

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E LETRAMENTO CRÍTICO: O USO DOS ADJETIVOS MODALIZADORES NO CONTO LUMBIÁ, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

CONTEXTUALIZED GRAMMAR AND CRITICAL LITERACY: THE USE OF MODALIZING ADJECTIVES IN THE TALE LUMBIÁ, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Gustavo Henrique Viana Lopes¹

Francisca Rebeca de Lima Xavier²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo propor uma atividade para o ensino dos adjetivos, especialmente dos adjetivos modalizadores, à luz da Gramática Contextualizada, destacando o papel dessa categoria na construção do gênero conto. Considerando que o adjetivo atribui uma propriedade singular ao elemento que é denominado pelo substantivo, conforme Neves (2018, p. 283), percebe-se a relevância dessa categoria gramatical não só para os contos, mas para quaisquer gêneros de sequência narrativa. A relevância deste estudo está no fato de que, ao considerar a função social da gramática, contribui-se para que os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa bem como o letramento crítico, o que os levará a atuarem de forma mais eficiente na interação com os mais diversos textos nas mais diversas situações. Além disso, julgamos a abordagem proposta neste estudo mais coerente com o que preconizam os documentos oficiais relacionados à educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Assumindo a concepção de linguagem como interação, defendemos que a gramática não pode ser estudada fora dos contextos de uso, sendo objetos de análise as funções que cada uma das categorias gramaticais cumpre na construção dos sentidos do texto. Esta proposta se apoia, portanto, nos pressupostos funcionalistas, a partir dos quais se enxerga a língua como um fenômeno social, um instrumento de comunicação, adaptável às pressões oriundas das diversas situações de interação em que é usado.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática Contextualizada. Adjetivo. Letramento crítico.

ABSTRACT

This work aims to propose an activity for the teaching of adjectives, especially modalizing adjectives, considering the Contextualized Grammar, emphasizing the role of this category in the construction of the tale. Considering that the adjective attributes a singular property to the element that is called by the noun, according to Neves (2018, p. 283), the relevance of this grammatical category is perceived not only for the tales, but for any genres of narrative sequence. The relevance of this study is the fact that, when considering the social function of grammar, it contributes for students to develop their communicative competence as well as critical literacy, which will lead them to act more efficiently in the interaction with the most diverse texts in the most diverse situations. In addition, we believe the approach proposed in this study is more consistent with what the official documents related to basic education advocate, such as the National Curriculum Parameters (1997) and the Common National Curricular Base (2018). Assuming the conception of language as interaction, we defend that the grammar cannot be studied outside the contexts of use, being objects of analysis the functions that each of the

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), gustavo_henrique.l@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), profa.rebecaxavier@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>.

grammatical categories fulfills in the construction of the meanings of the text. This proposal is based, therefore, on the functionalist assumptions, from which language is seen as a social phenomenon, a communication tool, adaptable to the pressures arising from the various situations of interaction in which it is used.

KEYWORDS: Contextualized Grammar. Adjective. Critical literacy.

Introdução

A passagem do século XX para o século XXI foi marcada pela necessidade de se iniciar, no Brasil, a busca pela inovação dos métodos utilizados para a devida abordagem dos fenômenos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se deu, principalmente, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que traziam como conteúdo os princípios que deveriam nortear a prática pedagógica em todos os segmentos da educação básica. Tais princípios iam ao encontro dos postulados das novas correntes linguísticas, dentre as quais podemos destacar, por exemplo, o Funcionalismo.

A partir dos PCN (1997), surgiram ao longo das duas primeiras décadas do século XXI outros documentos que aprofundaram as discussões acerca das aulas de língua portuguesa e reforçaram a ideia de que, para atingirmos resultados mais efetivos por meio do ensino da língua, algumas posturas precisariam ser revistas. Nesse contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que movimentou ainda mais professores e pesquisadores na empreitada rumo a uma prática mais produtiva e eficaz. No cerne das discussões promovidas pelas “novas” orientações, iniciadas desde o fim dos anos 90, destacamos a concepção de linguagem e de língua defendida pelos documentos, já que é a partir dessa concepção que se estabelece a maneira como professores lidam com questões relacionadas à língua no âmbito escolar.

Referimo-nos, então, à concepção segundo a qual linguagem e língua se constituem como atividades de interação, em que há o empenho recíproco de indivíduos a fim de que, inseridos em uma dada situação, atinjam seus propósitos comunicativos. Quando se assume essa concepção, assume-se também o compromisso de reformular as práticas de ensino voltadas para a leitura e produção de textos (orais e escritos) e para a gramática da língua, eixo ao qual demos ênfase neste trabalho. Para sermos coerentes, é essencial que a concepção de gramática esteja de acordo com o que se entende por língua e linguagem. Nesse caso, não se podem desvincular língua e gramática, já que é nos usos que esta se consolida.

