, ministrada no primeiro período do Curso de Letras da UFAL – *Campus* de Arapiraca e geradora inicial dessa discussão.

**Ponciá Vicêncio uma leitura necessária para repensar a identidade negra no Brasil**, é o sétimo capítulo. Os pesquisadores Luana da Silva Rocha e Renildo Ribeiro-de-Siqueira se debruçam sobre o romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. Através da análise da narrativa e dos símbolos presentes na obra, nos é mostrado que o romance reflete as complexidades sociais e culturais enfrentadas pelos negros, servindo como um recurso pedagógico essencial na educação sobre relações étnico-raciais.

Encerrando a obra, o oitavo capítulo, **Uma análise argumentativa do gênero dissertação na educação básica em Arapiraca-Alagoas**, dos pesquisadores Daniel Barbosa Ferreira e Maria Francisca Oliveira Santos, mostra a importância da argumentação em contexto escolar, com foco nos aspectos estruturais e interpretativos da argumentação em produções textuais de alunos da educação básica, a saber, as teses e os argumentos.

Organizadore(a)s e autore(a)s desejam uma excelente leitura e frutíferas reflexões a partir das abordagens plurais de Língua, Literatura e Ensino apresentadas nesta obra. Desejamos que cada um dos capítulos seja inspiração para mais reflexões sobre as discussões aqui contempladas e ajude a ampliar cada vez mais estudos nessa temática.

**Os organizadores**



# A LITERATURA DE CORDEL PELA ÓTICA DO CORDELISTA ALAGOANO JORGE CALHEIROS<sup>1</sup>

Maria Clara Firmino da Silva<sup>1</sup>

Helenice Fragoso dos Santos<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2286-6804>; Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, graduanda em Letras-Português, atualmente participa do Núcleo de Pesquisas em Estudos Literários, artes e ensino- NELIEN, e também é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/FAPEAL, Brasil. E-mail: [mariaclara.silva.2021@alunos.uneal.edu.br](mailto:mariaclara.silva.2021@alunos.uneal.edu.br).

(<sup>2</sup>) ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7845-2320>; Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, possui título de doutorado em Estudos Literários pelo programa de pós graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, ocupa o cargo de professora adjunta do curso de Letras na Uneal, campus III. Atualmente pesquisa temas relacionados à cultura e literatura popular alagoana, com ênfase na tradição literária de cordel, Brasil. E-mail: [helenice.fragoso@uneal.edu.br](mailto:helenice.fragoso@uneal.edu.br).



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, identifica-se um crescente interesse acadêmico, no que se refere a literatura de cordel, isso se deve ao interesse em compreender a influência cultural e consequentemente relevância contemporânea que advém dessa manifestação literária. Neste ínterim, é válido mencionar o papel fundamental de Leandro Gomes de Barros, em 1893, na tradição do cordel, uma vez que suas contribuições foram de suma importância para a consolidação desse gênero literário.

Observando o cenário atual, percebe-se o tesouro cultural da tradição oral, haja vista, foi através dessa tradição, advinda de terras europeias que se consolidou a manifestação cordelística. Neste contexto, é válido pontuar que na região Nordeste do Brasil, o cordel passou a adquirir novas roupagens, face

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap1>

às tradições e manifestações culturais da região, e com isso, passou a representar a poesia popular parte essencial da cultura brasileira.

Nessa perspectiva, o referido trabalho objetiva analisar como a produção literária do autor Jorge Calheiros demonstra essa força diante da expressiva luta em manter essa modalidade literária. Para realizar este intento, apoiamo-nos em autores como Silva e Melo Neto (2024); Haurélio (2016); Augusto (2013); Meyer (1980) entre outros.

A referida pesquisa, quanto a metodologia se configura como uma pesquisa de caráter qualitativo, ou seja, trabalha com dados buscando seus significados (Gil, 2002), e quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por se constituir de material já elaborado (Lakatos e Marconi, 2003).

As concepções que direcionam as discussões aqui apresentadas, encontram-se divididas, além dos elementos pré- textuais e pós-textuais, em três seções, a saber: a primeira aborda as características da Literatura de Cordel. A segunda traz discussões acerca do cordelista Jorge Calheiros, Patrimônio Vivo alagoano. E a terceira apresenta a análise e discussão dos resultados. Seguindo essa sequência, segue a primeira seção abordando as características da Literatura de Cordel.

## **CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA DE CORDEL**

A Literatura de Cordel firmou-se de 1930 a 1960, porém sua gênese, advém da literatura oral, originária da Península Ibérica, e com o avanço das grandes navegações perpassou diversos países até chegar no Brasil. Logo, no Nordeste brasileiro, destacaram-se alguns expoentes, tais como: Leandro Gomes de Barros, João Melchíades Ferreira da Silva, Francisco Chagas Batista, figuras que contribuíram significativamente na consolidação dessa expressão literária.

De acordo com as concepções de Haurélio (2016, p. 9), “a Literatura de Cordel é a poesia popular, herdeira do romanceiro tradicional, e em linhas gerais, tributária da literatura oral”. Neste sentido, entra em destaque as variações de nomenclatura, no que se refere à denominação, uma vez que variam conforme o tamanho e o conteúdo, podendo ser chamado de folhetos, romances, entre outros. Meyer (1980), expõe que há diversas formas e classificações dessa



espécie literária, isso ocorre porque tanto os cordelistas, quanto os estudiosos denominam de uma forma.

É interessante realçar, que na atualidade, a literatura cordelística tem se ressignificado, isso se deve ao avanço dos meios tecnológicos, com isso, os cordelistas tem se reinventado frente às lutas atuais de manutenção desse gênero.

O cordel possui uma linguagem que na maioria das vezes se afasta da norma padrão, porque alguns cordelistas são semi-analfabetos, e também pela forma de expressão se aproximar mais da oralidade. Quanto à forma, nos versos é preponderante a poética musicada, em que a sextilha se mantém como estética preponderante entre os cordelistas, pois sua adesão permite maior quantidade de rimas, mas há também as quadras, setilhas, oitavas, décimas, galope a beira mar e o martelo (Luyten, 2007).

Sobre a impressão do cordel, Meyer (1980) vem nos dizer que logo no auge da produção, as capas tinham somente o título do folheto e o nome do autor, com o passar dos anos, os próprios produtores do cordel passaram a ilustrar as capas através da xilogravura, tipografias, entre outras formas de composição. Atualmente, é impresso em papel de baixa gramatura, mais especificamente no formato de 11cm x 16cm (Melo Neto, 2024). Sequenciando as discussões, expõe-se a segunda seção que trata do cordelista Jorge Calheiros, patrimônio vivo alagoano.

## **PATRIMÔNIO VIVO ALAGOANO: JORGE CALHEIROS**

Sabe-se da vasta produção literária de cordel no Brasil, e em especial, no Nordeste. Com isso, a escolha de pesquisar as produções literárias do cordelista Jorge Calheiros, se deu por essa figura ter uma atuação notável na cena literária de Alagoas. Jorge Calheiros, nasceu em 1939, na cidade de Pilar, município do estado de Alagoas, e sua carreira como cordelista conta mais de 56 anos. Neste meio tempo, o cordelista enfrentou muitas dificuldades, mas nada o impediu de tornar-se um prolífico escritor de cordéis (Sales, 2014).

Através de seus esforços e dedicação, em 2011, recebeu o Registro de título de Patrimônio Vivo de Alagoas (RPV-AL), e atualmente, mesmo com mais de oitenta anos, continua divulgando sua arte. Com o título de Patrimônio Vivo, conseguiu participar de bienais do livro, exposições e também se apresentou em programas de tv, além disso, teve um de seus cordéis adaptados para o cine-



ma, no curta metragem alagoano, *Matuto zé Cará*, narrado pelo autor em questão (Poeta Jorge Calheiros, 2014).

Nessa mesma linha, Rodrigues (2019) diz que Calheiros é o poeta com mais livros publicados, além de ter sido o primeiro poeta alagoano que desbravou o mundo da televisão, levando o cordel para a TV, sendo o pioneiro, diante disso contribuiu para outros cordelistas ganharem espaço. Sequenciando as discussões, partiremos para a análise e discussão dos dados.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente é válido realçar que esta investigação se configura como uma pesquisa do tipo qualitativa que trabalha com dados, buscando seus significados (Gil, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos o método bibliográfico, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

O *corpus* do trabalho foi retirado da obra *Versos pra uma semana*, do cordelista alagoano Jorge Calheiros, sendo esta, uma coletânea selecionada a partir de algumas edições já publicadas por ele. A obra é composta por trinta cordéis, cabe mencionar que esta pesquisa dedica-se a analisar apenas o cordel denominado, *Salvem o cordel*.

No cordel, *Salvem o cordel*, aparentemente é expressado um avivamento da tradição cordelística, visto que o eu lírico resgata as origens da manifestação literária. Observemos na citação, a seguir:

Meus senhores e senhoras  
me preste bem atenção  
vamos falar do cordel  
uma forte tradição  
que chegou de Portugal  
parou em nosso sertão



O cordel é uma arte  
da cultura popular  
é uma linguagem simples  
fácil de pronunciar  
tudo depende da rima  
que você vai recitar [...] (Calheiros, 2012, p. 79)

O eu lírico expõe a trajetória da literatura de cordel, resgatando mnemonicamente que esta espécie literária chegou em Portugal e parou no sertão. Em virtude desses fatos, é válido citar Meyer (1980, p. 3), ela diz que

Esta foi a trajetória daquilo que se chamou na França, literatura de *colportage* (mascate); na Inglaterra, *chap-book* ou balada; na Espanha, *pliego suelto*; em Portugal, literatura de cordel ou folhas volantes. No Brasil, e também na América espanhola, a mesma trajetória foi seguida. Também aqui se conta e se canta em prosa e verso (Meyer, 1980, p. 3).

Dessa forma, tendo em vista a diáspora da literatura de cordel, elucidam-se o teor que essa expressão literária adquiriu nas terras brasileiras, vindo tornar-se parte da cultura e identidade de um povo. É pertinente realçar que conforme argumenta, Silva e Melo Neto (2024, p. 71), “o cordel brasileiro vai tendo sucesso logo após a proclamação da república”. Consoante a essa questão, Silva (2023, p. 10) diz que “diferentemente da literatura de cordel portuguesa, que não tem uniformidade, a literatura de folhetos produzida no Nordeste do Brasil é bastante codificada”. Dessa forma, percebe-se a ruptura que os autores de cordel brasileiros, realizam, dado que a literatura de cordel portuguesa difere da literatura cordelística produzida em terras brasileiras.

Dessarte, os cordelistas nordestinos foram responsáveis pelo aprimoramento deste gênero, estabelecendo regras quanto à estrutura, a métrica e a rima, diferentemente dos cordéis produzidos em Portugal (Augusto, 2013). Na estrofe a seguir, observa-se uma descrição dos temas que reúnem a literatura de cordel.



No cordel nos tem humor  
tem também de assombração  
tem história de saci  
tem também do lampião  
o grande rei do cangaço  
que dominou o sertão [...] (Calheiros, 2012, p. 79).

Como observado nos versos supracitados, o eu lírico descreve os tipos de histórias que costumam aparecer com certa frequência nos folhetos de cordel, isso representa a riqueza das narrativas, como também promove a reflexão acerca da cultura popular e do imaginário cultural. Além disso, demonstra-se como uma das características marcantes desse gênero literário.

Do mesmo modo, Augusto (2013), nos diz que durante muito tempo os folhetos de cordel assumiram um papel de jornal do povo, para isso, os corde-listas se apropriaram das notícias dos jornais para construir suas narrativas, e conforme o eu lírico essas histórias variam conforme o imaginário popular. Assim sendo, a função do cordel não se restringia apenas a diversão, mas também como uma ferramenta para a comunicação. Na estrofe que se sucede, nota-se que o eu lírico expressa através dos versos uma espécie de metalinguagem, vejamos a seguir.

Quando tu ler um cordel  
você vai me dar razão  
as rimas vão penetrando  
dentro do seu coração  
e desta hora em diante  
só paz, amor e paixão

Ao manusear um livro  
você sente vibrações



energias positivas

em manter as tradições

internet e notebook

só vem somar emoções[...] (Calheiros, 2012, p. 79).

Conforme as observações, o eu lírico expõe a magia da literatura de cordel, e reflete sobre a experiência de ler e manusear um cordel ou um livro, sugerindo uma espécie de metalinguagem, posto que o texto faz uma referência a si mesmo, a sua própria linguagem ou ao ato de criação. Além disso, nos últimos versos do cordel, o eu lírico aponta as conexões e vibrações positivas que encaixavam-se ao explorar um livro. Neste viés Candido nos diz que

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011, p. 188).

Entendida como uma necessidade universal, é através da literatura que podemos compreender o mundo, nossas emoções, dar voz aos nossos anseios, e assim moldar-nos. Dessa maneira, compreende-se a literatura como parte essencial na construção do ser, uma vez que esta, “alarga os horizontes mentais e fortalece a inteligência” (Durão, 2022, p.19), bem como reveste-se como bússola nos guiando numa jornada de autodescoberta. Verificando as últimas estrofes do cordel, o sujeito lírico enfatiza mais uma vez o papel essencial da literatura, vejamos a seguir:

falou o poeta Jorge

dedicando amor profundo

quem se dedica a leitura

seu pensamento vai fundo

e mesmo cem viajar

fica conhecendo o mundo (Calheiros, 2012, p. 79)



É exposto a natureza significante dessa literatura, que possibilita viajar sem sair fisicamente do lugar, visto que a leitura expande nossa mente e nos apresenta novas perspectivas, assim, nos conecta com outras realidades. Nessa compreensão, Barthes (1987, p. 84) sobre o prazer do texto, ele diz que “o prazer do texto é o valor passado do grau suntuoso de significante”. Similarmente, na leitura do cordel, o eu lírico sugere a percepção da relação entre leitor e texto de maneira profunda, dessa maneira o prazer do texto não se limita a mera compreensão do conteúdo, mas sim na apreciação do ato de leitura, na dança dos significados, nas camadas de sentido que se desdobram. Na última estrofe do cordel, o sujeito lírico apresenta sua gratidão aos portugueses por terem viabilizado a literatura de cordel no Brasil.

Não sei como agradecer  
meus amigos portugueses  
pra todos lá um abraço  
em alô trinta mil vezes  
que tem séculos anos e meses (Calheiros, 2012, p.79).

Na última estrofe, o sujeito lírico expressa sua extrema gratidão, além de apreciação e afeto aos que viabilizaram a introdução da Literatura de Cordel no Brasil. Neste sentido, Silva e Melo Neto (2024) dizem que “a contribuição cultural ibérica no Nordeste do Brasil foi assimilada de diversas formas” (Silva e Melo Neto, 2024, p. 2024). Sendo assim, observa-se que na literatura não foi diferente, essa assimilação só possibilitou o aprimoramento desse gênero na construção identitária brasileira.

## CONCLUSÃO

A Literatura de Cordel é uma janela rica para nossa diversidade cultural que apesar das grandes evoluções tecnológicas predomina a manutenção dessa expressão literária e por isso merece ser protegida e celebrada. Logo, analisar como a produção literária do autor Jorge Calheiros demonstra essa força diante da expressiva luta em manter essa espécie de literatura, nos permitiu enxergar a



autenticidade da literatura cordelística brasileira, em especial a nordestina, isso tudo pela ótica do cordelista alagoano Jorge Calheiros.

Conforme nossas análises, percebemos através da ótica do cordelista, o percurso da Literatura de Cordel desde seus primeiros surgimentos, como também o valor dessa manifestação literária para a sociedade moderna. Em suma, essa análise nos permitiu refletir acerca desse bem imaterial que enriqueceu nossa cultura.

Por fim, acreditamos que as discussões a respeito da força da literatura de cordel não se esgotam e que as considerações aqui expostas possam ser úteis para estudiosos, professores e pesquisadores que despertem interesses por esse vasto campo de investigação, no âmbito dos Estudos Literários.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Katja Pryscilla Cunha Martins. O cordel na contemporaneidade: a perseverança de um símbolo da identidade nordestina numa sociedade de multimeios. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 7-17, mai. 2013.

CALHEIROS, Jorge. **Versos pra uma semana**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Ouro sobre azul, 5 ed; Rio de Janeiro, 2011.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. **Perspectiva**, São Paulo, 1987.

DURÃO, Fabio Akcelrud, 1969. **Ensinando literatura: sala de aula como acontecimento**/ Fabio Akcelrud Durão, André Cechinel. - 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. 2 ed; Claridade, São Paulo, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. 5 ed; São Paulo, Atlas, 2003.



LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEYER, Marlyse. **Autores de Cordel** (coleção Literatura Comentada). São Paulo: Abril Educação, 1980.

POETA JORGE CALHEIROS: Síntese biográfica. **Memórias da Poesia Popular**, 2014. Disponível em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/tag/jorge-calheiros/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RODRIGUES, Melquiades de Oliveira. **História da literatura de cordel no Brasil e em Alagoas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

SILVA, Amanda Muniz. A trajetória da literatura de cordel no brasil:: das feiras às mídias digitais. **VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**, v. 12, n. 2, p. 6-31, 2023.

SILVA, José Nogueira; MELO NETO, Moisés Monteiro de. **Cordel vivo**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 153, 2024.

SALES, Ana. Jorge Calheiros, o poeta do Clima Bom. **Revista Alagoana**, 2024. Disponível em: <https://revistaalagoana.com/jorge-calheiros-o-poeta-do-clima-bom/>. Acesso em: 25 mar. 2024.



# ALTERIDADES ESCRITAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS FICCIONAIS EM AULAS DE LITERATURA BRASILEIRA<sup>2</sup>

Marcelo Ferreira Marques<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2267-8448> Docente de Literatura no Campus de Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [marcelofmarques81@gmail.com](mailto:marcelofmarques81@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Como professor de disciplinas de literatura em uma licenciatura em Letras, é natural que eu me interesse pelas memórias que os(as) estudantes trazem de sua vivência com essa disciplina na escola. Com uma ou outra divergência, em geral casos de exceção, as narrativas versam sobre atividades desinteressantes, pouco ou nenhum prazer de leitura e questionários que não acrescentam muito ao conhecimento das obras e textos. É tal a recorrência dessas falas que não vi dificuldade, a partir de certo momento, em pensar que as aulas (ou o espaço da escola?) criavam uma imposição vibracional, um campo de ressonância<sup>3</sup> peculiarmente deformante. Esse campo faria com que qualquer objeto que estivesse sob seu alcance vibrasse em uma única frequência; não importa se se trate de um soneto de Camões, uma experiência Dadá, um conto de Conceição Evaristo - objetos de frequências distintas como um poema concreto e um tre-

2 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap2>

3 É bem conhecida a experiência da taça de cristal que se parte pela exposição prolongada ao som de uma voz muito aguda e intensa. Isso acontece porque todos os corpos têm uma vibração básica, uma ressonância natural. Se alguém cantar a nota *la* junto à boca de um violão, muito provavelmente verá a quinta corda do instrumento oscilar; a voz encontrou a frequência em que a corda está afinada e isso a faz vibrar. Como no caso da taça, a chave é encontrar a vibração/ ressonância daquele corpo. A corda é flexível e “canta” quando isso acontece. A taça é rígida mas, com o aumento da amplitude das vibrações, pode se quebrar.



cho do I-Juca Pirama podem perder particularidades, numa equalização que os planifica. É um fenômeno acústico estranho mas rotineiro.

De todo modo, são esses(as) mesmos(as) estudantes, então graduandos(as) em Letras, que dali a um tempo estarão formados(as) e habilitados(as) a dar aulas (de literatura, inclusive) nas escolas. Seu processo formativo na graduação será suficiente para que suas noções históricas, conceituais e metodológicas da disciplina passem por uma mudança significativa? A pergunta é pertinente. Sem referências básicas, sem memórias ricas de leituras e dos possíveis prazeres daí decorrentes, o trabalho com literatura, na graduação, precisa por vezes partir quase de um grau zero. E aqui se toca em um outro ponto importante dessa discussão: até um tempo atrás, afora o trabalho que se pode fazer em disciplinas eletivas, no Estágio Supervisionado II (voltado para ensino de literatura) e, de forma transversal, ao longo de disciplinas historiográficas, não havia muito espaço para a discussão sobre o ensino de literatura, na graduação. Obviamente, uma revisão dos PPC de cursos de Letras pelo País vai revelar que isso não é uma regra e há mudanças; no próprio PPC de Letras - Língua Portuguesa da UFAL/ Campus Arapiraca, desde 2018 ministra-se a disciplina de *Práticas de Ensino de Literatura de Língua Portuguesa*, com 128 horas, voltada exclusivamente à discussão e avaliação de estratégias metodológicas do ensino da disciplina. Trata-se de um espaço importante para os(as) estudantes, haja vista a dimensão prática da disciplina, centrada, para além da leitura de textos basilares, na apresentação de microaulas, por partes dos(as) graduandos(as).

Tendo esse campo de reflexões por referência é que o presente artigo objetiva dar alguma notícia da busca por efetivar, no Curso de Letras UFAL - Campus Arapiraca, o contato com a leitura literária. O trabalho faz parte de uma série maior de reflexões nessa área, que incluem relatos de experiência e proposições metodológicas, derivadas da referida disciplina de Práticas e de um disciplina que passou a existir a partir da reformulação de PPC, em 2018, *Introdução à leitura do texto literário*.

No primeiro momento, panoramicamente, apresento considerações acerca da compreensão poética e literária com que chegam ao curso parte dos(as) estudantes. Num segundo momento, relato uma experiência que já teve lugar nas disciplinas de Literaturas de Língua Portuguesa 3 e Teoria Literária I. Tal experiência articulou leituras de textos teóricos e literários com a produção



escrita dos(as) estudantes. A particularidade dessas produções se ancora na orientação de serem escritas enquanto ficção, com os(as) estudantes tomando o lugar dos(as) escritores(as) escolhidos para analisar. Em outras palavras, a partir de determinado conto ou poema da literatura brasileira, foi necessário ficcionalizar sua autoria e explicar os procedimentos empregados para a feitura dos textos. Minha pretensão era que cada estudante fizesse sua própria “Filosofia da composição”, a exemplo do que fez Edgar Allan Poe, no ensaio célebre em que descreve os procedimentos composicionais empregados em *O Corvo*.

Dadas as pretensões de dimensão deste artigo, para contemplar uma variedade maior de exemplos, mesclarei, junto a comentários panorâmicos, a produção de mais de uma turma.

## MENTIRAS SINCERAS

Como o poeta “chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”<sup>4</sup>? E, o que parece mais grave, como não se coloca a obrigação de sentir aquilo que escreve: “sentir, sintam quem lê”<sup>5</sup>? Os dois poemas de Fernando Pessoa nos quais se encontram os versos acima, antologizados ao extremo, têm por vezes servido de ponto de partida para uma discussão que gosto particularmente de conduzir com os(as) estudantes: a conversa sobre o fazer do texto poético, a natureza fugidia do literário.

Com algumas variações, são comuns frases e respostas como “O poeta é alguém que tem habilidade para falar sobre seus sentimentos”, “a poesia é a expressão dos sentimentos”<sup>6</sup> etc. Muitas das opiniões dos(as) estudantes acerca da poesia passam, por vezes, por uma determinada convicção de que o poeta é um ser “honesto” e o poema falaria a verdade do poeta. A “verdade”, nesse caso, é um conceito que pode estar irrigado por uma certa visão do poeta como o apaixonado por suas causas. Isso às vezes se espraia para o afeto que meninos e meninas dedicam à poesia lírico-amorosa ou à escrita de escritoras como Clarice Lispector e/ou Caio Fernando Abreu. Por outro lado, há também, se bem que menor, um outro grupo: o daqueles e daquelas que se

4 Verso do poema “Autopsicografia” PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994, p. 332.

5 Verso do poema “Isto”. Id. p. 354.

6 Falas extraídas de questionários de mapeamento de referências aplicados na disciplina *Introdução à leitura do texto literário*.



encantaram pela enunciação veemente de um Castro Alves ou veem na poesia de um Augusto dos Anjos, um poeta que fala de escarro e putrefação, o antídoto certo contra o que consideram derramamentos sentimentais. Por diferentes que sejam, essas vias de relação com a poesia não são antagônicas - há um ponto para o qual elas podem convergir: a concepção de que a literatura e especialmente a poesia aparecem, vêm, descem. O(a) poeta seria o canal por onde a poesia passa, em direção ao poema, em um processo psicográfico.