Contudo, percebe-se que a maneira como vem se concretizando o ensino de gramática aponta para uma outra direção. Apegados à ideia de que a missão do professor de português é fazer com que os alunos falem e escrevam “corretamente”, classifiquem de forma exaustiva orações coordenadas e subordinadas, saibam de cor todas as classes de palavras e suas funções sintáticas, por exemplo, os docentes acabam por adotar práticas que fazem das aulas de língua portuguesa momentos que, como dizem os alunos, “não servem para nada”. Em parte³, eles até estão certos, afinal, pouco importa a

³ Defendemos que o ensino pautado em identificações e categorias, por exemplo, servem a um propósito científico, o que os alunos, ao afirmarem que “português não serve para nada”, desconsideram. Entretanto, enfatizando esse tipo de análise,

classificação de uma ou outra palavra se não se percebe o efeito de sentido provocado por ela ou a “ajuda” proveniente dela para que se atinja determinado objetivo em uma interação.

Defendemos neste estudo um ensino de gramática que deixe de lado a prática de nomeações e classificações de categorias gramaticais sem que sejam analisadas as contribuições dessas categorias para os sentidos pretendidos/alcançados por um indivíduo ao interagir por meio da linguagem. Para tanto, consideramos o texto como objeto de ensino e aprendizagem, já que é no texto que os usos reais da língua se fazem presentes, prática que vai ao encontro do que pretende o ensino de gramática contextualizada (ANTUNES, 2014). Passamos, desse modo, de um ensino pautado em regras reducionistas, proibitivas, para um ensino pautado em possibilidades, uma vez que os gêneros textuais moldam as escolhas linguísticas, o que promove uma percepção mais reflexiva da gramática.

Como resultado dessa abordagem, formam-se alunos mais competentes no que diz respeito ao uso da língua, capazes de interagir mais eficientemente nas mais diversas situações de interação, realizando escolhas linguísticas condizentes com seus propósitos, o que, por sua vez, proporciona maior vantagem no caminho para o exercício da cidadania. Acreditamos, ainda, que, por meio dessa prática, contribui-se para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, já que ele pode passar a perceber a importância de questionar e refletir sobre as mensagens presentes nos textos com os quais se depara e, assim, realizar uma leitura mais assertiva, atuando de maneira mais ativa nas trocas comunicativas.

Considerando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esse modelo passe a predominar nas escolas brasileiras, nosso objetivo com este artigo é propor uma atividade que esteja mais próxima do que preveem os documentos orientadores e, conseqüentemente, os novos estudos linguísticos, que muito têm a contribuir para o ensino de língua portuguesa. Acreditamos que, por meio delas, os estudantes, a partir de reflexões, poderão construir um conceito mais amplo acerca das categorias gramaticais e perceber como os estudos voltados para a gramática podem contribuir para a sua eficiência enquanto enunciadores.

Parte-se da hipótese de que o ensino de gramática contextualizada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que eles terão como objeto de estudo a língua em uso, abandonando as frases descontextualizadas, por meio das quais se identificava uma categoria, sem atentar para sua finalidade no texto, o que ignora a função social da gramática, “que não é apreciada na escola, porque é vista dissociada do texto” (XAVIER, 2018, p. 20). Para exemplificar esse método, trabalhamos com a classe dos adjetivos. Primeiro, porque, como as classes gramaticais demandam um bom tempo em sala de aula, é válido que uma nova maneira de as ensinar seja discutida. Segundo, porque, devendo a gramática ser ensinada a partir dos gêneros textuais, temos nos adjetivos uma importante presença no gênero escolhido, que é o conto, seja no processo de construção dos personagens, seja na delimitação dos espaços, seja na denúncia de ideologias.

deixamos de lado o propósito social do estudo gramatical, que deve ser o foco.

A fim de contribuir para um melhor aproveitamento deste texto, organizamo-lo em quatro seções além desta introdução. Primeiro, tecemos algumas considerações acerca da gramática contextualizada, tratando sobre os princípios que norteiam tal método e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Em seguida, realizamos um estudo sobre os adjetivos, especialmente, sobre os adjetivos predicativos modalizadores à luz das palavras do professor Ataliba Teixeira de Castilho (2019). Sugerimos, então, na seção seguinte uma atividade que poderá auxiliar o leitor no processo de aplicação da teoria aqui discutida. Tal atividade propõe o trabalho com adjetivos modalizadores a partir dos usos no conto Lumbiá, de Conceição Evaristo. Finalmente, na última seção, concluimos nosso estudo, realizando uma breve análise sobre as discussões levantadas.

1. O ensino de gramática contextualizada e sua contribuição para o letramento crítico

Uma das urgências para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido é, segundo Possenti (2012, p. 21), a assunção de uma concepção de língua. Diante disso, reconhecemos, em primeiro lugar, a natureza interacionista da linguagem, cujas atividades se caracterizam pela inerente influência que os participantes exercem uns sobre os outros durante as trocas comunicativas. Isso faz com que, conforme Antunes (2014, p. 20), a interação se configure como uma ação conjunta, recíproca e responsiva. Em se tratando da gramática, temos, então, um dos constituintes que compõem a língua, que, se assumida de acordo com o que preconiza a concepção interacionista da linguagem, contará com uma gramática que não se constitui sozinha ou alheia às atividades verbais realizadas pelos falantes.

Ainda em Antunes (2014, p. 25), lemos que é nas trocas linguísticas cotidianas entre os falantes de uma língua que se cria e se consolida o que conhecemos por norma, proveniente das ações que, por eles, são realizadas. Ratifica-se, portanto, que “não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante” (ANTUNES, 2014, p. 25).

Reconhecer que não existe gramática fora da língua requer que se reconheça também que a gramática não apresenta apenas uma dimensão formal e estrutural, pensamento que é a raiz das aulas ancoradas na identificação das classes gramaticais e funções sintáticas, por exemplo. Além da dimensão formal, contamos com a dimensão semântica e pragmática, já que, além de conhecerem as formas linguísticas, os usuários da língua, conforme salienta Oliveira (2014, p. 237), devem saber usá-las.

Concebendo uma abordagem da gramática que esteja a par de todas essas questões defendidas, Antunes (2014, p. 40) fala em uma gramática contextualizada. A autora nos alerta, primeiramente, para o fato de que a gramática, enquanto elemento constitutivo da língua, sempre é contextualizada, já que tudo o que falamos se insere em uma situação real de interação. A autora defende que, quando se fala em contextualização da linguagem, não se fala apenas em inserir a ação da linguagem em um determinado contexto. Para a autora, essa postura vai além: “implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe ‘fora do

contexto’, ajuntado a ele de fora para dentro, como algo adicional ou acrescentado” (ANTUNES, 2014, p. 40). Ou seja, o contexto se apresenta como parte da ação linguística, sendo os sentidos construídos a partir das situações em que nos inserimos durante nossas interações.

Com isso, encontra-se no cerne dessa abordagem o estudo dos usos linguísticos empreendidos pelos sujeitos em situações concretas de interação. Nesse caso, tomamos o texto como objeto de ensino, analisando-o sem perder de vista sua dimensão global: “seus eixos temáticos, seus propósitos comunicativos, suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (ANTUNES, 2014, p. 47). Percebe-se, pois, que a gramática contextualizada supera a prática pautada na fragmentação dos textos, no isolamento de suas partes, que eram vistas como partes independentes dos lugares que ocupam e das relações que estabelecem no texto e das funções que desempenham para que os objetivos sejam atingidos com êxito. Portanto, adotamos a definição de gramática contextualizada que a enxerga como a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Por meio dessa estratégia metodológica, podemos analisar as funções que cada uma das categorias gramaticais desempenha na construção dos sentidos do texto, o que reforça a ideia de que as escolhas linguísticas realizadas no ato da comunicação não se dão por acaso. A partir dessa ideia, mostramos aos estudantes que temos na língua inúmeras possibilidades disponíveis para dizermos algo, as quais serão escolhidas conforme a adequação e a serventia para determinado objetivo. Essa consciência se constrói com as análises que nos mostram que diferentes gêneros, utilizados em diferentes situações, sugerem uma maneira específica de se usar a língua, que, por sua vez, não se limita ao que está descrito nos manuais de gramática⁴.

Ao promover o estudo da gramática pautado no texto, Neves (2012, p. 204) nos fala da possibilidade de verificar nos mais variados usos tudo o que é possível fazer e obter com a linguagem. A autora afirma que, embora não seja viável lidar com todas as contingências, constitui um grande avanço para o ensino de línguas enxergar que a língua funciona adequando-se aos gêneros textuais, que, por sua vez, abrigam as diversas possibilidades de produção linguística. Diante do exposto, é dever da escola “propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência dos usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer” (NEVES, 2012, p. 208). Sobre o papel do texto nas aulas de português, as palavras de Antunes (2007, p. 130) são elucidativas:

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130).