A multiplicidade de modos como artistas em geral e poetas em particular produzem suas obras é vasta o suficiente para sabermos que julgamentos e hierarquizações sobre tais concepções são problemáticos. Com uma ou outra mudança de foco, a ideia de que o poeta é uma espécie de antena, da raça ou da praça, não é ideia desprezada por poetas contemporâneos. Entretanto, para os propósitos da discussão aqui empreendida, é no mínimo instrutivo pensar em exemplos como os de Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Hilda Hilst, Ricardo Aleixo, poetas para os(as) quais o fazer poético depende em grande parte de trabalho, de estudo, muitas vezes de uma verdadeira arte da espera. Manuel Bandeira, exímio manejador da metrificação portuguesa, conta-nos das idas e vindas na escrita de um poema breve, em versos livres, em seu *Itinerário de Pasárgada* (2012),

[...] Não me lembro de problemas dentro da metrificação, que eu não tivesse resolvido prontamente. No entanto, os primeiros versos do poema “Gesso”, que é em versos-livres, me deram água pela barba durante anos. Originalmente me saíram assim:  
Aquele estatuazinha de gesso, quando ma deram, era nova  
E o gesso muito branco e as linhas muito puras  
Mal sugeriam imagem de vida.

Não era possível manter aquele “ma deram”, tão avesso ao gênio da fala brasileira. Além disso, o verso soava pesado e desgracioso. Havia que emendar, mas conservando a estatuazinha de gesso como cabeça de estrofe. Só em 1940 (“Gesso” é anterior a 1924, talvez de 22 ou 23), ao rever as provas da edição de *Poesias Completas*, acertei com a solução:

Esta estatuazinha de gesso, quando nova  
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —  
Mal sugeria imagem de vida.



Um número fixo de sílabas com as suas pausas cria um certo movimento rítmico, mas não é forçoso ficar no mesmo metro para manter o ritmo. Quando atentei nisso, senti-me verdadeiramente liberto da tirania métrica. (Bandeira, 2012, p. 58-59)

Ter acesso a histórias como essa pode significar o início de uma revisão de conceitos. Pode ser que a pessoa se pergunte se há, de fato, tanta diferença assim entre o primeiro verso das duas versões no poema de Bandeira. A sugestão seria pedir que ela os dissesse, em voz alta, com calma e naturalidade, e falasse depois da impressão que seus ouvidos tiveram. É um caminho. E pode ser que depois de começar a trilhá-lo os versos de Pessoa, citados há pouco, soem menos estranhos. A psicografia, então, pode se mudar em autopsicografia; a dor pode ser “calculada”, e planejada num poema. A pessoa que escreve pode hesitar entre determinados vocábulos para indicar o tom da dor que pretende. E tudo isso pode ser feito sem que o(a) poeta precise ter passado por aquela dor; ele sente, assim, com a imaginação.

Esse é o ponto para o qual busco levar o olhar, o ouvido e a percepção quando, em disciplinas de Literatura, conversamos sobre poesia. Quando percebemos que um texto foi produzido com o cuidado de quem elabora um quebra-cabeças, um jogo de tabuleiro, uma dança, a consciência pode dar um clique, um sobressalto de percepção estética. Afinal, aquele texto pode estar usando as mesmas palavras de todo dia mas há algo nele e em minha leitura que faz com que o resultado de sentido e expressão não seja a simples soma semântica ou puramente gramatical das palavras. Outras experiências de espaço e tempo ficam disponíveis e os signos, embora não sejam alienígenas, podem ganhar uma força, um frescor e um humor desconhecidos.

## A escrita da leitura

Quando preparava o plano de disciplina para uma das vezes em que ministrei Literaturas de Língua Portuguesa 3, às voltas com a produção literária e poética do século XIX, lembrei-me de fazer alguma menção a Charles Baudelaire, pelos procedimentos que inaugurou e pelos caminhos que abriu para a lírica moderna. Acabei por lembrar-me do apreço que Baudelaire dedicava a Edgar Allan Poe e a lembrança de que Machado de Assis havia traduzido *O Corvo* reforçou a intenção de traçar pontos de ligação transatlântica entre esses



escritores. Assim, contrariando um pouco o roteiro previsível, os dois primeiros textos lidos na disciplina foram, *O Corvo* e *A filosofia da composição*, texto em que Poe explicita os mecanismos composicionais do poema. Minha intenção era simples, ainda que estivéssemos cursando uma disciplina historiográfica: imergir os estudantes numa discussão diferente da ideia do poeta como o médium e ver o que daí surgiria.

No poema de Poe, o eu poético está lendo textos antigos, em seus aposentos, numa meia-noite sombria. Envolvido por lembranças da amada que morrera, em determinado momento ouve batidas à porta e, com algum receio, vai atendê-la, imaginando ser uma visita tardia. Ao abri-la, temos uma cena clássica de histórias de suspense e terror: não há ninguém, “noite, noite e nada mais”. Ele volta para o interior do aposento e, pouco depois, ouve novas batidas, dessa vez, à janela. Abrindo-a, um corvo invade o recinto, com barulho, e vai pousar num busto de Palas Atenas que há no alto da porta. A partir daí, desenrola-se a história, com o motor principal sendo a resposta, sempre a mesma, que o corvo dá às perguntas que o eu poético, a princípio por diversão, faz à ave. O refrão “nunca mais” costura e move todo o poema.

É um texto de estrutura rítmica e sonora invulgar. As rimas não se dão apenas ao fim dos versos como internamente. Uma narrativa apreensível, possível de ser lida no tempo de uma aula, com pitadas sombrias e de terror que agradam muitos leitores e leitoras de hoje. De propósito, ao longo da leitura, eu tentava provocar, o mais sutilmente que podia, algumas discussões. A que horas ocorreu o fato e que importância isso tem para a expressividade do poema? Como descreveríamos a personalidade do eu poético? De que cor seria esse busto? Qual a expressão que mais se repetiu ao longo do poema? Desde quando, no poema, palavras que rimariam com essa expressão aparecem? Que consequência óbvia havia para o fato de o corvo só ter aprendido uma única palavra? A maior parte dessas questões incide sobre os aspectos mais fabulescos do poema. Mas o objetivo, no momento, era esse exatamente: acalorar as discussões pensando naquilo que poderia ser contado, na história. Várias associações a outros textos e, especialmente, a determinados filmes foram feitas. Acabei por indicar um vídeo no Youtube, em que Vincent Price dramatiza o poema de Poe. Indiquei também um episódio de *Os Simpsons*, em que há uma paródia do mesmo poema. Quando algum comentário a aspectos formais surgia, comentávamos sem



muito aprofundamento, embora eu pedisse que o mantivessem à vista, para a etapa seguinte da atividade: a leitura de *A Filosofia da composição*, texto a ser lido na aula seguinte à leitura de *O Corvo*.

Pouco depois do início desse ensaio, Poe escreve:

Muitas vezes pensei quão interessantemente podia ser escrita uma revista, por um autor que quisesse, isto é, que pudesse pormenorizar, passo a passo, os processos pelos quais qualquer uma de suas composições atingia seu ponto de acabamento. Por que uma publicação assim nunca foi dada ao mundo é coisa que eu não sei explicar, mas talvez a vaidade dos autores tenha mais responsabilidade por essa omissão do que qualquer outra causa. Muitos escritores, especialmente os poetas, preferem ter por entendido que compõem por meio de uma espécie de sutil frenesi, de intuição estática; e positivamente estremeceriam ante a ideia de deixar o público dar uma olhadela, por trás dos bastidores, para as rudezas vacilantes e trabalhosas do pensamento, para os verdadeiros propósitos só alcançados no último instante, para os inúmeros relances de ideias que não chegam à maturidade da visão completa, para as imaginações plenamente amadurecidas e repelidas em desespero como inaproveitáveis, para as cautelosas seleções e rejeições, as dolorosas emendas e interpolações; numa palavra, para as rodas e rodinhas, os apetrechos de mudança no cenário, as escadinhas e os alçapões do palco, as penas de galo, a tinta vermelha e os disfarces postiços que, em noventa e nove por cento dos casos, constituem a característica do *histrião* literário. (Poe, 1999, 102)

Os que terminaram essa tarefa, chegaram à aula seguinte com um misto de incredulidade e admiração: seria possível que Allan Poe tivesse predeterminado cada detalhe de seu poema àquele ponto? Retomando trechos do ensaio, inclusive porque nem todos haviam concluído a leitura (ou a tinha feito bem), repassamos, na ordem em que apareciam, alguns tópicos principais: *a ideia de que é um bom método construir uma obra pelo final; o estabelecimento de um efeito poético a ser perseguido; a melhor extensão para o texto; a busca pelo equilíbrio entre o gosto popular e o gosto da crítica; a noção de que a Beleza é a província da poesia; a tristeza como o tom mais apropriado para representar a Beleza; a escolha da palavra que encerraria o refrão etc.*

A menção aos efeitos pretendidos tornou-se uma boa oportunidade para retomar alguns pontos de textos lidos em outras disciplinas, particularmente



Teoria Literária I. Nessa disciplina, é ponto quase incontornável o contato com a *Poética* de Aristóteles. Como se sabe, o estudo aristotélico da tragédia está voltado especialmente para a descrição e a análise da estrutura formal e discursiva daquele gênero. O processo de catarse, a purga das paixões, causada pelos movimentos da fábula e do enredo, dependem do manejo do poeta em relação ao material com que trabalha. Esse ponto me interessou particularmente nessa ocasião; no gênero do qual Poe é considerado um dos principais precursores - o conto de terror -, é previsto que se investigue e calcule aquilo que pode infundir efeitos bem específicos no leitor. O espanto, o suspense, o medo e as emoções afins, que se atualizam na leitura e na recepção da obra, dependem do manejo consciente dos elementos da narrativa.

Ao longo das conversas, percebemos, por exemplo, que os lugares-comuns têm um papel fundamental em certos gêneros de texto. Os folhetins, as histórias de suspense e terror e mesmo as narrativas amorosas tendem a seguir um roteiro que orienta não só os pontos principais da história quanto do enredo. Houve quem dissesse que a obediência a esses esquemas raramente nos apresenta um bom ou boa escritora. Por outro lado, ressaltaram outros estudantes, uma combinação nova de elementos não garante a qualidade de uma obra. Alguns vampiros de *O Crepúsculo* não se alimentavam de sangue humano, o que parece ser uma “novidade” na literatura vampiresca. Entretanto, isso não é suficiente para considerarmos a saga melhor que os livros Anne Rice.

Terminada, enfim, essa etapa de leitura inicial, seguimos para o ponto seguinte: a proposição da atividade de escrita.

### Escrevendo como o(a) outro(a)

No âmbito da análise, para falar sobre como se montou o perfil de determinada personagem, sobre os espaços em que foram ambientadas as cenas e sua importância na economia da obra, sobre as vozes do poema, seu ritmo e tom, os(as) estudantes teriam de recorrer a um mínimo entendimento sobre cada um desses elementos. Em resumo, fazia-se necessário ler e construir uma compreensão do texto base. A formalização disso seria a produção de um texto, em primeira pessoa, de caráter assumidamente ficcional e que deixasse subjacente o trabalho analítico. Esse exercício criativo de escrita garantiria que



os comentários ao texto base fossem pertinentes? Não necessariamente. Os resultados, nesse sentido, dependeriam em grande parte dos conhecimentos teóricos e leituras anteriores. Essa foi a razão de eu sugerir a releitura de *Como analisar narrativas*, livro de Cândida Vilares Gancho, com que já havíamos trabalhado em disciplina anterior.

Abaixo, apresentarei, alguns fragmentos dos textos produzidos, que poderiam ser organizados por *comentários à motivação e objetivo principal da obra* e *comentários acerca da estrutura estilística da obra*.

No primeiro trecho, a evocação da memória oral, que aparece como motor da escrita, elabora-se como uma teia de ancestralidade e escuta. Para além da ausência de problemas significativos de produção textual, nota-se a busca pela proximidade com o que se passa no poema/ texto base.

**[Trecho 1]** Os que nasceram ali, no refúgio negro, ouviram histórias de glórias e tragédias, de perseguições e capturas, de revoluções e vitórias, como eu. Foi através da escuta atenta dessas histórias e com superior admiração e espanto por aquele monte que se eleva à sombra da tarde, que decidi compor *Serra da Barriga*. (Para o poema “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima)

No trecho seguinte, na discussão/ justificativa para a composição do poema, a autora levanta o embate geracional e tecnológico e a crítica social como motivação clara. O texto ganha corpo ao relacionar a experiência individual com uma observação de costumes, estabelecendo inclusive um diálogo intertextual com *O Pequeno Príncipe*. No entanto, uma discussão mais precisa sobre o uso de formas poéticas, ritmo e imagens fortaleceria o comentário, o que não ocorreu até o fim da produção.

**[Trecho 2]** Como em minhas obras anteriores, tenho usado a poesia para criticar o que me insatisfaz e expressar os pensamentos que não podem ficar guardados apenas para mim.

Eu, que me fecho em um mundo analógico talvez ainda menor que o asteroide b612 onde vive o Pequeno Príncipe, me angustio em ver que a máquina está substituindo o homem e não apenas nas indústrias e empresas, mas também nas mesas de bar, nos restaurantes, nas festas, nas relações.



Com frequência, nos ambientes que frequento, deparo-me com pessoas acompanhadas por um notebook ou tablet, e até mesmo casais que saem juntos (fisicamente), mas durante o encontro cada um tem em mãos seu celular e distanciam-se virtualmente.

Foi então que resolvi expressar - em forma de poema - minha inquietação e escolhi como alvo de minhas palavras o computador. (Para o poema “Computadoido”, de Elton Silva de Lima)

No trecho abaixo, a tentativa de afastar-se da ideia de inspiração automática é coerente com a proposta da atividade. O trecho, no entanto, ainda permanece no plano da justificativa geral, sem a abordagem da descrição formal do poema ou a análise de escolhas específicas, além de apresentar necessidades de ajuste quanto à pontuação.

**[Trecho 3]** Mostrar como o autor chegou na ideia do poema, como foi o desenrolar da história, não é muito comum entre os autores, na maioria das vezes os poetas não gostam de compartilhar esta expectativa, fazendo com que os leitores imaginem o fazer de um poema uma forma de intuição, como algo mágico. E não param para pensar que o poema tem uma trajetória, e para mostrar de forma sucinta a elaboração de um, dentro muitos que fiz escolhi “Retrato” que não foi escrito acidentalmente, tudo que foi colocado foi pensado. (Para o poema “Retrato”, de Cecília Meirelles)

No seguinte trecho, o autor compreende bem a polarização entre o grotesco (no contexto, o vômito) e o cotidiano (representado pela mesa de jantar). Afirmarções como “Só sei escrever sobre o ser humano e sua sujeira infinita” parecem indicar que o autor tomou para si a encenação ficcional, construindo, também, uma personagem, esse eu.

**[Trecho 4]** Eu pensei mesmo em algo nojento, sujo, como é o ser humano. Só sei escrever sobre o ser humano e sua sujeira infinita. Pensei em qual elemento poderia ser tão sujo quanto o ser humano; não encontrei, porém. Procurei então a sujeira dentro dele próprio: sim, tinha que ser algo dentro do homem. Ou melhor: algo que saísse dele. Não foi outra a minha primeira ideia: o vômito foi o primeiro elemento que me ocorreu. Como eu pretendia centrar minha história sobre um jogo de contradições, busquei algo que fizesse, de maneira bastante violenta, uma oposição à figura do vômito. Não foi difícil imaginar a mim mesmo vomitando na mesa de minha casa, em meio a muitos pratos deliciosos



de comida. Sim, alguém vomitaria na mesa. (Para o conto “Júri Familiar”, de Anna Maria Martins)

No 5º trecho, evidencia-se a consciência de um planejamento formal, o que já distingue essa produção das outras, pelo menos no que tange à montagem e materialidade textual. Em outras palavras, a consciência métrica e rítmica, ainda que descrita de forma simples, sugere um olhar atento à forma. A encenação da hesitação acerca do gênero a ser escolhido recupera também a dinâmica desenvolvida por Poe em seu ensaio.

**[Trecho 5]** A busca interior sempre foi um tema explorado e perturbador. Pensando no assunto, não havia inspiração mais digna para um texto sobre o tema do que a lenda da princesa Psique apaixonada pelo amante Eros. Primeiramente foi pensada a forma do texto: em prosa; mas essa abordagem talvez criasse muitas associações com a lenda mitológica. Então foi descartada esta construção, dando lugar a pretensão de um texto em estrofes, com sete sílabas e formado por rimas. (T5, para o poema “Eros e Psiquê”, de Fernando Pessoa)

Para uma visão mais ampla da perspectiva aqui empreendida, faz-se necessária a leitura integral dessas produções, com esquemas de marcações e comentários, e um número maior de textos. Isto será feito em desdobramentos futuros deste trabalho, ocasião em que pretendo abordar também as dificuldades com a escrita. Para o presente momento, restrinjo-me a comentários panorâmicos.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS E POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM

Os fragmentos apresentados ilustram a diversidade de abordagens e o nível de engajamento dos estudantes na tarefa. Embora a análise formal e estilística dos poemas e contos originais tenha sido menos aprofundada em alguns casos, a variedade das justificativas para a criação e a exploração de temas como a ancestralidade (Trecho 1), a crítica social e geracional (Trecho 2), a desmistificação da inspiração (Trecho 3) e a representação do grotesco (Trecho 4) demonstram um significativo avanço na compreensão e na apropriação do processo criativo.

A predominância de um viés psicologizante e até moralizante em determinadas produções pode ser interpretada não como um problema, mas como um



ponto de partida fértil para futuras discussões. Isso indica algo até certo ponto previsível: os(as) estudantes tendem a se conectar com a literatura por meio de suas ressonâncias emocionais e éticas. O desafio, então, seria conduzi-los(as) a transcender essa camada inicial de interpretação, explorando as escolhas formais e estilísticas que dão sustentação a essas ressonâncias.

A atividade buscou mapear tanto as competências analíticas quanto as dificuldades na produção textual dos(as) estudantes. Ao encenar o processo de composição e justificar as escolhas artísticas, os estudantes são “forçados” a pensar como o(a) autor(a), o que inevitavelmente os(as) leva a considerar elementos de estrutura, ritmo, sonoridade e linguagem que, de outra forma, poderiam passar despercebidos em uma leitura mais desatenta. A liberação que o exercício ficcional direcionado proporciona sugere que a criatividade e a experimentação podem ser facilitadores da superação de bloqueios na escrita e na análise.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada alinha-se a abordagens pedagógicas que buscam se distanciar de modelos tradicionais de ensino de literatura, focados na leitura “passiva” e em questionários ou esquemas de memorização. A proposta de produção de textos ficcionais, à maneira de Poe, ao integrar leitura, análise e criação, parece ter oferecido um caminho promissor para experiências mais significativas com o texto literário. A problematização de concepções ingênuas (ou no mínimo não refletidas) sobre o fazer literário, a valorização do trabalho artístico e da técnica e o desenvolvimento da habilidade analítica e de escrita são resultados tangíveis dessa abordagem. O ponto central da proposta figura ter sido a criação de um espaço para o risco criativo e para o exercício da imaginação formal, que nem sempre encontram lugar nos ambientes escolares ou acadêmicos. O gesto de “assinar como o(a) outro(a)” não se limita a um jogo ficcional; trata-se de um processo que exige leitura, “escuta” atenta, apropriação crítica e elaboração de sentidos. Por fim, para além da possibilidade de fruição e deleite, do prazer de aprender (o que já não é, nem de longe, pouco), esse exercício também pode pavimentar terreno para o desenvolvimento das reflexões metodológicas dos(as) futuros(as) professores(as), que poderão transpor essa compreensão mais crítica e fundamentada para suas próprias práticas pedagógicas.



## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. São Paulo: Global, 2012.

POE, Edgar Allan. **A Filosofia da Composição**. In Poemas e Ensaios, trad. Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999, p. 101-114

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994.



# DESAFIOS E CONQUISTAS NA MONITORIA DE LITERATURA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR<sup>7</sup>

Daniele Lima Costa<sup>(1)</sup>;

Maria Das Graças Maia do Nascimento<sup>(2)</sup>;

Valdilene Pereira Santos<sup>(3)</sup>

Eliane Bezerra da Silva<sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4285-4381> ; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Arapiraca, Alagoas. Graduanda em Letras Português-Francês e suas respectivas literaturas, Brasil. E-mail: dani.lima.costa.2018@gmail.com.

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4966-0953> ; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Arapiraca, Alagoas. Graduanda em Letras Português e suas respectivas literaturas, Brasil. E-mail: maiamarian567@gmail.com.

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7665-9885>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Arapiraca, Alagoas. Graduanda em Letras Português e suas respectivas literaturas, Brasil. E-mail: Valpdl@outlook.com.

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-5164>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Arapiraca, Alagoas. Professora Doutora em Ciências da Educação, Brasil. E-mail: eliane.silva@uneal.edu.br.



## INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica exerce um papel estratégico no ensino superior ao articular teoria e prática pedagógica, promovendo a formação inicial de professores e servindo como suporte ao aprendizado. Rosa et al. (2021) e Lira et al. (2015) destacam que a monitoria é essencial para o desenvolvimento de futuros educadores, proporcionando uma integração efetiva entre os aspectos teóricos e as demandas práticas do ensino. Paralelamente, a monitoria também atua como um espaço de adaptação às exigências acadêmicas, estimulando o

<sup>7</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap3>

letramento e a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

O amparo legal para a prática da monitoria encontra-se no artigo 84 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. Nesse contexto, a monitoria é apresentada como uma oportunidade prática para que estudantes ampliem suas competências e perspectivas profissionais, vivenciando o ambiente acadêmico de forma direta.

No campo da literatura, a relevância da monitoria é ainda mais evidente. Como argumenta Candido (2004, p. 174), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]”. Dessa forma, o ensino de literatura transcende a simples transmissão de conhecimentos técnicos, ao promover práticas que aproximam os discentes da reflexão crítica e da experiência humana.

Este capítulo tem como objetivo central analisar os desafios e conquistas da monitoria na disciplina Literatura Brasileira I (Conto, crônica e Romance) e na Disciplina Literatura Portuguesa II (Poesia), da Universidade Estadual de Alagoas, *campus* I, com ênfase na experiência prática vivida nas respectivas disciplinas. Os objetivos específicos incluem:

- a) descrever as atividades realizadas em sala de aula;
- b) analisar os desafios enfrentados durante a monitoria;
- c) identificar as conquistas alcançadas ao longo dessa experiência.

A justificativa para este estudo está na necessidade de evidenciar a importância da monitoria como ferramenta pedagógica que contribui para a superação de dificuldades e para o avanço acadêmico. Além disso, busca-se inspirar discentes interessados na carreira docente, demonstrando que, apesar dos desafios, a monitoria oferece uma vivência enriquecedora e transformadora.

O arcabouço teórico que fundamenta este trabalho inclui autores como Rodrigues (2021), que aborda metodologias qualitativas; Candido (2004) e Silva (2007), que refletem sobre o papel da literatura; e Freire (2004), que destaca a dimensão humanizadora do ensino. Também é utilizada a LDB (1996), que asse-



gura a prática da monitoria no ensino superior. Esse referencial permite compreender a monitoria como um espaço de aprendizado colaborativo e reflexivo, essencial tanto para o fortalecimento do ensino quanto para a formação integral de monitores e discentes.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com foco em narrativas e reflexões sobre a prática da monitoria. As atividades descritas foram desenvolvidas no âmbito das disciplinas de literatura, utilizando metodologias ativas, como debates, leituras colaborativas, dramatizações e análises textuais. Essas estratégias buscavam engajar os alunos de forma significativa e promover um aprendizado humanizado e transformador.

A monitoria revelou-se um espaço essencial para o desenvolvimento de competências acadêmicas, pedagógicas e emocionais. No contexto da literatura, destacou-se a integração entre a análise técnica e a vivência emocional, proporcionando uma “educação do olhar poético” que ampliou a compreensão crítica dos textos. A aplicação de metodologias inovadoras, como a distribuição de papéis específicos, estimulou a participação ativa dos estudantes, fortalecendo o protagonismo e a construção colaborativa do conhecimento.

Por fim, a monitoria voluntária reafirma-se como uma prática formativa que transcende o simples suporte técnico. Além de contribuir para o aprendizado acadêmico, ela promove o desenvolvimento de habilidades críticas e pedagógicas fundamentais para a docência. Sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Bezerra da Silva, a experiência destacou-se como um marco na formação inicial de professores, evidenciando o papel humanizador e transformador da literatura no ensino superior.

## DESENVOLVIMENTO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, fundamentando-se nos preceitos metodológicos propostos por Gil (1999), que ressaltam a importância de captar a subjetividade presente nos fenômenos educacionais. Essa abordagem metodológica permite uma análise das práticas pedagógicas implementadas na monitoria de literatura, possibilitando a interpretação das dinâmicas educacionais e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Ao centrar-se nas experiências dos envolvidos, o estudo busca explorar as



interações e as significações construídas no contexto da monitoria, destacando sua relevância para o desenvolvimento dos alunos e monitores.

A literatura, enquanto componente curricular, desempenha um papel crucial não apenas como instrumento de ensino, mas também como um meio de transformação. Ela atua como um catalisador para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade de maneira reflexiva. De acordo com Silva (2007), a interação entre a narrativa literária e a vida cotidiana é essencial para esse processo de compreensão, visto que os textos literários contribuem significativamente para a construção de sentidos e para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo por parte dos estudantes. Neste contexto, a literatura vai além de um mero conteúdo a ser ensinado; ela torna-se um espaço de reflexão e análise que fomenta a capacidade de questionar e reinterpretar a realidade.

A Educação Literária, conforme (Silva, 2021) constitui-se em uma abordagem formativa que transcende o simples ato de decodificação textual, articulando-se com a construção de sujeitos críticos e responsivos no contexto de práticas de letramento literário. Fundamentada nos aportes teóricos de Cosson (2006), Candido (1999) e Bakhtin (2018), essa perspectiva enfatiza o papel mediador do educador na interação entre leitor e texto, promovendo experiências de leitura que integram o prazer estético ao desenvolvimento cognitivo e crítico. Ao considerar o texto literário como prática social, a educação literária valoriza a interação dialógica e o caráter humanizador da literatura, destacando sua capacidade de reorganizar a percepção do mundo e os horizontes de expectativa dos leitores. Dessa forma, a mediação literária não apenas amplia o repertório interpretativo, mas também estimula a formação de uma consciência histórica e ideológica, contribuindo para o reconhecimento do indivíduo como parte ativa de uma coletividade.

No decorrer do período de monitoria, foram implementadas metodologias ativas e interativas com o objetivo de engajar os estudantes, potencializar o aprendizado e enfrentar os desafios específicos do ensino literário. Essas metodologias foram cuidadosamente selecionadas para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e adaptado às necessidades dos alunos. Dentre as práticas adotadas, destacam-se as seguintes:



A observação contínua das aulas proporcionou uma análise detalhada das dinâmicas de ensino e aprendizagem, permitindo identificar aspectos fundamentais do processo educacional. Esse acompanhamento sistemático possibilitou uma compreensão mais precisa das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e das estratégias pedagógicas mais eficazes para cada contexto.

As intervenções pontuais, realizadas de forma estratégica, tiveram como objetivo esclarecer dúvidas, abordar dificuldades específicas e reforçar conteúdos essenciais. Essas ações visaram fornecer um suporte individualizado, contribuindo para a superação de obstáculos no processo de aprendizagem e garantindo uma abordagem mais personalizada no atendimento aos alunos. Esse foco nas intervenções também permitiu que os monitores desempenhassem um papel ativo na mediação do conhecimento, estreitando a relação entre teoria e prática no ensino literário.

A implementação de ferramentas lúdicas, como jogos interativos e quizzes, desempenhou um papel crucial no engajamento dos discentes, ao incentivar a participação ativa em desafios que contextualizavam os conteúdos literários. Tais atividades não apenas tornaram o ensino mais dinâmico, mas também estimularam o raciocínio crítico dos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre os textos de forma mais interativa e envolvente. Ao integrar elementos lúdicos ao processo de aprendizagem, essas metodologias promoveram uma abordagem mais atrativa e eficaz, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos literários discutidos.

A comunicação entre o monitor e os estudantes foi significativamente aprimorada por meio do uso de plataformas digitais, como o WhatsApp. Essas ferramentas permitiram uma troca de informações em tempo real, proporcionando suporte adicional aos estudantes que enfrentavam dificuldades específicas. O uso dessas tecnologias não apenas facilitou o esclarecimento de dúvidas, mas também possibilitou um acompanhamento mais próximo e individualizado do progresso acadêmico de cada aluno. De acordo com Zimmerman (1998), estratégias como essa são fundamentais para promover a autonomia dos discentes, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação no processo de aprendizagem e fortalecendo a capacidade dos estudantes de gerenciar seu próprio percurso educacional.



A monitoria foi desenvolvida ao longo de dois períodos distintos, abrangendo disciplinas do campo literário, e implementou práticas pedagógicas que visavam integrar teoria e prática de forma crítica e criativa. As disciplinas monitoradas foram estruturadas da seguinte forma:

*Literatura Portuguesa I – Poesia (20 de fevereiro a 28 de maio de 2024):*

Esta disciplina contou com a participação de 36 estudantes e focou em autores clássicos da literatura portuguesa, como Luís de Camões, Bocage e Fernando Pessoa. As atividades realizadas abrangeram debates temáticos, análise e elaboração de ensaios críticos, com o intuito de promover uma compreensão da produção poética desses autores. O uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, teve um papel central, pois incentivou a participação ativa dos estudantes e favoreceu a discussão crítica sobre os contextos históricos e estéticos das obras literárias estudadas.

*Literatura Brasileira I – Conto, Crônica e Romance (11 de setembro a 27 de novembro de 2023):*

Com 41 participantes, esta disciplina abordou obras canônicas da literatura brasileira, como Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, e Macunaíma, de Mário de Andrade. Além disso, a análise de graphic novels contemporâneas, como Jeremias: Alma, de Jefferson Costa e Rafael Calça, foi incorporada ao currículo. As atividades práticas incluíram oficinas temáticas que integraram as práticas de leitura e análise literária, proporcionando aos alunos um espaço para refletirem sobre questões identitárias e ampliando seu repertório literário por meio da interação com diferentes formatos textuais.

Essas experiências pedagógicas consolidaram um espaço de aprendizagem colaborativo e dinâmico, no qual os discentes puderam interagir com os textos literários de forma crítica e criativa. A abordagem integrada entre os conteúdos clássicos e contemporâneos proporcionou uma visão abrangente e multifacetada da literatura, estimulando o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas nos estudantes.

A monitoria literária teve um impacto significativo tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na formação dos monitores, constituindo-se como uma experiência transformadora para todos os envolvidos. As atividades imple-



mentadas ao longo da monitoria ampliaram a compreensão literária dos discentes, promovendo a integração entre teoria e prática de maneira coesa e eficaz.

Dentre as práticas realizadas, destacam-se os debates, as leituras colaborativas e as dramatizações, que foram fundamentais para o estímulo de reflexões críticas e emocionais, além de desenvolverem habilidades interpessoais e estéticas nos estudantes. Essas abordagens não apenas incentivaram a participação ativa dos alunos, mas também proporcionaram um espaço de interação onde o processo de aprendizagem se tornou mais dinâmico e reflexivo.

Conforme Candido (2004), a literatura possui um poder transformador, sendo uma ferramenta essencial na formação integral dos indivíduos. O ensino de literatura, ao proporcionar experiências estéticas enriquecedoras, permitiu que os estudantes assumissem um papel protagonista em seu processo educativo, sendo capazes de construir conhecimentos de forma autônoma e crítica. Esse protagonismo refletiu-se na capacidade dos alunos de relacionar as obras literárias com contextos sociais e culturais, promovendo uma aprendizagem significativa e voltada para a reflexão sobre questões contemporâneas.

Para os monitores, a experiência prática proporcionada pela monitoria foi crucial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e acadêmicas, permitindo a aquisição de habilidades essenciais para a prática educacional. A elaboração de materiais didáticos, a gestão da sala de aula e a adaptação de abordagens metodológicas destacaram-se como aspectos centrais dessa formação. Esses elementos não apenas contribuíram para a formação de licenciandos monitores mais preparados, mas também os capacitaram a lidar com as dinâmicas do ensino de maneira eficaz e reflexiva.

Conforme Coscarelli e Ribeiro (2005), o desenvolvimento dessas competências pedagógicas é fundamental para a preparação de futuros educadores, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do ensino de forma crítica e inovadora. A monitoria, portanto, se configurou como uma experiência enriquecedora, contribuindo para o aprimoramento profissional dos monitores e para a construção de uma base sólida para sua atuação como educadores.

Silva (2022) destaca que os saberes docentes constituem-se em uma complexa teia de conhecimentos, práticas e reflexões que envolvem a forma-



ção inicial, a atuação profissional e as vivências pessoais dos professores. Nesse contexto, enfatiza-se que a construção desses saberes vai além da mera acumulação de conteúdos técnicos ou teóricos, abrangendo também a capacidade de articular teoria e prática em processos pedagógicos que respondam às demandas sociais e culturais do ensino. Para ela, essa articulação é essencial para promover uma formação docente crítica, reflexiva e autônoma, que permita aos educadores problematizar e transformar suas práticas em consonância com as realidades vivenciadas nas escolas. Assim, a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo de reconstrução de saberes, no qual a prática pedagógica emerge como espaço privilegiado para o diálogo, a inovação e o fortalecimento da identidade profissional do professor desde a formação inicial.

A monitoria desempenhou um papel essencial na democratização do ensino literário, proporcionando suporte personalizado e adaptando-se às necessidades específicas dos discentes. Em contextos educacionais adversos, a monitoria se configura como um recurso indispensável para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e garantir maior equidade no acesso ao conhecimento. Dessa forma, a monitoria contribui diretamente para a promoção de condições mais igualitárias no ambiente educacional, favorecendo a inclusão e a diversidade no aprendizado. (Zimmerman, 1998).

A monitoria no ensino de literatura revelou-se uma experiência enriquecedora e desafiadora tanto para os estudantes quanto para os monitores. Além de potencializar o aprendizado, promoveu uma integração única entre teoria e prática, valorizando aspectos fundamentais como interação, colaboração e criatividade.

Nesse contexto, reafirma-se o papel central da literatura como instrumento de humanização e transformação, destacando a monitoria como uma prática indispensável para fortalecer o ensino literário e preparar futuros educadores para uma atuação significativa no campo educacional. A literatura, enquanto disciplina essencial, não apenas reflete, mas também transforma a experiência humana, permitindo uma reflexão crítica sobre a realidade por meio do universo ficcional. Como aponta Silva (2007), a literatura promove a interação entre narrativa e vida cotidiana, sendo um elo entre a experiência individual e coletiva:



Todos os homens produzem na sua vida cotidiana um número indefinido de textos narrativos, isto é, textos em que relatam seqüências de eventos que foram agentes e/ou pacientes ou de que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ou ouvintes de outros textos (Silva, 2007, p. 596).

Dessa forma, a monitoria se configura como um valioso instrumento para o aprofundamento do ensino literário, criando um ambiente favorável à reflexão crítica e à transformação pessoal e social dos alunos.

A literatura, como um espaço de reflexão e transformação, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades críticas e empáticas nos alunos. Candido (2004, p. 174) sintetiza a relevância da literatura ao afirmar: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela.” Neste contexto, o ensino literário vai além do domínio técnico, proporcionando uma “educação do olhar poético” que estimula uma vivência emocional e crítica da literatura.

A monitoria, como prática pedagógica integrada ao ensino de literatura, revelou-se uma experiência significativa tanto para os alunos quanto para os monitores. Ao promover atividades dinâmicas e interativas, como leituras dramatizadas, debates e a análise crítica de textos literários, o ensino de literatura permitiu aos discentes uma interação criativa com os conteúdos, consolidando um ambiente de aprendizado colaborativo. A monitoria no ensino de literatura não só potencializou o aprendizado dos estudantes, mas também foi crucial para a formação dos futuros educadores, ao proporcionar um espaço de experimentação pedagógica e desenvolvimento de competências essenciais.

A monitoria também teve um impacto positivo no desenvolvimento das competências linguísticas e literárias dos alunos, especialmente na análise crítica de textos poéticos e narrativos. No curso de Letras, foram promovidas atividades multimodais e interativas que estimularam habilidades de leitura, escrita criativa, análise literária e recepção leitora. Segundo Marques (2020), essa abordagem garantiu a continuidade do aprendizado e favoreceu a integração dos conhecimentos adquiridos com as realidades práticas.

Em suma, a monitoria no ensino de literatura se consolidou como uma prática pedagógica indispensável, tanto para o fortalecimento do ensino literário quanto para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.



A literatura, como ferramenta de humanização e transformação, revelou-se não apenas um conteúdo técnico, mas um espaço de reflexão profunda sobre a realidade, capaz de proporcionar aos alunos uma vivência emocional e crítica da experiência humana. Assim, a monitoria se destacou como um instrumento essencial para democratizar o ensino literário, adaptando-se às necessidades e realidades dos discentes e promovendo a formação integral de todos os envolvidos.

Dessa forma, o presente estudo reflete sobre a importância da monitoria no ensino literário como um espaço de experimentação pedagógica, onde a literatura transcende sua dimensão técnica para se afirmar como um campo de reflexão e transformação humanas. Tais práticas, como apontam Batista e Frison (2009), são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, contribuindo para a formação integral dos estudantes e fortalecendo a educação literária como um processo contínuo e dinâmico.

A formação de professores leitores de literatura é um conceito central na pesquisa de Silva (2024), que enfatiza a importância de capacitar os educadores para que, além de dominar a teoria literária, também sejam capazes de promover a leitura literária de maneira crítica e reflexiva. A pesquisadora defende que o desenvolvimento de leitores literários críticos e culturalmente sensíveis é essencial para a melhoria da qualidade do ensino da literatura na Educação Básica, o que contribui para a criação de uma educação literária mais inclusiva e contextualizada.

Nesse contexto, o professor de literatura desempenha um papel de mediador no processo de leitura, facilitando a interação dos alunos com os textos de forma dinâmica e reflexiva, ao invés de limitar-se a uma simples transmissão de conteúdos. O docente não apenas orienta os estudantes na compreensão superficial da obra, mas também os guia na construção de significados mais profundos, considerando as dimensões históricas, sociais e culturais presentes nas obras literárias.

O processo de construção de significados, conforme (Silva, 2024) está intrinsecamente relacionado à interação com o texto literário, no qual o aluno leitor, por meio de uma participação ativa, ultrapassa a interpretação literal da obra. Para a autora, a interação com o texto deve ser compreendida como



um processo contínuo e dinâmico, onde o estudante não se limita a absorver informações, mas constrói sentidos a partir de sua relação com o texto. Esse processo demanda metodologias ativas que desafiem o modelo tradicional de ensino, no qual o estudo da literatura se restringe à memorização e à abordagem expositiva. A metodologia proposta pela pesquisadora enfatiza a análise crítica e o envolvimento ativo dos alunos na construção de significados, o que favorece um aprendizado mais profundo e significativo.

Além disso, Silva (2024) destaca a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores e leitores literários. Ela argumenta que os alunos devem ser capacitados a compreender o contexto de produção e recepção dos textos literários, assim como suas inter-relações com outros textos, sejam literários ou não, permitindo uma análise crítica mais ampla. Esse conceito também está atrelado à contextualização do texto literário, que amplia a compreensão da obra ao levar em conta seu contexto histórico e social, além da forma como a obra é recebida pelos leitores. A análise crítica e a reflexão sobre o contexto de produção da obra enriquecem a experiência do leitor e aprofundam a interpretação do texto.

A pesquisa de Silva (2024) também propõe o uso do dialogismo e da interação discursiva como ferramentas para uma leitura mais rica e crítica. Ao incorporar o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin, a pesquisa enfatiza que os textos literários não existem isoladamente, mas estão em constante diálogo com outros textos, ideias e contextos. Esse intercâmbio de ideias contribui para uma compreensão mais profunda e plural das obras literárias. A metodologia do “jogo com o texto”, por sua vez, propõe uma interação criativa e dinâmica com o texto literário, estimulando os alunos a explorar as múltiplas camadas de significado presentes em cada obra. Essa abordagem facilita o desenvolvimento de leitores literários habilidosos e críticos, preparados para realizar análises mais complexas e contextualizadas das obras.

A interdisciplinaridade também é uma recomendação central na pesquisa (Silva, 2024). Ela defende que a integração de diferentes áreas do conhecimento com os cursos de literatura oferece uma visão holística da obra literária, o que enriquece tanto a formação do leitor quanto a do professor. A interdisciplinaridade amplia o repertório dos alunos e os prepara para uma análise crítica e con-



textualizada das obras, fornecendo ferramentas para uma interpretação mais rica e multifacetada.

A avaliação diagnóstica das habilidades de leitura emerge como um conceito central na abordagem proposta pela pesquisa. Identificar as lacunas na leitura e interpretação dos alunos permite uma adaptação das práticas pedagógicas, com o objetivo de atender às necessidades individuais e maximizar o aprendizado. Além disso, o estímulo à pesquisa acadêmica desde os primeiros anos do curso é enfatizado como uma estratégia para aprofundar a análise crítica dos alunos sobre a literatura.

A literatura, enquanto componente curricular, desempenha um papel crucial não apenas como instrumento de ensino, mas também como um meio de transformação. Ela atua como um catalisador para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade de maneira ampla e reflexiva. Como afirmado por Silva (2007), a interação entre a narrativa literária e a vida cotidiana é essencial para esse processo de compreensão, visto que os textos literários contribuem significativamente para a construção de sentidos e para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo por parte dos estudantes. Assim, a literatura vai além de um conteúdo a ser ensinado, tornando-se um espaço de reflexão e análise que fomenta a capacidade de questionar e reinterpretar a realidade.

Durante o período de monitoria, foram implementadas metodologias ativas e interativas com o objetivo de engajar os estudantes e potencializar o aprendizado, enfrentando os desafios específicos do ensino literário. As práticas adotadas, como observações sistemáticas, intervenções pontuais, jogos interativos e quizzes, bem como o uso de plataformas digitais para suporte técnico e atendimento individualizado, foram fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Essas metodologias permitiram um ensino mais atrativo e eficaz, estimulando a reflexão crítica dos estudantes e proporcionando uma compreensão mais profunda e interativa dos textos literários.

Essas experiências pedagógicas demonstraram um impacto significativo tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na formação dos monitores, constituindo-se como uma experiência transformadora para todos os envolvidos. Ao integrar teoria e prática de maneira coesa, a monitoria permitiu que os discentes assumissem um papel protagonista em seu processo educativo, cons-



truindo conhecimentos de forma autônoma e crítica, refletindo sobre questões contemporâneas e aplicando suas análises literárias a contextos sociais e culturais mais amplos.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativista, conforme os preceitos metodológicos propostos por Gil (1999), que ressaltam a importância de captar a subjetividade dos fenômenos educacionais. Essa abordagem permitiu uma análise profunda das práticas pedagógicas implementadas na monitoria de literatura, possibilitando uma interpretação das dinâmicas educacionais e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Ao centrar-se nas experiências dos envolvidos, o estudo buscou explorar as interações e significações construídas no contexto da monitoria, destacando sua relevância para o desenvolvimento dos alunos e dos monitores.

A experiência de monitoria revelou-se uma prática enriquecedora e transformadora, contribuindo para o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais fundamentais para a formação docente. Essa vivência possibilitou um processo educativo colaborativo em que monitores, professores e alunos construíram conhecimentos de forma integrada, enfrentaram desafios significativos e alcançaram resultados expressivos. Conforme Freire (2004) argumenta, “[...] não há docência sem discência [...]”; a monitoria reforça essa relação dialógica essencial, promovendo o aprendizado mútuo.

Nas disciplinas de Literatura Brasileira I e Literatura Portuguesa I, a monitoria desempenhou um papel crucial no fortalecimento das práticas pedagógicas e na aproximação dos estudantes com obras literárias. As atividades realizadas, como análises textuais, debates temáticos e metodologias ativas, ampliaram o repertório cultural dos discentes, incentivaram reflexões críticas e promoveram a empatia ao explorar aspectos humanizadores da literatura.

A interação entre professor, monitor e alunos revelou-se fundamental para o sucesso da monitoria. A orientação da Profa. Dra. Eliane Bezerra da Silva destacou-se pela combinação de suporte técnico e empático, proporcionando um ambiente que favoreceu a inovação pedagógica e o aprimoramento conti-



nuo. Esse acompanhamento desafiou os monitores a aprofundar seus conhecimentos e desenvolver habilidades pedagógicas robustas, preparando-os para os desafios da docência.

Além disso, a monitoria voluntária consolidou-se como um espaço de formação prática, possibilitando a aplicação de metodologias inovadoras e a adaptação de conteúdos às necessidades específicas dos estudantes. Ainda que o monitor não assuma diretamente a responsabilidade de ministrar aulas, a experiência em sala permitiu aprofundar o domínio dos conteúdos disciplinares e aplicar estratégias que contribuíram para a melhoria do ensino de graduação. Essa interação direta fomentou um ambiente colaborativo e valorizou o ensino como prática transformadora.

A metáfora do “beijo,” utilizada para descrever a interação com a poesia, ilustra a relação simbólica e profundamente pessoal que os discentes estabeleceram com os textos literários. Essa vivência reforça a literatura como prática dialógica, em que o leitor não apenas interpreta, mas vivencia o texto, promovendo um encontro transformador entre obra e indivíduo.

Por fim, a monitoria transcende o cumprimento de atividades acadêmicas, representando uma oportunidade ímpar de formação docente. Ao proporcionar experiências práticas e promover o diálogo entre teoria e prática, a monitoria reafirma-se como uma ferramenta estratégica para a qualidade do ensino superior. A integração entre conhecimento técnico e vivência humana demonstrada na monitoria de Literatura Portuguesa I e Literatura Brasileira I consolidou competências críticas e pedagógicas nos monitores e incentivou o protagonismo estudantil. Assim, a experiência reafirma o papel humanizador da literatura na formação integral dos discentes e no desenvolvimento de uma educação transformadora e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.



CANDIDO, A. Vários escritos. In: **O direito à literatura**. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIRA, S. R.; et al. (2015). A integração entre teoria e prática no ensino superior: o papel da monitoria. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 101-114.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, J. A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas Na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias**. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Inter-relações entre linguagem, cultura e cognição). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ROSA, L. M.; et al. (2021). O papel da monitoria na formação de educadores: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 45-58.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Eliane Bezerra. **A Literatura como Disciplina Escolar e Universitária através das Vozes dos Licenciandos em Letras, do Campus I, da Universidade Estadual de Alagoas**. Asunción: 2024 <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1691>.