⁴ Reiteramos que os elementos gramaticais não são específicos de um gênero, mas, como dito acima, são parte do processo de significação de comunicação, a que os gêneros servem.

Nesse sentido, é a Linguística Funcional que oferece contribuições para que o trabalho com a gramática da língua se dê nessa perspectiva.

O Funcionalismo busca relacionar a estrutura gramatical da língua e os diversos contextos em que ela é usada. Ao reconhecer que a linguagem se constitui como um instrumento de interação social, a Linguística Funcional se interessa por buscar na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua, ou seja, tais fatos passam a ser explicados ao se considerarem, não apenas questões internas à língua, mas, sobretudo, questões externas, que envolvem os interlocutores envolvidos, seus propósitos comunicativos, bem como os contextos em que se inserem. É sob esta ótica que se realiza este trabalho.

Outro benefício resultante do ensino de gramática contextualizada nas escolas brasileiras é o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Nesse sentido, é necessário, primeiro, que fique clara a noção que se tem acerca de letramento. Para isso, recorreremos às ideias de Soares (2018), segundo a qual letramento diz respeito “às práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2018, pp. 30-1). Temos nessa definição o confronto entre dois conceitos que frequentemente se misturam e que devem ser diferenciados com o objetivo de explicitarmos o papel da escola: alfabetização e letramento. Ao aprender o sistema de escrita, o indivíduo pode se considerar, de fato, alfabetizado. Em contrapartida, isso não significa que ele está apto a realizar o uso eficaz da leitura e escrita, por meio do qual se pode participar de maneira efetiva e competente de práticas sociais que envolvem a língua escrita. Neste caso, teríamos um indivíduo com um nível de letramento avançado, considerando determinada situação.

Rojo (2009, p. 11), por sua vez, reforça que um dos principais objetivos da escola é permitir ao aluno que ele participe de diversas práticas sociais que se realizam por meio da leitura e da escrita na vida urbana, de forma ética, crítica e democrática. Para tanto, a autora, afirma ser necessário que a educação linguística leve em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos. Este estudo, como já anunciado, se volta de forma exponencial para os terceiros, sobre os quais tecemos alguns comentários a seguir.

Os letramentos críticos se fazem indispensáveis em uma sociedade que, segundo a autora, encontra-se saturada de textos, que não podem ser lidos de maneira alienada. Repetimos que os sentidos dos textos são construídos na interação, estando os interlocutores inseridos “em um mundo social, com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos” e construindo “seus significados para agir na vida social” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, pp. 37-8). Sendo assim, os significados são contextualizados e isso nos leva a buscar situar os discursos como os quais nos deparamos a fim de recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e recepção.

Travaglia (2015, p. 159) relaciona alfabetização, letramento e ensino de gramática. O processo de alfabetização e, sobretudo, o de letramento são influenciados de maneira positiva pelos conhecimentos linguísticos, uma vez que estes contribuem para um melhor domínio da escrita, sendo

isso consequência de um domínio mais amplo dos processos funcionais e significativos de diferentes recursos, regras e princípios da língua. Para o autor, o letramento e os conhecimentos gramaticais têm uma estreita relação, já que ambos andam juntos quando o assunto é o domínio da variedade escrita da língua. Defende-se que os conhecimentos linguísticos devem ser trabalhados na escola com o intuito de que os alunos sejam capazes de controlar seus usos por uma reflexão linguística para a produção e compreensão de textos.

O conhecimento gramatical consiste, portanto, em mostrar aos alunos quais são os recursos existentes e quais são as possibilidades significativas de cada um deles. A forma como o uso de um adjetivo, por exemplo denuncia um posicionamento ou uma ideologia ou, ainda, o que o uso desse mesmo adjetivo mostra acerca do autor do texto ou do que o autor pensa do interlocutor, dentre muitas outras possibilidades, são questões interessantes que vão além da ideia de que o adjetivo é, simplesmente, a classe gramatical que caracteriza o substantivo.

Para dar continuidade a nossa exposição, é importante voltar à questão da importância do texto como centro das atividades a serem desenvolvidas. Marcuschi (2009, p. 23) nos lembra que “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam algum objetivo comum”. Sendo assim, não se pode pensar em um estudo pautado no uso sem considerar o gênero que se materializa nos textos. Neste estudo, interessamo-nos por auxiliar os estudantes a perceber como se realizam os fenômenos linguísticos no gênero textual conto.