SILVA, Eliane Bezerra. Os saberes Docentes de Licenciandos em Letras/Português: Reflexões sobre as Implicações das Ações do PIBID/UNEAL.2022 Macabeia: **Revista Eletronica do Netlli** , volume 10, número 8. <https://doi.org/10.47295/mren.v10i8.3752>



SILVA, Eliane Bezerra da Silva. Educação literária: produção responsiva ativa de um acadêmico do curso de letras, campus I, da Universidade Estadual de Alagoas. **Anais do I Congresso Internacional sobre Educación: Políticas y Prácticas Innovadoras**. Asunción, 2021. p. 87-98 [https://www.academia.edu/125484037/Educacao\\_Literaria\\_LITERARY\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/125484037/Educacao_Literaria_LITERARY_EDUCATION)

SILVA, V. M. de A. Teoria da literatura. 8. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of Academic Learning and Self-Regulation: A conceptual framework. In: **Handbook of self-regulation**. Academic Press, 1998



# DISCURSO PUBLICITÁRIO E SENTIDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMAGEM E O TEMPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA<sup>8</sup>

Ahiranie Sales Manzoni<sup>1</sup>

Lisiane Alcaria de Oliveira<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0813-3700>; Doutora em Linguística e professora adjunta do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, atua na área dos estudos discursivos e estudos sobre o gênero canção. Atualmente coordena o Grupo de Estudos sobre a Canção (GECAN) na Uneal, campus I. E-mail: [ahiranie.manzoni@uneal.edu.br](mailto:ahiranie.manzoni@uneal.edu.br)

(<sup>2</sup>)ORCID<https://orcid.org/0000-0002-4585-6043>. Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [lisialcaria@gmail.com](mailto:lisialcaria@gmail.com)



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em vários momentos do nosso cotidiano, temos contato com anúncios, campanhas publicitárias que visam a apresentar um produto, uma marca, uma ideia para um público consumidor. Há muito tempo que os anúncios publicitários deixaram de se concentrar nas características do produto a ser vendido e passaram a fabricar desejos. Ao propor vender uma marca, uma mercadoria, o discurso publicitário visa converter o produto em um objeto de desejo do consumidor.

Diante desse contexto, propomos, neste estudo, uma análise do discurso publicitário da operadora de telefonia Vivo intitulada “Tem tempo pra tudo”. Essa campanha teve início em 2018, em que a vivo propunha ao consumidor se desconectar do celular e gastar o seu tempo com atividades aparentemente rotineiras. Há cerca de quatro anos escrevemos um artigo onde analisamos o episódio “Namorar”. Parecendo estar na contramão das grandes empresas de

<sup>8</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap4>

telefonia e tecnologia, a Vivo propõe ao consumidor uma atitude de responsabilidade com o tempo e reflexão sobre a alta conectividade nas redes, com o celular. Observamos, então, nesse primeiro instante, os efeitos de sentido dessa campanha e refletimos sobre o que está silenciado nela. No final de 2023, a mesma operadora retoma a campanha, tendo como protagonista a atriz Denise Fraga. A fala da atriz, novamente evidencia a importância de saber lidar com tempo nas redes. Assim, questionamos: quais novos sentidos podemos apreender nesse discurso publicitário? Em uma conjuntura pós-pandemia, quais novos olhares podemos lançar sobre uma campanha de uma empresa que se ocupa com o tempo em que os sujeitos consumidores passam nas redes?

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pechetiana, buscamos, neste trabalho, desvelar os sentidos da campanha publicitária “Tem hora pra tudo”. Para fundamentarmos a nossa pesquisa, utilizaremos as contribuições de Pêcheux (2009), Orlandi (2003; 2007) e Melman (2008).

### Alguns conceitos-chave da Análise do Discurso

Para essa investigação, selecionamos alguns conceitos fundamentais nos estudos discursivos, a saber: condições de produção, sujeito, ideologia, formação ideológica, interdiscurso, e silenciamento. Na perspectiva da Análise do Discurso pechetiana (AD), as palavras podem sempre mudar de sentido de acordo com os sujeitos e a situação. Muitas vezes, essas mesmas palavras escondem mais do que revelam. Assim, os conceitos fundamentais da AD que apresentaremos torna possível compreendermos, ao mesmo tempo, a produção dos efeitos de sentido e o silêncio constitutivo do dizer.

O sujeito para a AD é sempre o sujeito do seu próprio tempo. É um lugar que se constitui historicamente e está entrelaçado pela ideologia e pelo inconsciente. Ao conceituar o sujeito como um lugar, diferenciando-o do sujeito locutor e também do indivíduo, a AD defende que esse é determinado por uma objetividade que “introduz as marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo” (Florêncio et. al 2009, p. 52).

Diante do exposto, podemos pontuar que a condição *sine qua non* de ser sujeito em nossa sociedade contemporânea não pode estar dissociada do



funcionamento da formação social no qual este mesmo sujeito está inserido. Ou seja, o sujeito reproduz as práticas relacionadas ao sistema capitalista, bem como reelabora os pré-construídos sobre o que está no mundo através da linguagem. E como isso ocorre?

Para a AD, é a ideologia que garante a manutenção de dizeres, de saberes e práticas. Ela pode ser definida como um mecanismo “que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.” (Pêcheux, 2009, p. 160). É através desse mecanismo que os sujeitos realizam suas práticas e reproduzem discursos de uma forma naturalizada, muitas vezes, sem questionamentos. Pois, conforme Althusser (2003), a ideologia e o inconsciente têm em comum a capacidade de dissimular sua própria existência e de serem a causa do sujeito. E aqui, citar outra categoria importante para a AD se faz necessária, a formação ideológica (FI): “Na Análise do Discurso, as posições ideológicas, nas quais os sujeitos se sustentam, são aspectos valorativos de classe que são contemplados em uma categoria chamada de Formação Ideológica” (Oliveira, 2020, p. 48). Portanto, as FI são lugares ideológicos, com seus valores de classe, sobre os quais os sujeitos do discurso estão posicionados.

Já as condições de produção podem ser classificadas em amplas ou estritas. Elas “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2003, p. 30). As primeiras remetem ao sujeito histórico, isto é, ao sujeito que é afetado pelas condições históricas em que o dizer é proferido; as segundas referem-se à situação mais imediata do dizer, são “as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato” (ibidem).

Ao passo que compreendemos o sujeito e como ele produz o discurso, observamos que as palavras sempre têm algo a mais a significar e, também, a silenciar. É nesse movimento paradoxal entre desvelar e apagar que a AD trabalha. E o conceito de silenciamento se torna essencial para os gestos de interpretação do discurso.

Para Orlandi (2007), o silêncio é fator essencial na condição do significar. Uma das dimensões do silêncio, conforme a autora, é denominada política do silêncio - o silenciamento - que tem uma de suas manifestações na censura. Em



outras palavras, seriam os sentidos que podem ou não podem ser produzidos, dizer algo para não deixar dizer outra coisa.

A referida autora postula que o silenciamento não implica a ausência de palavras, mas refere-se em dizer algo para não deixar dizer outra coisa. Ou seja, ao enunciar, estamos constantemente apagando outras possibilidades de dizer, outras escolhas. O sujeito recorta no mar da linguagem aquilo que pode e deve ser dito.

No entanto, a tentativa de silenciar, de relegar certos sentidos ao silêncio, responde a um constante movimento dos sujeitos, contrapondo-se à política do silêncio. Jogando com os dizeres de Pêcheux, “não há identificação perfeitamente bem sucedida” (Pêcheux, 2009, p.56). Orlandi aponta que “não há censura completamente eficaz”, que a toda “retórica da opressão” responde uma “retórica da resistência” (2007, p.131), em que se tenta ter apenas um sentido verdadeiro, e impor aos outros possíveis sentidos o silêncio sepulcral, mas estes últimos retornam e retomam o caminho através de manobras discursivas – a multiplicidade de sentidos.

Diante do exposto, a análise do discurso publicitário que será realizada, a seguir, buscará desvelar os sentidos que não estão aparentes. Desconstruindo o óbvio para acessar significados apagados, escamoteados pelo efeito ideológico e pelo silenciamento – intimamente relacionados.

### Tem tempo pra tudo: os deslizos e derivas do discurso publicitário

As sequências discursivas aqui apresentadas, foram recortadas dos anúncios publicitários da Vivo veiculados nas mídias sociais – Instagram e Youtube. Essa campanha iniciou no final de 2023, com o objetivo de demonstrar os votos e os desejos da empresa aos seus consumidores e ao público em geral – do ano novo que estaria por vir. Apresentamos, a seguir, o recorte elencado como nosso objeto de análise com as suas condições amplas e estritas, bem como alguns efeitos de sentido que a partir delas ecoam.

**SD1** – Que em 2024, a gente possa fazer cada uma das mil coisas que a gente faz, uma de cada vez, e inteirinhas... Tem tempo pra tudo.



**SD2** – Quando foi que a gente começou a achar normal acelerar as pessoas falando? Ouvir assim, na velocidade dois sem dar tempo nem pra respirar? Aí, de repente, você encontra a pessoa na rua... aí você pensa: “nossa, ela fala assim?” E não dá pra acelera, né? Em 2024, não ouve as pessoas na velocidade dois não... Porque aí você não vai ter paciência pra deixar ninguém terminar uma história ao vivo. Pensa nisso, mas pensa com calma... Velocidade um.

Identificamos como condições amplas das SD1 e SD2 a influência da Internet e das mídias sociais como fator de aculturação da pressa na vida das pessoas. A Internet, popularizada no Brasil na década de 1990, propiciou uma série de mudanças comportamentais na sociedade. As correspondências, por exemplo, que até então demoravam dias para chegar ao seu destino, foram substituídas pelos e-mails, os quais passaram a encontrar seus destinatários na velocidade de um clique. As redes sociais surgiram nessa época e, com elas, as comunicações foram se tornando cada vez mais dinâmicas. No entanto, foi com a popularização dos *smartphones*, no final da década de 2010, que a cultura da pressa se consolidou na sociedade. Os aplicativos instalados nos aparelhos vieram a facilitar o dia a dia das pessoas de uma maneira até então inimaginável: já não é mais necessário se transportar até a uma agência bancária, enfrentar filas por um período de tempo que, às vezes, excedia a uma hora, para conseguir fazer transações bancárias. Hoje, do conforto de casa, no ônibus, na lanchonete ou no trabalho é possível pagar contas, fazer transferências (agora com a facilidade ainda maior do Pix), verificar saldo, tudo pelo *homebanking*.

Isso se dá porque os sistemas de informação digitais revolucionaram a vida de milhões de pessoas. Assim como a ida aos bancos foi substituída pelos aplicativos bancários, também não é mais necessário se deslocar fisicamente até órgãos públicos, enfrentar filas, para se apropriar de documentos e fazer consultas em processos. Quase tudo é possível fazer pela Internet, com a velocidade de poucos minutos. As redes sociais, por sua vez, tiveram um papel fundamental nas comunicações de massa e na celeridade com que elas acontecem. As *big techs* (Google, Apple, Microsoft, Meta etc.) começaram a propiciar, em suas plataformas digitais, uma avalanche de postagens de conteúdos, seja em textos e/ou vídeos curtos, os quais incitam uma insaciável fome por novidades em seus usuários. A dependência da Internet se tornou realidade e o vício nela



ganhou nome: nomofobia, uma patologia cada vez mais diagnosticada, sobretudo, entre os jovens. Alguns estudos já têm comprovado esse fenômeno, como é o caso do resultado da pesquisa realizada por Vieira et al (2022) sobre o uso das redes sociais no Sul do Brasil:

A prevalência de estudantes que relataram uso excessivo de redes sociais foi de 35,9%. Os grupos mais suscetíveis a usar excessivamente as redes sociais foram: sexo feminino, cor de pele preta/parda e faixa etária entre 18 e 20 anos. Houve associação entre uso excessivo de redes sociais com tabagismo, risco de depressão, ansiedade e estresse, risco elevado de suicídio e uso de drogas (pág. 1)

Portanto, observamos que a cultura da pressa tem cobrado um preço alto da sociedade. As pessoas, agora moldadas aos novos tempos da celeridade, apresentam cada vez menos paciência para esperar, para ouvir e para ver. Como consequência econômica, o consumo por conteúdo em quantidades cada vez maiores movimentam bilhões de dólares ao ano e enriquecem, cada vez mais, as *big techs* e as operadoras de telefonia celular. Em contrapartida, os gastos com saúde mental têm trazido enormes prejuízos, seja aos cofres públicos, seja às empresas privadas que arcam com o crescimento do número de licenças de saúde de seus funcionários os quais, pela nomofobia, desenvolvem crises de ansiedade, depressão e outras patologias.

Passando para as condições estritas da produção do discurso, identificamos que a porta-voz da Vivo na peça publicitária em análise é uma atriz famosa, Denise Fraga. É importante destacar que os artistas escolhidos pelas agências de publicidade são cuidadosamente selecionados, a fim de alcançar seus objetivos de credibilidade à marca da qual se faz a propaganda. Assim, procuramos compreender a razão pela qual ela foi a escolhida, entre tantas outras opções. Denise Fraga participou, durante cinco anos, do quadro “Retrato Falado”, do programa televisivo “Fantástico”, transmitido pela Rede Globo. Nele, a atriz interpretou personagens reais, em situações contadas pelo público. Baseada nas suas atuações em Retrato Falado, Denise também levou o mesmo conceito para os palcos de teatro na peça “Eu de Você”, em que, muitas vezes, convida os espectadores a contar histórias com ela em cena. Assim, entendemos que a atriz foi selecionada para representar a operadora de celular na campanha publici-



tária “Tem tempo pra tudo”, pelo fato de ela ter conquistado uma imagem de alguém que criou laços com o cotidiano das pessoas.

Com esse perfil, na peça publicitária, ela capta com facilidade a atenção do público, por essa intimidade que ela construiu entre seus papéis televisivos/ teatrais e a vida rotineira do seu público. Assim, o papel que ela se apropria na publicidade da Vivo é o de conselheira, que fala com intimidade com a coletividade. Para tanto, a linguagem utilizada é a coloquial/oral e a pessoa do discurso da qual ela se apropria é “a gente”, uma locução pronominal com valor semântico de “nós”, expressão bastante utilizada no âmbito dessa variedade linguística e que coloca o locutor no mesmo plano do seu interlocutor. Esse é um mecanismo discursivo que aproxima a atriz do seu público, popularizando-a, tornando-a merecedora não só de ser ouvida, mas de ter seus dizeres acolhidos pelos seus espectadores.

Importante identificar aqui o período do ano em que a peça publicitária foi lançada: dezembro. Época em que se costuma fazer reflexões pessoais sobre o ano que se passou e sobre os planos para o ano que está por chegar. Dessa forma, a atriz reflete, nos seus dizeres, sobre a velocidade com que o tempo passa e como ela e o seu público não apreciam a vida com seus detalhes ao escolherem a celeridade, tal como assistir vídeos na velocidade 2X. E, a seguir, passa a expressar votos de um ano menos acelerado.

A cena discursiva se harmoniza com o clima de final de ano: no início do vídeo, aparecem bolas coloridas de árvore de Natal; a seguir, a atriz aparece em primeiro plano, o fundo é branco, com movimentos de luz e sombra, que remetem a passagem do tempo. Entretanto a cor roxa do logotipo da Vivo está presente discretamente entre as sombras. O logotipo da marca é pequeno e aqui aparece em branco no canto superior direito do vídeo. A blusa da atriz remete ao *réveillon*, em tom claro. É importante notar a harmonia da paleta de cores: a cor da sua blusa concorda com o movimento branco ao fundo e a cor da calça, cinza, conforme às sombras que se movimentam.



**Figura 1** - imagem da peça publicitária “Tem tempo pra tudo” da operadora Vivo

**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=kWkX8tf4-FY>

Sobre essa cena discursiva que descrevemos, identificamos a existência de uma agitação em certas regiões do saber que emerge desse discurso e que confere sentidos à fala da atriz. Essa agitação aponta para outra categoria da AD, o interdiscurso, o qual é definido como:

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Orlandi, 2003, p. 31)

Dessa feita, compreendamos que a cena discursiva da peça publicitária da Vivo movimentada dizeres “que afetam o modo como os sujeitos” (ibidem) são afetados pelo discurso, pois a época em que a peça foi publicada, o cenário, bem como as roupas vestidas pela atriz fazem mover dizeres que apontam para um marco temporal: o final de ano, que é percebido pela coletividade como o fim de um ciclo e a iminência da entrada de outro, o qual carrega expectativas de um tempo melhor. É a época em que a frase da música do Roberto Carlos “Daqui pra frente, tudo vai ser diferente” ecoa nos ouvidos dos indivíduos. É um período de promessas de mudanças de comportamento. Por isso, o dizer “que a gente possa...”, nas SD1, ratifica os efeitos de sentido desse posicionamento de correção de condutas individuais no período de tempo que se avizinha.



A partir das considerações feitas acima sobre as condições de produção amplas e estritas, vamos a seguir identificar o sujeito desse discurso, a formação ideológica em que ele está inscrito e quais são os possíveis efeitos de sentido apresentados.

Considerando que a Vivo é uma multinacional do ramo da telefonia móvel, é patente que seu objetivo primeiro é lucrar com muitos acessos às suas redes de dados e, com isso, fazer com que seu capital social aumente significativamente. Portanto, é tácito que o sujeito do discurso se inscreve na formação ideológica do capital. Porém, a grande contradição aparente está no prejuízo que a empresa parece estar disposta a arcar em nome da saúde e bem-estar dos seus usuários ao solicitar que se assista vídeos na velocidade 1X. Isso é o que a superfície textual mostra, pois está implícito que o usuário ao ouvir áudios e assistir vídeos na velocidade 2X, pode consumir mais Internet e conteúdos, gerando mais lucros não só para as operadoras, mas para plataformas e criadores de conteúdo. Portanto parece, a um primeiro olhar, um contrassenso que uma operadora incentive seus usuários a consumir menos, com o fim de zelar pelo bem-estar social. Contudo, ao atravessarmos a opacidade textual, encontramos efeitos de sentido outros que se harmonizam com o lugar, de fato, do qual fala o sujeito do discurso. Mas, para identificá-los é importante compreender o *Zeitgeist* das grandes corporações.

Na atualidade, as empresas preocupam-se muito com indicadores que garantam a sua credibilidade no mercado, o que assegura preferência do consumidor, facilidades em financiamentos, investimentos e estabilidade/crescimento de ações na bolsa de valores. Um dos mais importantes desses indicadores é o ESG - *Environmental, Social and Governance* (Ambiental, Social e Governança Empresarial). Segundo o portal do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), essa classificação:

[...] está sendo cada vez mais atribuída a uma organização em relação às métricas de meio ambiente, social e de governança. São os chamados “Ratings ESG” que são avaliações que apontam o nível de comprometimento de uma empresa em relação às boas práticas socioambientais e de governança. Essa classificação se tornou importante para as empresas, principalmente, porque tem sido um dos principais critérios de avaliação de investidores para decidirem entre aplicar financeiramente em um negócio



ou não, além do fato de que consumidores e clientes estão mais exigentes quanto à credibilidade e responsabilidade de uma empresa. (2023, n.p.).

Portanto, para uma empresa se manter bem no mercado, ela precisa obedecer a um manual de boas práticas ambientais, sociais e de governança. Quando falamos em boas práticas sociais, está implícito, no contexto da nossa análise, que para receber um bom indicador ESG, uma empresa, como a Vivo não pode ser responsabilizada, ainda que indiretamente, por uma epidemia de transtornos mentais.

Em um pronunciamento em seminário da Telecom, em 2022, o vice-presidente das Relações Internacionais da operadora Vivo, Renato Gasparetto, assim afirmou:

[...] O ESG deixou de ser opção e virou um pressuposto [...] Um quarto dos consumidores leva em conta pelo menos dois atributos do ESG para a compra, e 71% da população se preocupa com questões climáticas. Esse número cresce para mais de 80% entre millennials (Julião, 2022, n.p).

Assim, vê-se que a preocupação da Vivo é com a reputação da empresa e não com a saúde e bem-estar dos seus usuários. Com essa análise entendemos que os efeitos de sentido que emergem da SD1 e SD2 ganham um novo olhar. O discurso, que na superfície do texto, aponta para a preocupação com o bem-estar social, recebe novos contornos: os gastos vultosos em campanhas publicitárias para convencer as pessoas a desacelerar a vida e a assistir vídeos em uma velocidade normal se assenta na finalidade da boa imagem da empresa, no aumento do indicador ESG e, por sua vez, no aumento dos seus lucros. Os efeitos de sentido que desse discurso emergem é que é necessário afastar quaisquer riscos de a corporação ser responsabilizada por uma epidemia de patologias mentais. Dito de outro modo: se houver um descontrole social por conta do abuso no uso de Internet, a Vivo pode afirmar que trabalhou e investiu uma fortuna em publicidade para que isso não ocorresse. Aqui se consolida o lugar ideológico do qual a empresa de telefonia móvel Vivo nunca saiu: o capital. Portanto, a formação ideológica em que esse sujeito se inscreve é a capitalista, haja vista que a importância primeira desvelada neste discurso é o lucro.



Articulados nessa mesma posição ideológica de mercado, identificamos também os efeitos de sentido de afetividade. No trecho da SD2 a porta-voz da vivo recomenda: “não ouve as pessoas na velocidade dois não... Porque aí você não vai ter paciência pra deixar ninguém terminar **uma história ao vivo**”. Em uma sociedade em que a naturalização da pressa e do imediatismo está cada vez mais perceptível, em nosso gesto de interpretação trazemos o que não está óbvio ou evidente, mas o que esse discurso silencia: a indiferença, a desqualificação e a incredulidade (tudo se torna inverídico) por parte dos sujeitos consumidores em relação ao que está ao seu redor.

O sujeito discursivo, em seus anúncios publicitários de alguns anos atrás, convencencia e persuadia o sujeito consumidor para adquirir o objeto ou a ideia comercializada com o auxílio de grandes agências e celebridades midiáticas. Atualmente ocorre algumas mudanças que promovem novas estratégias para tal consumo. As mídias sociais apresentam novos protagonistas de produtos, ações e ideias. O criador de conteúdo digital é o ator, diretor, anunciante, enfim, acumula múltiplas funções e desloca o papel antes centrado em empresas e corporações de confiança e credibilidade. Em quem confiar? Quem diz a verdade? Por que ou para quê se importar com o outro e com as situações se podemos ser autossuficientes? Há uma lógica de funcionamento social em que os sujeitos reproduzem a indiferença e a não credulidade. O fato de não ter paciência para escutar uma história ao vivo, não está apenas relacionada ao imediatismo e celeridade socialmente sedimentados, mas, também, ao não ter interesse ou preocupação com o outro e a sua história.

O individualismo, como base fundamental para a manutenção do sistema capitalista, chegou a tal ponto que quem mantém esse próprio sistema se depara com a necessidade de retroceder, manter “as rédeas”. À medida que esse sujeito contemporâneo explora e evidencia a sua necessidade individual, sendo indiferente e incrédulo ao que acontece ao seu redor, é gerado um descontrole. Os transtornos mentais, a indiferença social, a incredulidade, a insegurança e a descartabilidade produzidos pelo funcionamento da nossa nova ordem social apresentam um preço a ser pago, pois “o sujeito, o do inconsciente, o que se encontra animado pelo desejo, perdeu seu abrigo. Perdeu sua casa, sua fixidez, mas também o lugar que lhe permitia se sustentar”. Essa nova realidade (im)posta:



Está no princípio das relações sociais, através da forma de se servir do parceiro como um objeto que se descarta quando se avalia que é insuficiente. A sociedade, inevitavelmente, vai ser levada a tratar seus membros desse modo, não apenas no quadro de relações de trabalho, mas em todas as circunstâncias. Pois sua própria constituição dependerá disso. (Melman, 2008, p.54)

Nesse sentido, o discurso publicitário, ao propor uma reflexão sobre os hábitos cotidianos vinculados às mídias sociais, não demonstra uma preocupação com a saúde ou o modo de vida das pessoas, mas com a tentativa de manter a ordem social e a do próprio sistema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, com as condições de produção estritas desse discurso, como a Vivo demonstra preocupação em trazer credibilidade à sua marca pela cuidadosa escolha da atriz na campanha publicitária “Tem hora pra tudo”. No cenário discursivo, as cores claras, remetendo às festas de ano novo e às expectativas positivas do novo ciclo que se avizinha, as palavras conselheiras da atriz ganham força motivacional. O texto, na variante coloquial e expresso em tom de intimidade, visa a convencer os espectadores da empresa de telefonia celular que ela se interessa pela saúde e pelo bem-estar das pessoas. Entretanto, esse discurso, que aparece como humanista na superfície textual, escamoteia efeitos de sentido outros que apontam para a ideologia do capital no qual ele - o discurso - está subsumido. Em nosso gesto de interpretação, consideramos que ao silenciar a necessidade de manutenção da ordem social e do sistema, o discurso publicitário se utiliza das marcas da intimidade e da afetividade para uma tentativa de mobilização dos sujeitos consumidores ao retorno do equilíbrio – do tempo gasto excessivamente nas redes.

O silenciamento acerca da preocupação com a reputação da empresa atravessa o discurso da campanha publicitária. Isso pode ser desvelado quando verificamos que o interesse da Vivo pelas avaliações dos indicadores de boa governança social se mostra como principal objetivo da campanha. Afinal, a negligência com a saúde dos indivíduos traz inúmeros prejuízos à marca e, conseqüentemente, aos seus lucros, haja vista que a imagem da empresa possui um lastro inequívoco com a economia de mercado. Assim, o sujeito desse discurso,



o Capital, que determina as relações entre empresa e sociedade e que converte o humano em mercadoria, revela-se na formação ideológica em que esse discurso está inscrito.

## REFERÊNCIAS

VIEIRA, Yohana, et al. **Uso excessivo de redes sociais por estudantes de ensino médio do sul do Brasil**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/jxg9KMFbCZ6xdTwy88QkqNj/?lang=pt>> Acesso em: 11 fev. 2024.

COMO AS EMPRESAS SÃO AVALIADAS E CLASSIFICADAS EM ESG? Disponível em: <<https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/como-as-empresas-sao-avaliadas-e-classificadas-em-esg,350b02caddeb7810VgnVCM-1000001b00320aRCRD>> Acesso em 11 fev. 2024.

JULIÃO. Henrique. ESG deixa de ser opção e vira pressuposto em telecom, avalia Vivo. Disponível em: <<https://teletime.com.br/04/10/2022/esg-deixa-de-ser-opcao-e-vira-pressuposto-em-telecom-avalia-vivo/>>

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do discurso: fundamentos e prática**. Maceió: Edufal, 2009.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, Lisiane Alcária. **A mulher por trás das grades: patriarcalismo e sedução do consumo nos discursos das presidiárias**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.



# O ESTUDO RETÓRICO-ARGUMENTATIVO EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS ORAIS<sup>9</sup>

Paula Roberta Rodrigues Lima<sup>1</sup>

Maria Francisca Oliveira Santos<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1885-1698> ; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Graduanda em Letras. Brasil. E-mail: [paula.lima.2021@alunos.uneal.edu.br](mailto:paula.lima.2021@alunos.uneal.edu.br)

(<sup>2</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>; Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Brasil. E-mail: [mfosal@gmail.com](mailto:mfosal@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho localiza-se nos estudos retórico-argumentativos uma vez que procura evidenciar a importância do Sistema Retórico no gênero textual/discursivo *live*, que entrou em evidência durante o período pandêmico. “Esse gênero, realmente, demarca a evolução dos meios de comunicação e se torna, em contexto de pandemia, essencial para a interação humana de maneira global.” (Santos e Silva, 2021, p.163). Trata-se de um material de análise escolhido entre outros que expunham os diversos elementos da comunicação verbal e não verbal. Especificamente neste trabalho só aparecem considerações acerca dos elementos verbais quando da sua utilização na comunicação oral.

A Retórica é considerada como a arte de persuadir pelo discurso ou como diz Aristóteles (2011, p. 24- 25) é “uma forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos. Não é, pois, fácil dar da retórica uma definição.” Os estudos retóricos têm dado um grande impulso

<sup>9</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap5>



nas relações humanas sobretudo para aqueles que se munem de armas argumentativas para a defesa de suas ideias e de seus argumentos.

Diz-se então que convencer está muito próximo de persuadir, pois o primeiro acontece pela razão; o segundo, pelos sentimentos, o que leva a dizer, segundo Abreu (2009, p.10), que o ato de argumentar é “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.”

Não é por acaso que a função mais importante da Retórica é a persuasiva (as outras são hermenêutica, heurística e pedagógica) uma vez que provém de seu conceito mais antigo, pois, a fim de obter seu intento, “o orador vale-se de meios racionais e afetivos, pois, em retórica, razão e sentimento se amalgamam num complexo inseparável.” (Ferreira, 2022, p.15).

Este trabalho procura responder ao seguinte questionamento: Como mostrar a importância do Sistema Retórico para a melhoria da competência comunicativa do falante? O intuito do trabalho é responder a esse questionamento. Para isso, a composição desse trabalho se dá pelos objetivos, pelos procedimentos metodológicos, pelos fundamentos teóricos e pela análise de fragmentos transcritos de *lives*. A seguir, aparecem as considerações finais e as referências bibliográficas.

## OBJETIVOS

### Geral

Este trabalho tem como objetivo geral mostrar a importância do Sistema Retórico para a construção argumentativa de gêneros textuais/discursivos, de caráter oral ou escrito, com a finalidade de melhorar a competência linguística e comunicativa do orador.

### Específicos

Os objetivos específicos consistiram em: a) Identificar em Aristóteles (2011) os elementos constitutivos do Sistema Retórico; b) Escolher entre os gê-



neros discursivos, a Tríade argumentativa e outros elementos, o Sistema Retórico para a aplicação no gênero *live*; c) Escolher entre as várias *lives* acontecidas durante o período pandêmico aquela que se relacionasse com a argumentação; d) Transcrever a *live* escolhida, segundo os critérios das normas de transcrição; e) Identificar no gênero escolhido as partes constitutivas do Sistema Retórico e f) Analisar cada parte em função do caráter argumentativo do gênero em foco.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho se desenvolveu em uma linha de pesquisa qualitativa uma vez que o pesquisador não teve hipóteses formuladas; os questionamentos surgiram em contato com o contexto do estudo. É, pois de linha descritiva e interpretativa, visto que observa os dados coletados de uma forma processual e dinâmica, com aporte teórico de Flick (2009).

O *corpus* do trabalho se baseia em manifestações orais de professores acadêmicos no período pandêmico, por meio de *lives* disponíveis no canal da Abralín (2021), devidamente transcritas, seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000). Entre as *lives* dispostas quanto aos estudos da linguagem, optou-se pela intitulada “Retórica e Argumentação”. Do texto transcrito foram retirados momentos interativos que indicam as partes constitutivas do sistema retórico, pois isso é o objeto deste trabalho.

## DESENVOLVIMENTO

O trabalho localiza-se nos estudos da Retórica concebida como “a arte de bem falar” (Abreu, 2009, p.10). Procurou analisar como acontece o sistema retórico representado pelo exórdio, pela narração, confirmação e peroração (Ferreira e Figueiredo, 2016); tal estrutura argumentativa ajuda a acontecer a coerência discursiva nas manifestações orais de oradores. No caso em estudo, o sistema retórico estudado é o enunciado por professores em *lives* com o auxílio das plataformas digitais.

A Retórica teve a sua origem na Sicília considerada como metalinguagem de um discurso oratório. Surgiu em consequência da tirania de Gélon e Hierão (sicilianos), cuja rebelião democrática possibilitou que o povo buscasse a reposição da ordem com a iniciativa de grandes júris populares, o que levou os



cidadãos a fazerem uso das suas faculdades orais de comunicação. Dessa forma, houve a necessidade do ensino de uma arte nas escolas que evidenciasse a defesa dos direitos e das causas desses cidadãos.

Nesse contexto, surgem os primeiros professores da arte da persuasão (Retórica), os sofistas, que detinham o poder da palavra e defendiam que as interpretações dependiam de cada um e que a verdade era relativa. Os mestres sofistas viajavam e conheciam costumes. “Isso lhes dava uma visão de mundo muito mais abrangente do que tinham os atenienses da época e lhes permitia mostrar a seus alunos que uma questão podia admitir diferentes pontos de vista.” (Abreu, 2009, p.10)

Nesse viés, Górgias, que “reconhecia a força persuasiva da emoção e a magia da palavra expressiva e bem cuidada, vendo no orador um psicagogo, um guia de almas mediante uma espécie de encantamento”, (Aristóteles, 2011,p.20) foi o mais célebre dos que seguiram a perspectiva retórica, tanto pela aclamação dos admiradores quanto pelos ataques de Platão referente a como os sofistas utilizavam a retórica com fins lucrativos e com foco no convencimento acerca de um fato, mesmo que esse não fosse verídico.

Foi Aristóteles quem deu vida aos estudos retóricos, conferindo-lhes um sistema retórico formado pela tríade argumentativa, pelos gêneros discursivos (judiciário, deliberativo e epidítico), o sistema retórico, entre outras contribuições. Foi com esse autor que a retórica passou a ser realmente uma arte de bem falar; ocupou-se majestosamente com o *logos*, o assunto propriamente dito, sem que deixasse de lado a figura do orador (*ethos*) e a iniciativa do *ethos* desse orador para despertar emoções e sentimentos (*pathos*) no auditório.

A utilidade da Retórica se justifica porque ela “é útil, pois sem ela a verdade pode ser derrotada num debate. Ela permite-nos debater ambos os lados de uma questão.” (Aristóteles,2011,p.36). Desse modo, a Retórica não somente busca convencer pela razão e persuadir pelos sentimentos por meio do discurso, mas também permite que esse convencimento e essa persuasão aconteçam mediante a verdade acerca de uma questão ou de um assunto.

O mesmo autor, ao referir-se à Retórica, diz que ela é a capacidade de descobrir o que realmente é adequado a cada fato com intuito persuasivo. Faz alusão ainda à ideia de que cada área apresenta de forma instrutiva e persuasiva



aquilo lhe é pertinente como a medicina, a geometria, a aritmética. A Retórica exhibe a faculdade da descoberta de meios persuasivos acerca de qualquer questão. Isso aparece a seguir:

Entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte; pois cada uma das outras apenas é instrutiva e persuasiva nas áreas da sua competência; como, por exemplo, a medicina sobre a saúde e a doença, a geometria sobre as variações que afetam as grandezas, e a aritmética sobre os números; o mesmo se passando com todas as outras artes e ciências. Mas a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. (Aristóteles, 2011-p.95-96)

Assim, essa linha de pensamento dialoga com a argumentação; esta e Retórica são fatores que possibilitam a interação entre os indivíduos de uma sociedade democrática, em situações cotidianas, diante de culturas diversas, com posicionamentos críticos e respeitosos durante a comunicação e a defesa de ideias acerca de um determinado assunto.

Abreu (2009, p.3) diz:

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.

Nessa perspectiva, diariamente a argumentação se faz presente na vida dos falantes como o meio através do qual a inter-relação entre os indivíduos é estabelecida. Sendo assim, são três as condições da argumentação estabelecidas por Abreu (2009, p.14-15-16): a primeira é a definição de uma tese e para que problema a resposta dessa tese se destina; a segunda é ter uma “linguagem comum” com o auditório, visto que o orador é quem deve adaptar-se às condições intelectuais e sociais dos seus ouvintes, não o contrário, e a terceira é estabelecer um contato positivo com o auditório com gerenciamento de relação, de forma que não extrapole o limite do que já foi acordado.

Para a efetivação do discurso retórico, faz-se necessária a tríade argumentativa (*ethos, pathos e logos*), respectivamente, o caráter do orador, as emoções



despertadas no auditório e o discurso propriamente dito de forma que os três elementos persuasivos caminham juntos, um completando o outro, de tal maneira que não se pode falar em um sem sequer mencionar o outro. A seguir, isso é confirmado:

Os meios artísticos de persuasão são três: os derivados do caráter do orador; os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes; e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis. (Aristóteles, 2011, p.37)

O orador é a quem a autoridade é atribuída no discurso, é quem deve aparentar ser digno de confiança, visto que é avaliado por suas palavras, seus posicionamentos, sua postura e seu conhecimento acerca de um determinado assunto. Dito isso, cabe ao orador organizar o seu discurso para ouvintes específicos em um dado momento e, assim, através da demonstração de bons costumes e atitudes, persuadir o seu auditório.

Ferreira (2022, p.21) afirma:

O *ethos* retórico, então, pode ser entendido como um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão. Incluem-se nesses traços as atitudes, os costumes, a moralidade, elementos que aparecem na disposição do orador.

É o orador que se dirige a um auditório e procura a ele se adaptar para transmitir sua mensagem. Nesse sentido, através do discurso persuasivo, há o despertar das emoções do auditório (*pathos*), sendo o momento em que o orador mostra a sua capacidade de cativar os ouvintes diante de uma questão exposta, como afirma Ferreira (2022, p.102):

O *pathos*, um argumento de natureza psicológica, está vinculado à afetividade, remete ao auditório, ao conjunto de emoções, a paixões, sentimentos que o orador consegue despertar no seu ouvinte.

O *logos* é o discurso como o meio através do qual o contato entre orador e auditório é estabelecido, em que ocorre a persuasão de acordo com a verdade do orador adaptada às crenças do auditório. Esse *logos* “dentro das provas, se encarrega do discurso persuasivo, pois por meio dele demonstramos o que parece



ser verdade de acordo com que se conhece de cada assunto.” (Ferreira, 2022, p.78).

Quanto ao sistema retórico, foco deste trabalho, Reboul (2004, p.43) diz: “a retórica é decomposta em quatro fases pelas quais passa quem compõe um discurso, ou pelas quais se acredita que passe.” Sendo a primeira, a invenção (a busca das provas que sustentarão o discurso); a segunda, a disposição (ordenação dos argumentos para a organização do discurso); a terceira, a elocução (não diz respeito à palavra oral, mas a redação escrita do discurso) e a quarta, a ação (a proferição efetiva do discurso).

Nesse sentido, as partes do discurso caminham justas de forma que para que uma exista a(s) outra(s) precisa(m) existir e cumprir a sua função no discurso. Sendo assim, há a inter-relação entre essas partes, visto que é uma sequência estabelecida durante a fala do orador, visando à construção do sentido. Diante disso, faz-se necessário que o auditório conheça sobre o que o orador irá falar durante seu discurso, caso isso não aconteça, o orador, no início da sua fala, deve enfatizar a sua pretensão naquele momento, sobre a exposição dos fatos, a sua capacidade de comprovar o que afirma e finalizar o seu discurso de forma coerente com tudo que já foi dito.

Para Aristóteles (2011), o orador necessita fazer a exposição do assunto e provar o que foi exposto com argumentos que confirmem o seu conhecimento acerca da temática abordada, ou seja, o ideal é que para alguém falar de um assunto, tenha conhecimento suficiente e o demonstre durante o seu discurso para prosseguir com a exposição sem deixar o tema de lado e muito menos defini-lo de forma equivocada.

O filósofo grego, em sua obra *Arte Retórica*, define as partes do discurso como duas principais: exposição e provas, e as amplia em próêmio (início do discurso); exposição ou narração (percorrer os fatos de que o conteúdo do discurso trata); provas (comprovação dos fatos) e epílogo (recapitulação do que foi dito ao longo do discurso). Isso aparece a seguir:

As partes necessárias são, pois, a exposição e as provas. Estas são, então, as secções apropriadas; no máximo, digamos próêmio, exposição, provas e epílogo. A refutação dos elementos do oponente pertencem às provas, e a refutação por comparação é uma amplificação daquelas, de tal forma que também faz parte das



provas. Pois aquele que formula isto procura a demonstração de algo. (Aristóteles, 2011,p.278)

O discurso persuasivo pode ser dividido em quatro partes como citado anteriormente (invenção, narração, elocução e ação), e esses discursos referentes à sua disposição dividem-se, segundo Ferreira e Figueiredo (2016, pp.52,54,55), respectivamente, em exórdio, narração, confirmação e peroração; a seguir a introdução de um discurso retórico “em que o orador tentará demonstrar sua competência, sua imparcialidade, sua honestidade.”; exposição dos fatos, “é nessa parte que o orador poderá colocar as provas, enunciar os fatos e suas causas...” ; destruição dos argumentos adversários, “ o orador deverá apresentar a capacidade de comprovar o que afirma” e, no final do discurso, o orador “amplia a ideia defendida”.

Neste trabalho, tomam-se as partes do discurso apresentadas por Ferreira e Figueiredo (2016), quais sejam: exórdio, narração, confirmação e peroração. Essas partes foram visualizadas e justificadas no gênero específico *live* existente no canal da Abralin no *youtube*.

## ANÁLISES

Os momentos interativos a seguir (o orador procura interagir com o seu auditório virtual) mostram as partes do discurso que vão compor o chamado discurso retórico. O fragmento (I) a seguir representa o **exórdio** que é o momento inicial das ideias introdutórias do orador.

### Fragmento I

eu disse que é uma continuidade eh: da discussão em torno das relações entre: (...) argumentação' retórica e linguagem e:: em relação ao trabalho de Michel Meyer(...) eh:: 'particularmente' né” essas relações são tratadas de modo BEM direto' então' sempre que Meyer for tratar de questões ligadas à retórica e argumentação ele o fará nhm articulando isso com as questões de linguagem' então é realmente um autor que tem os interessados na área de Linguística' de linguagem em geral pelas possibilidades que as categorias propostas por ele nos eh: fornece' né” para discussão de diferentes objetos (...)

**Fonte:** Transcrição de *live* do canal da Abralin.

Neste fragmento (I), o orador se reporta às relações entre argumentação retórica e linguagem, tomando por base o trabalho de Michel Meyer, momento quando



se refere a esse autor para dizer que, em se tratando de questões ligadas ao assunto da relação entre áreas (retórica e argumentação), é ele quem discute as questões de linguagem, sendo, pois, estudioso da área da linguística, de linguagem em geral com ênfase nas categorias por ele propostas. Considera-se exórdio porque “é a introdução de um discurso retórico, o momento em que o orador estabelece identificação com o auditório por meio de um conselho, um elogio, uma censura, conforme o gênero do texto em causa.” (Ferreira, 2022, p.112)

O fragmento (II) a seguir refere-se à **narração** que indica o momento em que o orador faz uso da credibilidade para enunciar os fatos e as suas causas.

## Fragmento II

o TERMO escolhido por Meyer “problematologia” é um termo que foi proposto a partir de uma filosofia do questionamento (...) que foi construído por ele ao longo do seu doutorado’ eh’ essa opção por construir essa filosofia do questionamento foi eh’ em seguimento ao que Meyer chama de Escola Belga(...) de Retórica e tem diversos autores compondo essa Escola’ mas que tem no tratado da argumentação’ que foi eh recentemente aí’ comentado pelo:: X ’ como ahn’ o documento’ o texto’ né” de principal referência pra essa Escola’ então’ eh o trabalho de Meyer segue essa tradição’ né” da Universidade de Bruxelas’ particularmente’ dessa Escola de Retórica’ E quando ele resolveu construir nessa proposição de uma filosofia do questionamento (...) ele fez isso observando que o Problemático se tornava cada vez mais presente na sociedade do século XX’ e aí incentivado então pelo professor Perelman’ ele desenvolveu toda essa proposta que está publicada’ né” na sua tese que depois virou livro’ e desde então ele vem trabalhando sobre essas ideias’ a partir delas’ desenvolvendo essas ideias em diferentes sentidos’

**Fonte:** Transcrição de *live* da plataforma Abralín.

Neste fragmento (II), o orador retoma o autor Meyer para fundamentar sua fala acerca da problematologia, termo que foi proposto por Michel Meyer quanto à filosofia do questionamento, e o orador reforça a afirmação ao dizer que o Tratado da Argumentação é o texto de principal referência para a Escola Belga de Retórica e refere-se à construção da proposição da filosofia do questionamento, segundo Meyer, em vista da observação do problemático presente na sociedade do século XX. Com o incentivo do professor Perelman, Meyer desenvolve a proposta de problematologia em sua tese. A seguir, é destacado o desenvolvimento dessas ideias em diferentes perspectivas, sendo:

A narração a exposição dos fatos referentes à causa. Assinala o partido que o orador irá tomar, marca a escolha de um ponto de



vista que será defendido nas demais partes. Ressalta-se o *logos*, pois, aqui, as provas são colocadas: enuncia-se o fato com suas causas (judiciário), dão-se exemplos (deliberativo), ilustra-se o texto com episódios que ressaltem as qualidades (epidítico). (Ferreira,2021, p.113)

O fragmento (III) a seguir diz respeito à **confirmação** que é o momento em que o orador busca comprovar o que afirma.

### Fragmento III

bom' para Meyer' pensar é questionar' então' eh:: o próprio exercício do pensamento é um exercício de questionamento (...) porque quando nós pensamos algo nós articulamos elementos em torno do que é observado' e sobretudo quando nós propomos uma afirmação' por exemplo' ou uma questão' nós fazemos isso a partir da comparação de um elemento com outro' né" então afirmar' hoje está quente' já é em oposição a po... a si... a poder dizer que ' hoje está frio' por exemplo' né" entre outras possibilidades' então' pensar é questionar' e a linguagem também é problematológica por natureza' então' nhm' ao pensar' né" propor isso dessa maneira ' Meyer coloca' nhm' o seu interesse tanto em questões lógicas' quanto em questões de linguagem' e nós vamos ver que o seu texto é o tempo todo um texto que articula o pensamento filosófico ao pensamento linguístico (...) particularmente como ele estudou profundamente dentro da filosofia' a filosofia da linguagem' ele conhece muito bem toda tradição pragmática' toda tradição enunciativa e os seus textos eh: lidam de uma maneira muito tranquila com questões filosóficas e linguísticas' então para os linguistas que às vezes não têm tanta familiaridade com a filosofia' isso causa uma certa' um certo estranhamento e pra aquele eh eh filósofo que não conhece tão profundamente a filosofia da linguagem o estranhamento também acontece' isso quer dizer que' pra Meyer' o dia... diálogo entre filósofos e linguistas' ele é essencial sobretudo nos nossos tempos na sociedade contemporânea'

**Fonte:** Transcrição de *live* do canal da Abralin.

O orador, por meio do argumento de autoridade ao citar Michel Meyer, busca provar o que afirma ao dizer que, segundo o autor, pensar também é questionar, sendo o exercício do pensamento também o exercício do questionamento de forma que, quando se pensa algo, elementos são articulados em torno do que é observado, e que, quando se faz uma afirmação, há a comparação de um termo com o outro para se chegar a tal afirmativa.

Diz que a linguagem é problematológica e que Meyer, ao dizer isso, mostra o seu interesse tanto em questões lógicas quanto em questões de linguagem e que o texto desse autor articula, a todo momento, o pensamento filosófico ao



linguístico. Faz ainda associação à pragmática e à tradição enunciativa e aos seus textos para dizer que são meios de, de forma tranquila, estar em contato com questões filosóficas e linguísticas.

Essa junção filosófica e linguística pode causar estranhamento para linguistas que não tenham tanto contato com o filosófico e para filósofos que não conheçam a filosofia da linguagem, o que o orador diz que Meyer considera o diálogo entre filósofos e linguistas, principalmente na contemporaneidade.

A confirmação é a parte mais densa do discurso por concentrar as provas. Defendem-se os próprios pontos de vista e refutam-se os argumentos adversários. A credibilidade do argumento depende da capacidade do orador de comprovar as afirmativas. (Ferreira, 2021, p.114)

A seguir, o fragmento (IV) refere-se à **peroração** que é o momento final do discurso retórico em que o orador amplia a ideia defendida.

#### Fragmento IV

então pra encerrar' eu gostaria de marcar 'né" como é importante por meio da diferença problematológica olhar pras questões quando se pratica uma análise' que segue as proposições da problematologia' e ressaltar deixando aí como convite pra (...) os interessados em conhecer mais as ideias de Meyer' olhar pra como essas relações se apresentam em diferentes artes na música' na pintura e em muitas outras artes(...) nhm fica aqui então como um fechamento eh essa dica 'né" de olhar pra esse o que tá sendo investigado' quando se nhm opta por um elemento 'né" de análise' seja ele verbal ou visual 'e esse o que pode ser factual pode ser relativo às qualificações ou às razões de legitimidade porque olhando pra esse foco a gente consegue começar aí uma análise que amplia as possibilidades de interpretação daquele material(...) então eu reuni aqui pra essa apresentação(...) alguns(...) textos eh inclusive aqueles que estão em português que são acessíveis (...)

**Fonte:** Transcrição de *live* do canal da Abralin.

O orador, para encerrar o seu discurso, reforça a importância do olhar para as questões quanto à prática de análises, por meio da diferença problematológica. O orador chama o auditório para conhecer um pouco mais acerca dos estudos de Meyer e para olhar as relações apresentadas em diferentes artes, música, pintura e outras artes. Fecha o chamamento ao auditório para os estudos de Meyer quanto ao elemento de análise, seja verbal ou visual, que possibilita a interpretação desse material. O orador continua a finalização do seu discurso ao dizer que reuniu, para a apresentação, textos em português, da área



de lógica, linguagem e argumentação, que são acessíveis. Nessa perspectiva, “a peroração é o final do discurso.” (Ferreira, 2022, p.115)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho centrou-se nos estudos retórico-argumentativos no gênero textual/discursivo *live*, disponível no canal da Abralin no *youtube*, com análises feitas por meio de transcrições seguindo Marcuschi (2003) e Preti (2000), especificamente quanto ao sistema retórico e às partes do discurso, para evidenciar a construção das etapas discursivas na fala do orador mediante uma situação de ensino e aprendizagem em contexto pandêmico.

Nessa perspectiva, buscou-se evidenciar a Retórica, desde a sua gênese na Grécia Antiga com os mestres sofistas, até a argumentação presente em situações cotidianas na vida dos indivíduos, para assim, enfatizar os aspectos retórico-argumentativos no discurso de um professor acadêmico em uma transmissão virtual. Dessa forma, as análises dos fragmentos destacaram a construção do discurso do orador, por meio do seu *ethos*, como aquele que tem conhecimento acerca do assunto e fala para despertar as emoções (*pathos*) do auditório acerca do assunto propriamente dito (*logos*).

Nesse viés, o sistema retórico está presente no gênero textual/discursivo *live*, com especificidades nas partes do discurso retórico, visto que o orador organiza a sua fala para persuadir o seu auditório, com arcabouço teórico, argumentos e credibilidade, acerca de um determinado assunto. O sistema retórico tem sua importância por ser o meio através do qual o orador constrói estratégias persuasivas no seu discurso, visando assim atingir o seu auditório acerca do assunto. Diante disso, são as partes do discurso retórico (exórdio, narração, confirmação e peroração) que evidenciam a ordenação dos argumentos construídos pelo orador em seu discurso, o que contribui para a melhoria da competência comunicativa do orador.



## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 14. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. **A perspectiva retórica da argumentação**: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. ReVEL, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br]

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; SILVA, Romildo Barros da. Construções persuasivas de oradores em *lives* durante a pandemia. In: BORGES, Marilurdes Cruz; BOCCHI; Aline Fernandes de Azevedo (org.). **Diálogos Pertinentes- Revista de Letras**. v. 17 n.1, 2021, SP: Universidade de Franca; Programa de pós Graduação em Linguística, 2021. p.160-178.

PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



# OS GÊNEROS RESENHA CRÍTICA E RESUMO: EXTENSÃO, OBJETIVOS E AUTORIA<sup>10</sup>

Elias André da Silva - UFAL<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0009-000000000000>; Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [elias.andre@arapiraca.ufal.br](mailto:elias.andre@arapiraca.ufal.br)

## INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado da comunicação oral “Os Gêneros Resenha e Resumo: estrutura e funções”, apresentada na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, no XIV ENCCULT, em 2024. É fruto das aulas de Leitura e produção de gêneros acadêmicos, ministrada no Curso de Letras da UFAL – *Campus* de Arapiraca. Para este artigo, recebeu novo título e recorte que se impuseram para capítulo de livro.

Esses gêneros científicos, atividades de estudos e avaliação de escrita acadêmica, também são frequentes na Educação Básica, mesmo incipientemente. Podem ser tidos como produções de acesso ao mundo acadêmico. Em específico, Resumos podem ser uma das habilidades exigidas na saída do Ensino Médio. Mesmo assim, pairam dúvidas ao se requer de universitários que os produzam como compreensão de artigos, monografias, dissertações, teses e outros.

Em sua, manuais de produção acadêmica (Marconi e Lakatos, 2010; UFPR 2000; Costa *et al*, 2004; e Sousa, 2008) dão ênfase apenas a características, limitando-se a questões macro e teórica, e a responder à pergunta “O que são resumos?” O mais importante seria investir em seu “modus faciendi”, respondendo à pergunta “Como se faz?” Exceção a isso, Lima (2004) e Salomon

<sup>10</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap6>



(1977), pelo menos para um dos gêneros, investem em uma didática voltada à produção de resumos.

Restam ainda as polêmicas sobre o Resumo e a Resenha equivalerem-se, sobretudo em termos de extensão, propósito e autoria. Cabe atenção a esta última sobre quem estaria apto a produzir um gênero e outro, sendo a respeito do que mais se pretende argumentar aqui, trazendo luz a este ponto, um dos mais polêmicos em torno destes dois gêneros. Por isso, se fazem necessários critérios que garantam distinção deste em relação àquele para segurança necessária à produção e acesso a esses textos. É com base em Lima (2004) que esse artigo discute extensão, objetivos, e autoria dos atos de resenhar e resumir, reforçando que Resenha e Resumo são gêneros dotados de fatores que os determinam especificamente.

## RESENHA CRÍTICA E RESUMO ENQUANTO GÊNEROS

A concepção de gênero adotada aqui é a de Marcuschi (2008), que nos agracia com o seguinte argumento de autoridade:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p. 155)

São resenhas e resumos gêneros, pois são comuns a atividades científicas, padronizados funcional e enunciativamente, além de sua legitimidade “sócio-histórico-institucionais”. Isso significa que estão previstas “situações comunicativas recorrentes”, “padrões definidos” e sujeição a “forças históricas, sociais, institucionais e técnicas,” que compreendem a tríade dimensão, propósito e autoria, aplicados aqui como seus aspectos distintivos, numa confirmação de que “Há, desse modo, uma relação tênue entre gênero, ação social e sujeito.” (Rocha, 2025, p. 244).

A Resenha e o Resumo são gêneros de propriedades convergente e divergentes; por exemplo, os aproxima o fato de serem resultantes de reescrita, no dizer de Lima (2004, p. 30), textos de chegada, derivados de um texto de partida. Entretanto, são divergentes no agrupamento proposto também por Lima(2004):



Os textos reescritos, derivados de um texto-fonte, podem, de um modo geral, ser classificados em dois grandes grupos: 1) os que contêm um julgamento sobre o texto original (comentário, resenha crítica ou resenha) e 2) os que não contêm um julgamento sobre o texto original, o resumo propriamente dito (sumário, esquema, sinopse e síntese). (Lima, 2004, p. 30)

A Resenha crítica é texto do grupo dos atos de análise, avaliação e julgamento, o grupo um de reescritas. O Resumo não pertence esse grupo, pois é um ato de compreensão de conteúdo por uma reescrita. São trazidas pontuações sobre esses dois gêneros e as marcas que os distinguem em tamanho, finalidade e credenciais da autoria.

### O Gênero Resumo

Segundo Lima (2004, p. 31), “[...] os textos reescritos do segundo grupo, os textos-resumo [...] são, por sua natureza, mais adequados ao trabalho acadêmico (...)”. Pode-se depreender que resenhas não seriam gêneros destinados a estudantes iniciantes, servindo a este fim, resumos. Na contramão disso, a resenha – e não a descritiva, mas crítica – é produção solicitada a estudantes, mesmo na Educação Básica, e não em forma de exercício, mas como exigência a que estariam aptos. Entretanto, o que se vê é a produção de resumos contaminados por opiniões, mas que são aceitos como resenhas críticas em espaços escolares, mesmo sendo, obviamente, esvaziado da complexidade e de voz autorizada para legitimá-lo.

O Resumo se configura como mais simples por não exigir profundo e complexo conhecimento sobre o tema do TF, ou mesmo credenciais de especialista. Lima (2004, p. 31) orienta que “Resumir um texto, para obter as formas incluídas no segundo grupo de textos reescritos com base no texto original, pressupõe a criação de um segundo texto, o texto-resumo (TR), pela reelaboração do texto original, ou texto-fonte (TF), reduzindo-se as suas dimensões.” Trata-se de um novo texto (TR), mesmo preservadas informações principais, pela fidelidade ao texto original (TF). O Resumo não pode ter a mesma dimensão do seu TF, mas deve resultar da redução do seu número de palavras, linhas ou páginas.

Da reescrita, surge novo texto e título indicador da atividade do qual resulta: resumo. Assim, ao se resumir um texto X, o texto deve ser intitulado



“Resumo do texto X”. Em termos práticos, para o texto “A Causa secreta”, de Machado de Assis, seu resumo seria intitulado “Resumo do Conto A causa secreta”; o mesmo princípio para resenhas: “Resenha do conto A causa secreta”. Apesar da relação de equivalência prevista ao resumo, novo texto, novo título; e sua qualidade dependerá da competência linguística de cada autor: quem elabora títulos nominais possui maior domínio da escrita de sua língua; quem não o faz, demonstra menos habilidade neste campo. É claro que isso se constitui o mínimo, mas que a criatividade deve operar na indicação dos títulos desses gêneros, não mantendo preso ao parâmetro apresentado aqui.

Lima (2004, p. 26) alerta para as “[...]” consequências da falta de uma didática específica para o ensino de como fazer resumos são por demais conhecidas e até anedóticas, como é o caso daquele aluno que conseguiu fazer um resumo muito maior do que o texto original.” (Lima, 2004, p. 26). A didática para ensino desta habilidade requer técnica de redução de textos e Lima (2004, p. 101) indica régua para isso: “São admitidas, como dimensões para uma síntese, aquelas situadas no intervalo que vai de um décimo à metade do texto original, sendo solicitadas, mais habitualmente, as dimensões situadas no intervalo de um quinto a um quarto do texto-fonte, sempre traduzidas em número de palavras.” Isso não se aplica universalmente, pois, o parâmetro de 3% a 5% é o indicado para sinopses, e o de 10% a 50% para sínteses, em relação à dimensão do TF (Lima, 2004, p. 87), alcançando, respectivamente, avaliação de excelente a regular.

### O Gênero Resenha Crítica

Lima (2004) propõe que “[...] os textos do primeiro grupo, os textos-comentário, exigem uma experiência maior e, conseqüentemente, maior domínio numa determinada área do conhecimento – por exigirem análise e avaliação –, focalizando, em estilo indireto, o autor e a obra.” (Lima, 2004, p. 30). Por demandarem competências analíticas e avaliativas, diferentemente do resumo, resenhas críticas são gêneros não recomendados para iniciantes sem conhecimento enciclopédico para sua elaboração. Entretanto, isso não impede o acesso, e deve-se tê-lo, mas para familiarização com esse texto, não na condição de autor. Não só Lima (2004), mas também Nadólskis (2005, p. 142) e Marconi e Lakatos



(2001, p. 90) defendem que, devido à complexidade e exigências, sejam resenhas críticas textos de especialistas.

Importa esclarecer que essa discussão se refere especificamente ao Gênero Resenha<sup>11</sup> Crítica, que para surpresa é a mais exigida para estudantes iniciantes em geral, apesar de farta argumentação para o fato de “[...] que as resenhas críticas são sempre elaboradas por especialistas e publicadas em periódicos técnico-científicos ou em cadernos de jornais, como o Jornal de Resenhas da Folha de S. Paulo.” (Lima, 2004, p. 31). Ou seja, há suportes e credenciais específicos para esse gênero.

Diferente do que acontece relativamente ao resumo,

[...] na resenha crítica, ou recensão, um texto mais longo, além do conteúdo do texto original, apresenta-se um comentário breve e faz-se uma avaliação para auxiliar o leitor em sua decisão de ler ou não a produção original (BARRASS, 1979, p. 139), incluindo-se, muitas vezes, fatos relacionados ao autor e a sua produção, informações quanto a edições ou traduções, comparações com outra, análise de estrutura, opiniões de outros especialistas, todos esses conhecimentos que revelam a competência de um resenhista. (Lima, 2004, p. 30-31).

Então, o ato previsto para uma resenha crítica é o de análise e avaliação de textos, resultando em julgamento, e nesse sentido chega a ser temerário que estudantes iniciantes<sup>12</sup> sejam tidos como aptos tecnicamente para estas ações, que exigem experiência e especialidade. Evidencia-se cada vez mais que o ofício de resenhista exige conhecimentos que extrapolam o espaço do texto resenhado, incluindo informações sobre outras obras e avaliações sofridas pela autoria do TF, bem como de informações biográficas dele (Nadólskis, 2005, p. 142). Trata-se de reportório especializado mesmo, não de leitor comum. Além disso, numa postura quase sempre de contestação das ideias do seu texto-fonte, prevê-se que a Resenha tenha dimensões divergentes em relação ao Resumo, “[...] ultrapassando os limites do resumo propriamente dito.” (Lima, 2004, 31).

11 Como a resenha descritiva não comunga das mesmas exigências de conhecimento e de voz autorizada, abre espaço para não especialista fazê-la, nesse caso, em Cursos Superiores ou mesmo na Educação Básica.

12 A referência aqui é o nível de graduação, pois essa habilidade é inerente aos níveis de mestrado e Doutorado.



Os pontos apresentados se impõem para que a concepção do gênero Resenha Crítica com ato de uma autoridade no assunto, da qual se exigem as devidas credenciais para o exercício dessa função: faz resenha de texto literário, especialista em Literatura e com competência para analisar e discutir sobre a obra. Portanto, são propriedades de uma resenha crítica o julgamento, como um ato de voz autorizada de especialista; e a dimensão flutuante, sem a necessidade de que seja menor do que o texto-fonte, o texto de partida.

## FATORES PARA DISTINÇÃO DE RESUMO E RESENHA CRÍTICA

Neste tópico, serão apresentados pormenorizadamente os fatores adotados como critérios para se distinguir Resenhas e Resumos enquanto gêneros, concordando com Lima (2004, p. 30) em que esses dois gêneros “representam o conteúdo do texto original e têm, como diferenças, ou a pessoa que os redige, ou sua profundidade e extensão em função de um objetivo definido ou forma de apresentação determinada”. Portanto, um resumo é um resumo, com todas as suas variantes; uma resenha é uma resenha, também com suas variantes. Extensão, Objetivos e Autoria são fatores que diferenciam esses textos e devem ser consideradas a depender do fim persuasivo (Bazerman, Hoffnagel e Dionisio (Orgs.), 2006, p. 63-64) que pretende quem lança mão de intervir por meio de um desses dois atos de Linguagem (Bronckart, 1999).

### A Extensão

O Resumo reapresenta informações do seu texto-fonte em escrita de extensão obrigatoriamente menor, de forma que o não atendimento ao critério o deslegitima como Resumo. Essa dimensão pode ser medida em número de caracteres, palavras, linhas ou páginas proporcionais ao texto original. A medida esperada é que a redução se dê entre 3% e 10% para sinopses, e entre 10% e 50% para sínteses (Lima, 2004, p. 88). A primeira medida adotará como unidade caracteres e palavras, não o de páginas ou linhas, como se impõe para a segunda.

A Resenha, entretanto, não se prende a esta propriedade, e apresenta-se maior ou menor em relação ao texto resenhado. Obviamente, um livro de 500 páginas não renderá uma resenha acadêmica de mesmo número de páginas,



mas certamente resultará em maior número de unidades de que um poema e uma notícia curtos<sup>13</sup>, por exemplo.

Do ponto de vista do autor, essa propriedade determinaria que resenha e resumo não se correspondem, mas não se pode negar que “são extremos de um ‘continuum’ em que se apresentam, num deles, apenas elementos do texto original (resumo e, à medida que se evolui na linha gradual, apresentam-se cada vez menos elementos do texto original.” (Lima, 2004, p. 30), praticamente se rebelando. Uma resenha pode ter dimensão flutuante no sentido de ser maior ou menor do que seu texto-fonte, desde que detenha as demais exigências do gênero, em termos de objetivos e autoria.

Do ponto de vista da aplicação da técnica pelo autor, não há que se confundirem os dois gêneros em relação a sua liberdade ou restrição de tamanho, adotando como parâmetro o texto reescrito. Do ponto de vista do leitor, o título –indicação da atividade aplicada –, a estrutura e o suporte desses textos servem como distinção: Resumos são hospedados em cadernos de resumo ou como parte de trabalhos publicados em revistas, anais de eventos, por exemplo; Resenhas são publicados em específicos para o gênero e nele especializado.

Em termos práticos, o Resumo reduz o texto em páginas, linhas, palavras ou caracteres, preservando os elementos (informações) que lhe sejam essenciais. Inclusive, é possível se propor uma relação estreita dessa operação com a noção de termos essenciais, acessórios e integrantes de um período ou sentença.<sup>14</sup> A resenha reduz a dimensão de texto e expande ideias nele contidas, dando-lhes realces positivos ou negativos, pela emissão de parecer sobre a obra. Nesse ponto, é possível propor a seguinte analogia: Resumos estão para fotografia 3x4<sup>15</sup>, em que se perde a visão do todo, mas se preserva a identidade; e Resenhas estão para caricaturas<sup>5</sup>, pela qual se podem potencializar destaques positivos ou não.

13 Os Lusíadas é exceção a poemas curtos.

14 Lima (2004) demonstra bem isso ao aplicar a técnica do cancelamento para a redução de textos.

15 Notas do Curso sobre os gêneros resenha e resumo, ministrado em 1996 pela Professora LD Renira Lisboa de Moura Lima.



## Os Objetivos

O Gênero Resumo objetiva parafrasear (Lima, 2004, p. 31) um texto por meio da redução de sua dimensão, em número de caracteres, palavras, linhas, ou páginas, como se exige por algumas agências divulgadoras de produções científicas. Além disso, o resumo pode ser usado como forma de apresentação prévia de um texto científico ou como proposta de apresentações em eventos, e como prova de compreensão de uma leitura, podendo ser feito por não especialista.

O principal objetivo de uma resenha é “...auxiliar o leitor em sua decisão de ler, ou não, a produção original.” (Barras, 1976, p. 139 *in* Lima, 2004, p. 30), a partir de leitura realizada previamente por especialista. Para isso, analisa, avalia e julga uma determinada obra, ao avaliar sua representação de estado da arte. Prevê julgamento por meio do destaque de suas partes, evidenciando-as positiva e/ou negativamente. Diferentemente do Resumo, esse gênero condensa ideias, “apresentando cada vez menos elementos do texto original e cada vez mais elementos da personalidade do leitor-redator [...]” (Serafini, 1991, p. 185 *in* Lima, 2004, p. 30).

O trabalho mais próximo do texto original é objetivo de resumos, o trabalho com ideias e que transborda ao texto é objetivo de resenhas críticas, podendo ser maior ou menor do que o texto resenhado.

## A Autoria

Como apontado neste texto, Resenhas crítica são textos que exigem domínio interno e externo sobre o tema do texto a ser resenhado, pois objetivam oferecer parecer e indicar tecnicamente a leitura ou não do texto resenhado, realizando ato de julgamento; e, segundo Marconi e Lakatos (2001), por isso, “A resenha, em geral, é feita por um cientista que, além do conhecimento sobre o assunto, tem capacidade de juízo crítico. Também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica.” (Marconi & Lakatos, 2010, p. 90).

A indicação de resenhas para estudantes de graduação, se e quando acontecer, deverá ter o propósito de exercitar a compreensão – como se faz no resumo – e a crítica não especializada. Nesse contexto, pode se afirmar que “resenhas” produzidas por estudantes não são resenhas profissionais, mas in-



cipientes. Alçar esse texto ao mesmo patamar de texto de especialista seria de uma insipiência sem limites.

Lima (2004) esclarece as competências às quais Lakatos (2010) se refere:

[...] na resenha crítica, ou resensão, um texto mais longo, além do conteúdo do texto original, apresenta-se um comentário breve e faz-se uma avaliação para auxiliar o leitor em sua decisão de ler ou não a produção original (BARRAS, 1979, p. 139), incluindo-se, muitas vezes, fatos relacionados ao autor e à sua produção, informações quanto a edições ou traduções, comparações com outras, análise de estrutura, opiniões de outros especialistas, todos esses conhecimentos que revelam a competência do resenhista. (Lima, 2004, p. 30-31).

Ledo engano levar estudantes a pensarem estar produzindo resenhas quando na verdade produzem resumos, alguns dos quais acompanhados por opiniões sem força argumentativa para atingir o objetivo social do gênero resenha existe: exercer ato de julgamento.

Nadólskis (2005) concorda com Lima (2004), reforçando que “A Resenha crítica (também denominada *resensão crítica*, quando mais longa e acompanhada de aparato crítico) consiste num conjunto de comentários sobre um livro no seu todo ou sobre os aspectos mais relevantes da obra [...]. (Nadólskis, 2005, p. 142). A Resenha crítica, como gênero que é, diferentemente do resumo, requer voz autorizada sobre o assunto do texto a ser resenhado, como indica Rocha (2025, p. 242-245), para que se cumpra sua função social de analisar, avaliar e julgar pares. Por isso, “O autor da resenha deve conhecer bem o assunto e ter o espírito crítico capaz de perceber, no conjunto e nas partes, os valores criticados.” (Nadólskis, 2005, p. 142).

“É por isso que, as resenhas críticas são sempre elaboradas por especialistas e publicadas em periódicos técnico-científicos (...)”, como indica Lima (2004, p. 30), e para a confirmação das categorias críticas esperadas em uma Resenha, que segundo França (2007, p. 167), são “Interna (coerência interna): avaliação do conteúdo e do significado de idéias [sic] contidas; e Externa (coerência externa): o significado, a importância, o valor histórico da obra

O Resumo, diferentemente, é texto de exigência e alcance menos especializados; assim, estudantes – iniciantes ou não – poderão ser autores de bons



a excelentes resumos, como demonstração de entendimento de um texto-fonte, ou em resposta a instrumento de avaliação. Isso é possível porque resumos podem ser produzidos por especialistas ou não, detentores de expertise ou não sobre o assunto do texto-fonte. Por isso, Lima (2004) defende que esse gênero é a produção mais indicada ao fazer acadêmico.

Noutro extremo, a Resenha torna-se mais exigente nesse fator, pois, “Para maior validade da análise crítica, apóia-se [sic], com citações bibliográficas, na opinião de outros estudiosos de reconhecida autoridade no assunto.”(Nadól-skis, 2005, p. 142), e como estudantes iniciantes e mesmo a maioria dos mais veteranos não detêm o “know-how” para isso, recomenda-se investir na produção de resumos como parte do “continuum” que precede resenhas; e, nesse caso, claramente como exercício do lidar com esse gênero, passando pela Resenha descritiva e se aproximando, de fato, de uma Resenha crítica.

## CONCLUSÃO

É momento de elucidar controvérsias em torno dos fatores Extensão, Objetivos e Autoria dos Gêneros Resenhas e críticas Resumos, que devem ser considerados tanto atividade de ensino, como instrumentos de avaliação em ambientes educacionais. Sobre o fator Extensão textual, assume-se que é condição “sine qua non” que resumos sejam menores do que seu texto-fonte, enquanto resenhas – críticas ou descritivas – possam ser maiores. Resumos são a representação reduzida de um texto, em número de caracteres, palavras, linhas ou páginas. comparativamente, resumos são um gênero represado, pois se restringem ao limite do texto-fonte (TF); e resenhas são transbordantes, pois extrapolam esse limite. Para além disso, Resumo não é equivalente à Resenha crítica, porque o primeiro reduz textos, a segunda condensa ideias. Esses princípios põem os dois gêneros em divergência de extensão: resumos são menores e restritos; resenhas, sobretudo as críticas, podem ser maiores – resenhar poema convencional, por exemplo –, ou menores –resenhar livro longo.

Resumos objetivam atrair leitores ao texto original, apresentando-lhes sua versão reduzida; enquanto Resenhas críticas objetivam julgar uma obra, acatando ou rejeitando suas ideias, aproximando ou afastando leitores. De forma geral, o resumo sinopse objetiva convencer o leitor a acessar o texto-fonte,



a síntese busca desobriga disso o leitor, sendo sempre mais extensos do que sinopses indicativas – não o acompanham – e homotópicas – são apensadas a ele. São também recurso avaliativo da compreensão de artigos, monografias, ensaios, dissertações e teses. Resenhas críticas adotam o propósito de analisar, determinando a (não)relação entre as partes na composição do todo; avaliar, diagnosticando o estado da arte da obra; e julgar, indicando ou não o investimento na aquisição e leitura, pela apresentação do diagnóstico de que a produção seja boa ou ruim. Por isso, se faz necessário que seu autor domine as técnicas e seja credenciado socialmente para esse ato. Enfim, resumos são redução de textos, resenhas são condensação de ideias de uma obra para fins de julgamento, por isso ato de especialista.

Portanto, não sendo estudantes iniciantes especialistas, não devem aventurar-se na produção de resenhas. Não subestimando a capacidade de estudantes, pois pode até ser que um iniciante dê conta desse gênero; mas não seria regra, e sim exceção. O mais penoso é constatar essa aptidão sendo imposta como regra, o que pode trazer desestímulo. A energia dessa peleja deveria ser investida no ensino de uso e produção de gêneros mais viáveis a esse nível, como resenhas descritivas bem orientadas, após aprender a resumir com qualidade, dando conta dos elementos comuns à maioria dos textos científicos: Problema e Hipóteses; Objetivos e Procedimentos; Justificativa e Base teórica. Produzir resumos é ato inequívoco de aprendizagem e preparação para gêneros mais exigentes, como a Resenha crítica, que definitivamente não é adequado instrumento avaliativo da maioria dos estudantes iniciantes ou mesmos veteranos. A insistência nisso só levar a resultados desastrosos, da rejeição ao simulacro de produção de “resenhas críticas”, quando na verdade não se avança para além de “pseudo-resumos”.

Está alcançado o esclarecimento de que os Gêneros Resenha e Resumo não se equivalem em extensão, objetivos e autoria. Entretanto, se faz necessária discussão das diferenças estruturais desses dois textos, sendo o que se pretende realizar como o próximo artigo, que virá em complemento deste, como pontapé inicial para aprofundamento de estudos de gêneros científicos.



## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONSIO, Angela Paiva. Gênero, agência e escrita. (Orgs). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Pontes, 2006.

BRONKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio-discursivo. Tra. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA, Ana Rita Firmino *et al.* **Orientações metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. 6. ed. Maceió: EDUAL, 2004.

FRANÇA, Júnia Lessa; Vasconcelos, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico científicas**. Ed. 8. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

LIMA, Renira Lisboa de Moura. **O ensino da redação**: como se faz um resumo. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

LIMA, José Roberto Sarmiento Lima. Prefácio à primeira edição. *In* Lima, Renira Lisboa de Moura. **O ensino da redação**: como se faz um resumo. 3. Ed. Maceió: Edufal, 2004a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NADÓLSKIS, Hêndricas. **Normas de comunicação em língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROCHA, Max Silva da. **Atos retóricos de linguagem no discurso neopentecostal da Igreja Santa de Jesus Cristo**. Campinas, SP: Pontes, 2025.

Universidade Federal do Paraná. Sistema de bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científico**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. Vol. 2, 6, 7, 8.

Universidade Luterana do Brasil. **Língua Portuguesa IV**. Curitiba: IBPEX, 2009.



# PONCIÁ VICÊNCIO UMA LEITURA NECESSÁRIA PARA REPENSAR A IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL<sup>16</sup>

Luana da Silva Rocha<sup>1</sup>

Renildo Ribeiro-de-Siqueira<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID <https://orcid.org/0009-0009-5465-2438>; UNEAL/ Graduanda em Letras; Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas/ Fapeal e Membro do Grupo de Estudos em Literaturas de Língua Portuguesa GELLP. E-mail: [luana.rocha.2022@alunos.uneal.edu.br](mailto:luana.rocha.2022@alunos.uneal.edu.br)

(<sup>2</sup>) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5455-8403>; Doutor em Letras pela Universidade Federal de Alagoas; Professora Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e Diretor do Grupo de Estudos em Literaturas de Língua Portuguesa- GELLP. E-mail: [renildo.ribeiro@uneal.edu.br](mailto:renildo.ribeiro@uneal.edu.br)



## INTRODUÇÃO

O gênero romance é uma das formas de expressão literária mais significativa e populares, caracterizado por narrativas extensas e complexas que exploram a condição humana em suas diversas dimensões. Desde o princípio, com os romances clássicos dos séculos XVII e XVIII até sua evolução contemporânea o romance tem se mostrado uma poderosa ferramenta para refletir sobre questões sociais, políticas e culturais que constituem o *corpus* social.

De acordo com Cimara Valim de Melo (2010), o romance possui uma longa tradição na literatura brasileira, servindo como um meio essencial para explorar os problemas morais e sociais enfrentados pelas personagens. Ao longo do tempo, o romances se dedicou a enredos que tratam das interações humanas e das relações de poder, muitas vezes utilizando personagens com padrões originais que se deparam com desafios complexos. Essa riqueza narrativa permite ao lei-

<sup>16</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap7>

tor uma compreensão mais intensa da realidade e das experiências que moldam a vida em sociedade.

A narrativa romanesca comumente se desenvolve em um espaço temporal que se ajusta à evolução dos sentimentos e das relações interpessoais. A partir do século XVIII, com a crescente importância da visão subjetiva do indivíduo, o romance passou a abordar questões relacionadas ao tempo e à identidade de maneira mais extensa, culminando no que se conhece como cronotópo do romance, que permite uma exploração mais profunda dos afetos e das experiências humanas.

Antonio Candido (2006) enfatiza que a literatura não apenas reflete a sociedade, mas também a influencia, explorando temas como a função social do escritor e as diversas representações de classes sociais. Desse modo, a literatura, e especificamente o romance, se torna um espaço privilegiado para a reflexão crítica e para a construção de uma identidade nacional, possibilitando um diálogo sobre as desigualdades e as ideologias presentes no cotidiano brasileiro inclusive no contemporâneo.

Dessa maneira, o romance contemporâneo se configura como um importante transmissor de resistência e de expressão de identidades, refletindo as nuances e contraditórios que cercam as experiências humanas, especialmente as vivenciadas por grupos historicamente marginalizados. Autores como Conceição Evaristo, em obras como *Ponció Vicêncio* (2017) ilustram de maneira eficaz a luta pela identidade e a necessidade de uma representação mais justa e diversificada da experiência negra no Brasil.

Melo (2010) reconhece o papel significativo do romance na formação cultural do Brasil contemporâneo. Por emergir como um gênero em “inacabamento”, sempre se renovando e reavaliando sua forma em resposta às transformações da sociedade, evidenciando sua capacidade de espelhar as tensões do presente e a busca por significados em um mundo em constante mudança, o gênero romance é um importante elemento que induz a reflexão e acompanha a evolução da sociedade com seus temas e problemas.

Assim, o estudo do gênero romance, através de uma abordagem teórico-crítica, revela-se essencial para a compreensão do papel que a literatura desempenha na formação da identidade cultural de um país e um estímulo de mudan-



ças sociais. Ao desconstruir as narrativas estabelecidas e promover novas vozes, o romance contemporâneo contribui para um questionamento contínuo sobre a relevância da diversidade e sua inclusão na literatura e demais setores culturais.

Com o surgimento da chamada literatura negra, que compreende obras de autores afro-brasileiros e de outros países, essa modalidade literária tem se tornado uma parte importante do currículo escolar no Brasil, visando promover a diversidade cultural e a inclusão social. A integração da literatura negra no ambiente escolar não apenas enriquece o conhecimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira, como também contribui para o combate ao racismo e à desigualdade.

Historicamente, a literatura negra começou a ganhar espaço nas salas de aula a partir da década de 1990, quando discussões sobre identidade e representatividade afro-brasileira se intensificaram, culminando na promulgação da Lei n.º 10639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. A partir desse marco, as instituições de ensino começaram a desenvolver em seus currículos a inclusão de autores como José do Patrocínio, Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus até os contemporâneos como Conceição Evaristo, Itamar Vieira Junior, Ana Maria Gonçalves, entre outros.

Segundo Nilma Limoeiro (2010), a inclusão de obras literárias que tratam da experiência negra no Brasil proporcionam uma reflexão profunda sobre questões de racismo, identidade e pertencimento, ajudando os alunos a compreenderem as complexidades da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a literatura negra permite que os jovens leitores se vejam representados nas histórias, o que é essencial para a construção de uma autoestima positiva e para a formação de uma consciência crítica.

No entanto, a implementação dessa literatura ainda enfrenta diversos desafios, como a resistência de alguns educadores e a falta de formação adequada para sensibilizar sobre a importância da diversidade cultural na sociedade brasileira. “A literatura afro-brasileira é um espaço de resistência e afirmação da identidade, onde as vozes negras se fazem ouvir, desafiando estereótipos e construindo narrativas próprias” (Silva, 2023, p.45)

A afirmação de que “a literatura afro-brasileira é um espaço de resistência e afirmação da identidade” destaca a importância desse gênero literário como



um meio através do qual as vozes negras se expressam e se fortalecem. Essa literatura não apenas oferece uma plataforma para que autores afro-brasileiros compartilhem suas histórias e experiências, mas também serve para desafiar os estereótipos e preconceitos que muitas vezes cercam as comunidades negras.

A resistência se manifesta na busca por novas representações que rompem com a visão limitada e negativa que a sociedade tradicionalmente impôs sobre os negros. Ao contar as narrativas de seus personagens pretos, os escritores afirmam suas existências, suas culturas e suas histórias, reescrevendo o que significa ser negro no Brasil. Isso é fundamental para a construção de uma identidade positiva e autêntica, que não depende das definições externas impostas pela sociedade. Dessa forma, a literatura afro-brasileira se torna uma ferramenta poderosa para a transformação social, promovendo uma maior compreensão e respeito pelas experiências afrodescendentes. Ela cria uma consciência crítica nas leituras e amplia o diálogo sobre raça, cultura e identidade, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade. Em resumo, a literatura afro-brasileira não só expressa a luta histórica das vozes negras, mas também promove a autoafirmação e a reivindicação de espaço na sociedade.

De acordo com Silva (2018), é crucial que os educadores estejam conscientes de suas próprias crenças e preconceitos para que possam ensinar de forma justa e com uma educação inclusiva. Assim, a literatura negra não é apenas uma questão curricular, mas uma necessidade pedagógica visando valorizar as vozes e histórias de afro-brasileiros, promovendo um diálogo necessário sobre raça, cultura e identidade entre os estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em sala de aula, a educação das relações étnico-raciais é uma temática fundamental que se torna cada vez mais urgente em nossa sociedade. A condução dessas questões no contexto educacional é crucial para a formação de valores que respeitem e valorizem a diversidade cultural de um país. Neste sentido, a literatura, especialmente através de obras como *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, *O Cortiço*, de Aloísio Azevedo, *O bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, *Viva o povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro e, recentemente *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior e *Ponció Vicêncio*,



de Conceição Evaristo, objeto deste estudo, desempenha um papel significativo ao proporcionar reflexões profundas sobre a identidade negra e seu lugar na sociedade brasileira.

O romance *Ponciá Vicêncio* (2017) serve como um recurso didático importante para discutir as relações étnico-raciais, uma vez que a obra retrata a vida e a jornada de autodescoberta de uma protagonista negra, descendente de escravos. A narrativa de Evaristo aborda não apenas as experiências individuais da personagem, mas também as questões coletivas que envolvem a história e a cultura afro-brasileiras.

Nessa percepção, ao integrar esses elementos literários à educação, seguindo as diretrizes da lei 11645/2008 da legislação que ressalta a importância da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino, contribui-se para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às diversidades, calabrando na sensibilização dos alunos para as realidades sociais e culturais enfrentadas por indivíduos de diferentes etnias, promovendo assim um olhar diferenciado e mais crítico para as relações étnico-raciais.

A inclusão da literatura afro-brasileira e o ensino das questões raciais e étnicas contribuem para fortalecer a identidade dos alunos, proporcionando um espaço para que discutam suas próprias heranças culturais e origens. Logo, é através da leitura de romances, poemas e contos que abordam essa temática que os estudantes podem desenvolver uma compreensão crítica sobre a presença negra na sociedade e refletir sobre como a literatura pode ser um agente estimulador para mudanças sociais.

É notório, que o romance *Ponciá Vicêncio* é uma obra rica em simbolismo e crítica social, abordando a complexidade da identidade afrodescendente no Brasil. Em todo o romance, encontramos símbolos importantes para construção da identidade da personagem e para a cultura negra, como um todo. Estão presentes símbolos como o arco-íris, o sobrenome da personagem protagonista, os aspectos físicos do avô da protagonista, a relação do barro com sua ancestralidade, entre outros aspectos presentes marcando a mundividência negra na narrativa.

A escolha do sobrenome “Vicêncio” carrega um peso histórico significativo, mostra a herança de opressão e dominação que os personagens negros



carregam no romance, visto que Vicêncio foi o escravista proprietário das terras onde Ponciá e sua família vivem e todos trazem esta marca no sobrenome, como elemento de posse do Coronel Vicêncio. Deste modo, o sobrenome remete a uma linhagem marcada por figuras de poder, o Coronel Vicêncio, contrastando com a busca da protagonista por sua própria identidade em meio a um legado de opressão, vivida drasticamente por seu avô que teve filhos vendidos mesmo depois da Lei do Ventre Livre. O narrador nos apresenta esta força hierárquica e opressora nas palavras a seguir:

Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela a reminiscência do **poderio do senhor**, um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. (Evaristo, 2017, p.18. Grifo nosso)

A análise do sobrenome “Vicêncio” remete a uma linhagem marcada pelo o poder do dono da terra em que habitavam, o senhor Coronel Vicêncio, contrastando com a busca da protagonista por sua própria identidade em meio a um legado de desigualdade. Nota-se, que é por isso que a protagonista se convence que esse sobrenome é desprezível para ela, haja vista existir desde o tempo de seu avô. Vicêncio é um nome masculino de origem latina “Vincentius”, que significa “Aquele que vence”. Com o passar dos séculos, o nome foi sendo adaptado e adotado em diversas culturas ao redor do mundo, mantendo sempre a essência de força e superação em seu significado. Da maneira como vemos no romance, cabe ao leitor crítico observar a adequação deste sobrenome para os remanescentes da escravidão e questionarmos se a ordem lógica dos tempos foi alterada? Se a lógica vencedora dos brancos suprimiu a força guerreira africana ou o negro, através da dor e do sacrifício, subverteu/subverte a ordem opressora e impõe uma nova vitória neste novo tempo? Tendemos a acreditar nesta última hipótese, haja vista a configuração geral do romance de Conceição Evaristo aqui analisado.

De acordo com Braith (1985), a protagonista de um romance é apontada como um personagem referencial, pois esse tipo de personagem é aquele que possui um significado fixo e determinado, muitas vezes associadas a figuras his-



tórica e estão intimamente ligadas a uma cultura específica, e a compreensão dessas personagens depende do grau de familiaridade do leitor com essa cultura. Assim, a luta interna de Ponciá com o sobrenome Vicêncio e o desprezo marcado por sua ligação com o passado sugerem um círculo de resistência e uma busca por empoderamento diante das iniciativas de exclusão social, vendo-se como uma mera continuação de um legado de opressão, desigualdade, servidão e desprezo, ao tempo em que ressignifica/problematiza o significado tradicional de “Aquele que vence”.

Essa marca de luta e resistência fica registrada da mesma forma como a Ponciá imita o seu avô, “andava com os braços escondidos às costas e tinha a mãozinha fechada como se fosse cotó. Fazia quase um ano que vô Vicêncio tinha morrido” (Evaristo, 2017, p.13), revelando-se um importante elemento de continuidade e de ligação entre as gerações. Sem dúvida que a descrição da postura de Ponciá é interpretada como uma imitação física de seu avô, assim como uma manifestação espiritual da mediunidade da menina que vem a funcionar como um espelho da herança cultural, das vivências e das marcas deixadas após a abolição da escravatura por ele em sua formação identitária. A personagem sente as mesmas aflições e desesperos que o seu avô sentia em relação ao modo de vida do seu povo nos engenhos de açúcar:

Os engenhos de açúcar enriqueciam e fortaleciam o senhor. Sangue e garapa podiam ser um líquido só. Vô Vicêncio com a mulher, os filhos viviam anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do “Ventre Livre”, entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos. Numa noite, o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que lançara contra a mulher, começou a se autoflagelar decepando a mão. Acudido, é impedido de continuar o intento. Estava louco, chorando e rindo. Não morreu o Vô Vicêncio, a vida continuou com ele independente do seu querer. Quiseram vendê-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com o braço cotó? (Evaristo, 2017, p.50)

O sofrimento, junto com a exploração, transmitem a conduta de poder e opressão que caracterizavam as relações sociais com escravizados em nossa história. O “sangue e garapa” como um líquido só, é uma metáfora da interseção entre a brutalidade do sistema escravocrata e a lucratividade da produção de açúcar, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, onde o sofrimento do ser humano



representado pelo sangue é irrevisivelmente atrelado à prosperidade econômica representada pela garapa, ou seja, há a desumanização dos indivíduos que trabalhavam nas plantações, reduzidos a meras ferramentas de produção que serviam aos interesses do senhor.

O Vô Vicêncio era uma vítima do sistema. Alguns de seus filhos, mesmo estando libertos pela Lei Ventre Livre foram vendidos como escravos, evidenciando as injustiças e crueldades do sistema. Esse fato contribuiu para o desmantelamento das famílias e comunidades, mantendo um ciclo de sofrimento e desespero. E notável na narrativa que estando com o emocional abalado o suicídio surge como a tentativa de acabar com o sofrimento. A autodestruição é a maneira de escapar da dor e da loucura resultantes da opressão do senhor branco.

Claramente, para esse ato é utilizada a foice, sua ferramenta de trabalho que se transforma em instrumento de autoviolência, simbolizando a tragédia da escravidão e instrumento de morte e dor. As expressões apresentadas pelo personagem refletem o estado mental no qual se encontra, fragmentado entre o desespero e a negação da opressão. Como resultado teremos a amputação de seu braço, um protesto simbólico, porque em sua mente ninguém iria comprar um escravo com o braço amputado. A loucura de Vô Vicêncio o transforma em um indivíduo sem valor social e econômico aos olhos do sistema, reforçando a brutalidade e a cruel lógica da escravidão que avalia a vida humana apenas em termos de utilidade.

Portanto, as marcas da escravidão presentes no romance causam uma profunda reflexão para os estudantes sobre as consequências psicológicas e sociais que o sistema escravista gera, com sérios reflexos até nossos dias. Vô Vicêncio representa tanto um sujeito oprimido quanto um símbolo da resistência e luta pela dignidade, estabelecendo uma conexão entre o passado colonial e a necessidade contemporânea de se reexaminar as narrativas da identidade negra no Brasil.

A vida escrava continua até os dias de hoje. O romance apresenta novas formas de escravidão e sofrimento, assim, Ponciá era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas.



Vale salientar, que ao imitar o avô, Ponciá torna-se um símbolo da continuidade das tradições, das dores e lutas de sua ancestralidade, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as marcas que a história e a cultura negra deixam na formação da identidade individual e coletiva. O barro junto com o arco-íris apresentado na narrativa carregam as particularidades do negro, pois tem a representação da crença afrodescendente "Ela ia buscar o barro na beira do rio e lá estava a cobra celeste bebendo água. (Evaristo, 2017, p.9)

A cobra celeste, uma manifestação de Oxumaré, simboliza a mudança cíclica e a conexão entre o céu e a terra, assim como a tarefa de Ponciá de reconstruir um futuro ao ligar o passado ao presente. O barro, elemento essencial na vida da protagonista, remete ao mito Yorubá da criação do homem, no qual Oxalá, com a lama de Nanã, modela a humanidade. Esta ligação com o barro simboliza as raízes de Ponciá, sua ancestralidade e a importância da terra em sua constituição identitária. Ao se afastar do ambiente rural, Ponciá experimenta uma desconexão com suas origens, manifestada fisicamente pela coceira nas mãos, uma metáfora para seu desejo de retornar às suas raízes.

O ritmo predileto de Oxumaré é o bravum, quando ele sinaliza, a todo momento, intercaladamente, com os dedos indicadores, a terra e o céu. Nesta simbologia está nos mostrando que rege os dois locais e que por isso permite a existência da ligação entre os dois mundos. Através do uso do brajá e do laguidibá fica confirmado o seu entrelaçamento com a evolução, a sua ligação com os antepassados, porque os búzios e os chifres são elementos relacionados com a terra, com a vida e com a morte. Em suas danças, leva nas mãos o ibiri, elemento símbolo de Nanã, ou uma haste de ferro moldada em forma de cobra. E veste-se com roupas coloridas, como o seu arco-íris!.(Kileuy; Oxaguiá, 2009, p 415)

A cobra celeste tem a representividade do Oxumaré, a conexão entre o céu e a terra, a mudança cíclica. Esse Orixá é frequentemente associado ao arco-íris, que simboliza a continuidade e a renovação do universo. Certo dia, a menina modelou um boneco de barro que possuía as mesmas características físicas do seu avô falecido e todos que o conhecia e tinham contato com a menina se espantavam com esse fato, relatando que isto era uma herança que carregava do seu avô.



O retorno de Ponciá à sua terra natal, transportada pelo trem, (cobra de ferro) guiada pela serpente ( escondida nas cinzas do fogão) e pela busca do rio e do barro, reforça sua necessidade de se reconectar com sua ancestralidade. O trem, cobra-de-ferro, que leva a família à cidade e possibilita o retorno, também simboliza esses ciclos de mudança e transformação.

Uma cobra movimentou-se lentamente dentro do fogão. Ponciá olhou o bicho e não teve vontade de fazer nada. Só então percebeu que a casa estava vazia ... Olhou para a mesa de madeira e lá estava o homem-barro entre prantos e risos, pegou o trabalho e o enrolou ...” (Evaristo, 2017, p.57)

Quando chega na casa de sua mãe e não encontra ninguém ( O irmão fora para a cidade em busca da irmã e a mãe perambula pelas fazendas sem rumo após a partida dos filhos) a cobra escondida nas cinzas do fogão é o simbolo do Orixá e a marca de um novo recomeço, da necessidades dos ciclos. As cinzas são as marcas da matéria extinta, mas o surgimento da serpente através destas cinzas é a marca de que pode-se ressurgir. A serpente que é vista no fogão e a troca da pele da mesma é interpretada igualmente como um símbolo de Oxumaré, que organiza os ciclos e conduz às mudanças. O romance explora temas como ancestralidade, identidade e a importância da memória, ressaltando a luta coletiva e a reconexão com as raízes como fundamentais para a construção de uma identidade plena. Nesse contexto, esse romance enfatiza a memória como um tema poderoso, confrontando o apagamento histórico e cultural propondo que a preservação das histórias e experiências sejam essenciais para a justiça social e a mudança. A literatura, nessa circunstância, é apresentada como uma ferramenta poderosa para a exploração de questões sociais, incentivando a reflexão crítica e promovendo a empatia e a transformação social.

O escritor Walter Benjamin, em seu ensaio *O Narrador*(1985) argumenta sobre a importância da experiência compartilhada e da transmissão de histórias como um meio de preservar a memória coletiva em que as narrativas não são apenas formas de entretenimento, mas transportadoras de conhecimento e sabedoria que conecta gerações. Nesse sentido, poderemos compreender a experiência de Ponciá e o seu trajeto como uma herança de sua ancestralidade e a busca de se reconectar-se com suas raízes.



Logo, trabalhar esse romance em sala de aula, é contribuir para a formação consciente dos alunos, pois a obra irá ajudar na compreensão de como o negro era tratado e irá repensar em temas como religião, identidade e formação cultural. Em resumo, *Ponciá Vicêncio* (2017) é uma obra literária que possui o papel importante de agente de transformação cultural que provoca uma reflexão sobre a identidade e a alteridade no Brasil contemporâneo. Com sua sensibilidade estética e autoral, Conceição Evaristo expõe as experiências vividas pela personagem-protagonista, e por extensão, de um povo que busca seu espaço e reconhecimento em uma sociedade marcada por desigualdades e preconceitos.

## CONCLUSÃO

Esse romance *Ponciá Vicêncio* se apresenta como uma importante contribuição para a literatura contemporânea, especialmente no que se refere à discussão sobre a identidade negra e as relações étnico-raciais no Brasil. A narrativa não apenas aborda a trajetória individual de Ponciá, uma jovem negra que busca reconectar-se com suas raízes e ancestralidade, mas também reflete as lutas coletivas de um povo historicamente oprimido. Nota-se que é através de simbolismos significativos, como o sobrenome “Vicêncio”, a cobra celeste e a relação com o barro, que a autora constrói uma crítica profunda das consequências da escravidão, abordando temas como identidade, escravidão e as marcas indelévels que essa história deixou nas gerações seguintes.

A transformação da foice de instrumento de trabalho em um símbolo de autoviolência e desespero é um testemunho poderoso das consequências psicológicas da opressão. Além disso, a inclusão da literatura negra no currículo escolar se torna essencial, para a valorização da cultura afro-brasileira, para o fortalecimento da identidade dos alunos, proporcionando um espaço para que eles discutam suas heranças culturais e desenvolvam uma compreensão crítica sobre sua realidade.

Evaristo proporciona um convite à reflexão sobre a importância de contar e preservar as histórias de vida de indivíduos que, como Vô Vicêncio e Ponciá, encarnam a resistência e a luta por dignidade e reconhecimento em uma sociedade marcada por desigualdades, inclusive pela escravidão. Ao enfatizar a necessidade de reconexão com suas raízes e a preservação de seu legado cultural,



a autora convida os leitores a se engajar em um diálogo mais amplo sobre raça, identidade e justiça social, promovendo uma literatura que não apenas entreter, mas que também eduque e inspire mudanças.

Dessa forma, esse romance configura-se como uma ferramenta valiosa para a formação crítica dos estudantes, quando trabalhada em sala, ajudando-nos a compreender as complexidades da sociedade brasileira, incluindo as questões de raça e identidade. Sendo um poderoso agente de transformação cultural que através de uma sensibilidade estética e autoral incomparáveis, promove a reflexão sobre as experiências vividas por sua protagonista, ecoando as vozes de um povo que luta por seu espaço e reconhecimento em um mundo que frequentemente silencia suas histórias. Portanto, a literatura se reafirma como um instrumento vital para a construção de um futuro nas incusivo e consciente, onde as experiências de todos os indivíduos sejam valorizados e respeitadas.

## REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. **A Personagem**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atica, 1985.

CANDIDO, Antonio. ROSENFELD, Anatol. PRADO, Decio de Almeida. GOMES, Paulo Emílio Sales. **A personagem de ficção**. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1968.

Candido, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: editora Ouro sobre azul, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 5 Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira- Salvador: EDUFBA, 2008.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado**. Nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

LIMEIRO, Nilma. **Educação, diversidade e inclusão: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Adora, 2010.



MELO, Cimara Valim de. **O lugar do romance brasileira contemporânea**. 278p. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Jocelaine; TEOTONIO, Rafaella. SILVA, Tiago. **O Lugar do Outro Representações da Alteridade na Literatura**. Aracaju: Editora IFS, 2021.

ANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literaturas e práticas sociais**. Editora: UFG, 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2020.

SARACENI, Rebens. **Livro de Exú o misterio revelado**. São Paulo: Editora Madras Ltda, 2005

BORGES, Elisabeth Maria. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516)**, [S. l.], p-1-8 v. 10, n. 1, 2011. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/21..](http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/21..) Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, João. **Literatura afro-brasileira: resistência e identidade**. São Paulo: Editora XYZ, 2023.

WALTER, Benjamin. **O narrador**. 3ª Edição. Brasil: Editora Brasiliense, 1985.



# UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DO GÊNERO DISSERTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAPIRACA-ALAGOAS<sup>17</sup>

Daniel Barbosa Ferreira<sup>1</sup>

Maria Francisca Oliveira Santos<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6343-8344>; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Graduando em Letras. Brasil. E-mail: [danielbarbosaf01@gmail.com](mailto:danielbarbosaf01@gmail.com)

(<sup>2</sup>) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>; Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Brasil. E-mail: [mfosal@gmail.com](mailto:mfosal@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O presente estudo visa mostrar a importância da argumentação em contexto escolar, com foco nos aspectos estruturais e interpretativos da argumentação em produções textuais de alunos da educação básica, a saber, as teses e os argumentos. Logo, no decorrer do trabalho, buscou-se um melhor entendimento sobre o uso da argumentação em dissertações de uma turma em que foram desenvolvidas as atividades da pesquisa.

Dito isso, a relevância do trabalho se dá pelo fato de a argumentação ser uma atividade indissociável da vida humana, pois possibilita interações entre os participantes em um processo comunicativo. O trabalho justifica-se pela possibilidade de melhor apreensão dos saberes construídos em sala de aula, sobretudo em situações argumentativas. Assim sendo, o seu valor se dá pelo fato de propor uma análise vivenciada, que foi fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2023/2024), em que foram perspecti-

<sup>17</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt11cap8>

vadas manifestações argumentativas em produções textuais de alunos da rede estadual de ensino.

Defende-se, assim, que argumentação só pode ser posta em prática em ambientes democráticos e, nesse sentido, em sala de aula encontra seu lugar, pois é na escola onde a argumentação se desenvolve “uma vez que nesse ambiente surgem divergências nos posicionamentos dos discentes.” (Santos; Ferreira; Lima, 2024, p. 6)

A atividade argumentativa encontra respaldo em variadas concepções, no entanto a que foi adotada se relaciona à argumentação retórica e à argumentação interativa para o estudo em questão. Para esse trabalho, assumem-se as concepções de Grácio (2010), uma vez que o autor propõe que a atividade argumentativa “remete para procedimentos de leitura que consistem em ouvir e interpretar o discurso que nos é dirigido.” Além disso, entende-se que o trabalho com os gêneros do argumentar deve desenvolver capacidades argumentativas, isto é, estabelecer uma prática social, que se realize em discussões de propostas temáticas postas em ambientes escolares (Azevedo *et al*, 2023).

O trabalho está centrado nos postulados teóricos de Abreu (2009), Azevedo *et al*. (2023), Brockriede (2006), Grácio (2010; 2013), Plantin (2009), Piris (2021), Santos; Ferreira e Lima (2024), além de outros estudiosos, uma vez que contribuem para as discussões no que diz respeito aos estudos argumentativos. Para a efetivação do trabalho em foco, partiu-se da seguinte pergunta norteadora: é possível dizer que trabalhar a dissertação sob o enfoque da argumentação interativa, o corpo discente tem melhor desempenho linguístico e comunicativo? No decorrer do estudo, busca-se responder a esse questionamento.

O trabalho desenvolvido apresenta as seguintes seções: os objetivos do trabalho (geral e específicos), o desenvolvimento (fundamentação teórica), os procedimentos metodológicos e análises, e considerações finais. Por fim, aparecem as referências bibliográficas.

## OBJETIVOS DO TRABALHO

O objetivo geral volta-se a mostrar a importância do ensino da argumentação em sala de aula da educação básica a fim de que o aluno por meio da prática da construção do sentido textual seja capaz de ter não somente a com-



petência linguística, mas também a comunicativa. O trabalho teve os seguintes objetivos específicos: a) discutir em sala de aula o ensino de gêneros escritos por meio da argumentação interativa (Azevedo *et al.*, 2023); b) listar os gêneros textuais/discursivos que pertencem à linha do argumentar, a exemplo do debate regrado, artigo de opinião, dissertação, entre outros; c) escolher o gênero dissertação pelo fim pragmático que encerra; e d) proceder à elaboração das etapas da dissertação de maneira argumentativa.

## DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades construídas em uma situação argumentativa lidam com o dissenso e o problemático (Abreu, 2009). Neste trabalho, aborda-se uma argumentação com perspectivas opostas entre os participantes da esfera global da argumentação, isso é referendado por Brockriede (2006, p.19) uma vez que afirma: “a argumentação lida com o problemático e ignora o trivial ou o certo, depende de percepções e escolhas das pessoas que decidem se abordar uma atividade como argumentação.”

O campo dos estudos argumentativos é vasto e, portanto, não deve ser erroneamente comparado com o das simples demonstrações (Plantin, 2009). É importante destacar que a argumentação é interdisciplinar, relacionando-se com os estudos retóricos, pois quando se fala em argumentação, também se fala em retórica.

Ainda é importante situar a argumentação como uma disciplina crítica, uma vez que seus debatedores formalizam uma situação na qual são colocados em mira os diversos posicionamentos sobre um assunto em questão (Grácio, 2010). Isso resulta em um desacordo prolongado e, nesse sentido, cria-se uma situação languageira na qual são apresentados diversos posicionamentos perspectivados sobre um tema e, nesse sentido, a argumentação pode ser considerada uma disciplina que desenvolve a criticidade.

Entende-se que a forma como se argumenta perante o outro está, certamente, associada ao ensino de argumentação na escola, isto é, ratificado por Piris (2021, p.136), que afirma: “a maneira como percebemos a argumentação impacta a forma como argumentamos e também como podemos ensinar a argumentar.” Assim, percebe-se como as práticas de ensino de argumentação devem



ser repensadas, pois essas afetam o modo como o educando da educação básica adquire a capacidade argumentativa.

Desse modo, é importante refletir sobre as propostas que envolvem o ensino de argumentação, sejam textuais, sejam orais, pois os métodos precisam motivar e/ou mobilizar o professor para explorar meios que promovam o ensino de argumentação interativa. Dito de outra forma, Azevedo *et al.* defendem:

[...] para ensinar a argumentação, o professor necessita identificar e articular os objetos de ensino, as capacidades que poderão ser desenvolvidas na escola, os conteúdos que poderão ser associados às práticas pedagógicas etc., para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de maneira satisfatória para todos. (Azevedo *et al.*, 2023, p.14)

Sob a perspectiva da argumentação, o ensino de gêneros na escola básica deve/precisa propor práticas que desenvolvam a criticidade do aluno em formação. Logo, é importante trabalhar com os gêneros da visada argumentativa, que, segundo Grácio (2013, p. 132), esses gêneros são aqueles em que o escritor “esforça-se frequentemente para fazer aderir a uma tese”; tais incluem o editorial, o artigo de opinião e a dissertação, sendo esta última o objeto de estudo deste trabalho.

O ensino de argumentação é refletido em provas de vestibulares, como o ENEM, por apresentar em sua Matriz de número III, equivalente à articulação da argumentação, segundo a qual o discente é solicitado a apresentar em sua dissertação os seguintes passos, de acordo com Brasil (2019, p. 12): “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” Assim, espera-se que o aluno do ensino médio desenvolva uma boa argumentação e consiga articular os pontos de vista sobre o assunto em questão.

Na escola, o ensino dos gêneros argumentativos muitas vezes ocorre de forma robotizada, sem considerar a sua função social. Além disso, o gênero mais usado é a dissertação, já que em vestibulares e concursos frequentemente cobram esse tipo de texto para fins de aprovação. No entanto, em muitos casos, o ensino de argumentação é negligenciado, pois não é adaptado às condições do aluno, ou seja, seu ambiente.



Dito isso, Costa (2008) situa não somente as tipologias dos gêneros textuais, mas também sua função social e características. Assim, o autor pontua qual seja o olhar da comunidade escolar para o gênero dissertação:

Tradicionalmente, na escola, há uma forma consagrada de organização estrutural do texto dissertativo, que se compõe de três partes: **(i) Introdução: ponto de partida do texto, apresenta o assunto/tese a ser tratado(a), desenvolvido(a).** (ii) Desenvolvimento: corpo do texto, onde, gradual e progressivamente, são **desenvolvidos conceitos, argumentos, ideias, informações ...** e (iii) **Conclusão: parte final, caracterizar-se-ia por conter um resumo de tudo que foi expresso**, retomando e condensando o conteúdo anterior do texto. (Costa, 2008, p.104, grifo nosso)

Diante disso, é importante situar este trabalho como argumentativo, pois as atividades que envolvem a leitura e escrita dos gêneros argumentativos, a saber, a dissertação, envolvem técnicas argumentativas e seu uso textual. Isso significa o uso dos argumentos articulados com as teses em relação a um tema.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

O trabalho seguiu os caminhos qualitativos (Flick, 2009). Por ser de linha qualitativa, não são priorizados dados numéricos, uma vez que “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 23). O tratamento dos dados teve então uma linha descritiva e interpretativista: a primeira por ser feita a descrição dos fatos e dos fenômenos com o objetivo de interpretá-los; a segunda por proporcionar o entendimento do objeto teórico em estudo e fornecer explicações a seu respeito (Rampazzo, 2005).

Tal abordagem solicita um cenário em que entram o espaço social, o tempo, as ações dos atores sociais, enfim, todas as ações circundantes do fazer pesquisa. Nesse sentido, neste trabalho, seu espaço foi na sala do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica, que se localiza na Universidade Estadual de Alagoas, com aplicação numa escola pública da rede estadual no percurso do ano 2023; teve como sujeitos participantes professores e alunos da escola pública e da universidade, por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEAL) e como objeto teórico os gêneros argumentativos, a exemplo da dissertação.



Para o desenvolvimento argumentativo em sala de aula, houve explicações das competências da dissertação pelo professor e também pelo pesquisador do PIBIC, desde a introdução do tema à escritura do texto, que é uma prática de produção textual argumentativa, razão por que alguns temas foram sugeridos para a escolha democrática em sala de aula (Azevedo *et al.* 2023). Criou-se uma sequência didática que dispôs as ações a serem tomadas no percurso da produção do texto dissertativo, o que propiciou mostrar a importância de argumentos, a constituição da escritura dissertativa a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

O universo do trabalho foi constituído por todas as dissertações produzidas pelos discentes em uma perspectiva argumentativo-interativa com as orientações de Azevedo *et al.* (2023) quanto às questões para o ensino da argumentação na educação básica. Procedeu-se à redação argumentativa com essas orientações, obtendo-se 20 produções escritas. Desse total foi retirada uma apenas para análise neste trabalho. A redação teve como tema “A inteligência artificial e os impactos sociais no Brasil e no mundo”, que proveio de um texto motivador.

## PERCURSO DE ANÁLISE DO TEXTO DISSERTATIVO

A seguir, discute-se a análise interpretativa no que diz respeito ao texto dissertativo, com o objetivo de evidenciar as possíveis estratégias persuasivas presentes na escrita do aluno. Assim, busca-se no texto do aluno identificar a leitura e o uso de argumentos para perspectivar o assunto em questão na redação do discente da educação básica.

## ANÁLISE DA INTRODUÇÃO

Considerando o percurso argumentativo, observam-se, na dissertação, encaminhamentos argumentativos. A seguir, mostram-se essas características mobilizadas no discurso do aluno. Na introdução, que, segundo Costa (2008), é o ponto de partida do texto onde se apresenta a tese sustentada, o aluno mostra um *layout* do que será abordado em sua escritura argumentativa.



### Quadro 1: Fragmento referente a introdução

A inteligência artificial é uma tecnologia que tem revolucionado a forma como vivemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. No Brasil e no mundo, os impactos sociais dessa revolução têm sido significativos e multifacetados, abrangendo áreas como a economia, a educação, a saúde, o emprego e a privacidade.

Fonte: Autores

O fragmento apresenta logo no início a definição do que seja a inteligência artificial segundo a opinião do aluno; a seguir, esse aluno generaliza os impactos dessa tecnologia no Brasil e no mundo mostrando o grande argumento que vai defender como a importância e a abrangência da IA em diversas áreas como a economia, educação, emprego e privacidade. Nota-se, realmente a presença de um **tópico frasal** que é sustentado pela presença dos argumentos propostos.

## ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento de seu texto, fase em que se deve, segundo Costa (2008), aprofundar sua argumentação e desenvolver conceitos, ideias e informações, percebem-se no texto algumas dessas características, como a tese defendida pelo aluno. Tais características de sustentar e desenvolver uma boa argumentação também estão presentes na competência de número 3 do Enem. A seguir o aluno desenvolve a seguinte argumentação:

### Quadro 2: Fragmentos referente ao desenvolvimento 1

Em primeiro lugar, a IA tem influenciado positivamente a economia global. Empresas que adotam essa tecnologia ganharam vantagens competitivas, aumentando a eficiência na produção e reduzindo custos. No Brasil, isso se traduz em maior produtividade industrial e em novas oportunidades de negócios no setor tecnológico.

Fonte: Autores

A argumentação do discente se sustenta quando percorre as áreas apontadas na introdução, com início pela economia global. É o momento quando aparece a menção às empresas que obtiveram eficiência e melhor produção com vantagens competitivas. Nota-se que o educando parte do geral (que é



economia global) para o particular quando se restringe a produtividade industrial e os negócios nos setores tecnológicos, no Brasil com possível sucesso.

### Quadro 3: Fragmento referente ao desenvolvimento 2

No campo da educação, a IA tem o potencial de personalizar o ensino, se adaptando às necessidades individuais dos estudantes. Plataformas educacionais podem utilizar algoritmos para recomendar conteúdos e atividades de acordo com o progresso de cada aluno. No entanto, é fundamental assegurar que o acesso à educação de qualidade seja democratizado, evitando que a IA amplie as desigualdades educacionais já existentes.

**Fonte:** Autores

A seguir o discente retoma outro campo de abrangência e produtividade da IA, representado pela esteira da educação. Nesse sentido, o discente apresenta os benefícios dessa tecnologia ao dizer que a IA personaliza o ensino e que plataformas podem utilizar algoritmos, que indicam conteúdos e atividades referentes ao progresso de cada aluno. Em contraposição a isso, de maneira argumentativa e com o operador argumentativo “no entanto”, o discente mostra que é preciso democratizar a educação de qualidade para que não haja a ampliação das desigualdades sociais no campo educativo.

## ANÁLISE DA CONCLUSÃO

Também entendida como proposta de ação, a conclusão de uma dissertação se constitui, segundo Costa (2008), por retomar o assunto tratado anteriormente, resumindo todo o conteúdo textual, a saber: teses defendidas, argumentos, entre outros. Isso pode ser evidenciado na leitura do texto do aluno.

### Quadro 4: Fragmento referente a conclusão do texto

Em conclusão, a inteligência artificial está transformando profundamente a sociedade, trazendo benefícios econômicos, educacionais e na saúde, mas também desafios em termos de emprego e privacidade. Para maximizar os impactos positivos e minimizar os negativos, é crucial, pois uma abordagem ética e uma regulamentação adequada, com a participação ativa do governo, empresas e da sociedade civil. O Brasil e o mundo têm o desafio de adaptar-se a essa nova realidade tecnológica de forma responsável e inclusiva

**Fonte:** Autores

No parágrafo em que o discente deve concluir suas ideias, assim o fez. Foi retomada a temática inicial no sentido de ratificar a importância da inteligên-



cia artificial, uma vez que traz benefícios à economia, educação e saúde, sem deixar de apontar os desafios referentes ao emprego e à privacidade. Salienta ainda a necessidade de uma abordagem de maneira ética e regulamentada, com diferentes participações, a do governo, das empresas e da sociedade civil. Como ponto sugestivo para esse texto argumentativo, o discente convoca um todo formado pelo Brasil e pelo mundo em geral para uma adaptação ao real tecnológico com características de responsabilidade e de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES

Pela análise argumentativa da temática inteligência artificial, foi observado que o aluno, após discussões interativo-argumentativas em sala de aula apresentou em seu texto os caracteres exigidos para um texto redacional. Assim, inicialmente o discente apresentou a ideia central com os argumentos sobre os quais ele iria discorrer na exposição argumentativa. Por isso, em um momento, tratou da inteligência artificial no campo da saúde e, em segundo momento, na área da educação. De maneira argumentativa, retomou no final o tópico frasal; após retificou as considerações acerca da inteligência artificial nos campos descritos para, logo a seguir, fazer sua convocação no sentido de autoridades competentes serem engajadas no processo da inteligência artificial.

Além disso, percebe-se que o discente da educação básica abordou o assunto em questão, “Os impactos da Inteligência Artificial” de maneira argumentativa, o que possibilita responder positivamente à pergunta inicial quanto ao desempenho comunicativo e linguístico do discente. Assim, para Grácio (2010), o assunto em questão estabelece temas, em que são postos em situações de uso argumentativo, nas quais não se deve narrar ou topicalizar, pois a frequente prática estabelecida pela atividade argumentativa é desenvolvida perante problemas de argumentador para argumentador. Dessa forma, foi evidenciado que o aluno possui um discurso articulado, uma vez que manifestou seus conhecimentos de maneira argumentativa e fez uso de estratégias para convencer o seu professor/corretor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi mostrado como as competências argumentativas se desenvolvem com melhor êxito em situações de ensino interativo, especialmente em dissertações da educação básica. Para isso, partiu-se dos conceitos teóricos de argumentação interativa e argumentação retórica, uma vez que essas atividades podem ser consideradas disciplinas críticas que aprofundam o discernimento de assuntos problemáticos em educandos da escola pública.

Diante do exposto, percebe-se como o ensino de argumentação corrobora para a construção do saber em estudantes em formação. Essa perspectiva interativa necessita de uma nova abordagem, pois o trabalho com argumentação foi posto de lado em sala de aula, uma vez que muitos profissionais da educação não trabalham com a interação, fazendo das suas turmas um ambiente antidemocrático.

O ensino do gênero dissertação, em resumo, necessita de uma abordagem eficaz em sala, uma vez que esse gênero, segundo Costa (2008, p. 106), apresenta uma proposta em que o discente “defende um ponto de vista, desenvolvendo suas ideias em um texto de opinião.” Assim, entende-se que a frequente prática do ensino de argumentação interativa traz benefícios quando trabalhada com os gêneros textuais, por exemplo, a dissertação.

Diante da construção do percurso da escrita desse discente, foram evidenciadas características próprias que devem ser apresentadas em um texto argumentativo, a apresentação das ideias (introdução), progressão e aprofundamentos das teses adotadas (desenvolvimento), e por fim um fechamento bem articulado sobre a temática proposta em sala (conclusão).

Portanto, o método aplicado em sala mostrou certa eficácia, pois evidenciou diálogos entre a universidade e a escola pública, para um melhor entendimento dos saberes argumentativos construídos no espaço escolar. Além disso, vale salientar os bons resultados obtidos após o período de intervenção (construção de sequência didática), o que resultou em aprovação nos vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso foi evidenciado na escrita do discente, em que foram apresentadas as características desse gênero textual/discursivo.



## REFERÊNCIAS

ABREU, António Suarez. **A arte de argumentar**. 14. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

AZEVEDO, Isabel Michelan. *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**: fundamentos teórico-práticos. 1 ed. Campinas: Pontes, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual de Correção da Competência III**. Brasília: INEP, 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BROCKRIEDE, W. Onde está a argumentação?. **Comunicação e Sociedade**, [S. l.], v. 16, p. 13–17, 2009. DOI: 10.17231/comsoc.16(2009).1026. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1406>. Acesso em: 13 nov. 2024.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. A. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

PLANTIN, Chistian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008

PIRIS. Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social da linguagem. In: **Estudos de Linguagem e Discurso**. Orgs. GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. PIRIS, Eduardo Souza. 1 ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2021.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.



SANTOS, Maria Francisca Oliveira. FERREIRA, Daniel Barbosa. LIMA, Paula Roberta Rodrigues. Contribuições retórico-argumentativas para o estudo do gênero dissertação na educação básica. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e7809, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.6-308. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/7809>. Acesso em: 13 nov. 2024.