2. O trabalho com o gênero textual conto

Coscarelli (2007, p. 81) pontua que o trabalho com os gêneros textuais na escola surgiu da necessidade de considerarmos o contexto de produção e de recepção ao produzirmos ou lermos um texto. De fato, não há como concebermos um texto sem levar em conta os interlocutores envolvidos e o seu propósito comunicativo, por exemplo, uma vez que esses fatores são preponderantes nas escolhas de elementos que contribuirão para que o texto seja eficaz “atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada” (COSCARELLI, 2007, p. 82).

O trabalho com texto não pode ser resumido a uma análise de formas gramaticais nele presentes ou, ainda, à classificação de textos quanto ao gênero ou à listagem de características dos gêneros textuais. O que queremos é oportunizar aos alunos a percepção de que o ensino de gramática contribui para a apreensão do sentido global de textos com os quais eles se deparam, mostrando que, como aponta Wachowics (2012, p. 23), podemos perceber que as situações sociais – que exigem cada uma um gênero específico – proporcionam determinadas escolhas gramaticais pelos indivíduos.

O adjetivo é a categoria gramatical que abordamos nas atividades propostas por este trabalho. É necessário, antes de tudo, a fim de que nossa sugestão esteja coerente com as posturas defendidas até aqui, que esse estudo se dê a partir da verificação de como se usam os adjetivos em determinado gênero textual. Escolhemos, pois, o gênero textual *conto*. Considerando a natureza do adjetivo, que consiste em “atribuir uma propriedade singular ao elemento que é denominado substantivo” (NEVES, 2018,

p. 283), enxergamos a relevância do uso dessa classe gramatical não só no conto, mas nos diversos gêneros de sequência narrativa. Essa constatação é coerente a partir do momento que a caracterização ou qualificação de uma personagem, de um espaço ou de qualquer outro elemento que compõe a narrativa se realiza por meio do emprego de adjetivos.

Na esteira das ideias que apresentamos até então, o trabalho com o gênero textual conto nos permite ainda dar ao texto literário um lugar de destaque, podendo ser fruído e estudado, de modo que sua função social⁵ seja devidamente cumprida. Como consequência, além de contribuir com a formação de um leitor crítico, contribuímos com o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, a partir do qual cada um deles pode passar a perceber que a busca pelos sentidos no texto literário se dá de uma forma mais particular. Cosson (2018, p. 23) salienta que o letramento literário é uma prática social e, por isso, é responsabilidade da escola, cabendo às instituições fazer com que a leitura “seja exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Com isso, o autor defende que textos literários sejam lidos de forma efetiva e essa atividade deve ser organizada de acordo com os objetivos da formação dos estudantes, considerando o papel da literatura no cenário escolar.

É importante ressaltar que se nos textos não literários há muitas possibilidades de análise em relação ao uso, nos textos literários, como nos contos, por exemplo, essas possibilidades podem ser ainda mais numerosas, dado que

as unidades linguísticas ganham autonomia de uso e de combinação, perdem a subserviência aos padrões impostos pelas convenções do sistema. São peças de um jogo cujas regras particulares se criam no próprio ato da enunciação, exatamente pela quebra do que era regularmente previsível (ANTUNES, 2017, p. 87).

Tradicionalmente, os contos são apresentados como textos narrativos pouco extensos, nos quais os elementos tempo, espaço e conflito são condensados e a quantidade de personagens é reduzida. Essas características estão sujeitas ao fato de que, no conto, contamos com apenas uma unidade de ação, ou seja, com um único conflito que requer que todos os ingredientes narrativos sejam condensados. Ferraz e Carmelino (2012, p. 101) observam que, num conto tradicional, há: uma unidade de espaço apenas que apresenta importância dramática; uma unidade de tempo, sendo que os acontecimentos em sua maioria se dão em um curto lapso de tempo; uma unidade de tom, já que todos os componentes da narrativa concorrem para causar no leitor uma única impressão; e, finalmente, uma redução do número de personagens, que não apresentam muitas nuances a fim de que suas características mais marcantes sejam focalizadas.

⁵ A BNCC (BRASIL, 2018, p. 499) chama atenção para o fato de que a forma como a literatura chega à escola “tem relegado o texto literário a um plano secundário de ensino”. Diante disso, o documento orienta que textos dessa natureza devem assumir seu papel de ponto de partida para o trabalho com a literatura, intensificando convívio entre eles e os estudantes. Sobre o impacto do texto literário na formação dos estudantes, a Base aponta que “como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2018, p. 499).

O estudo realizado por Ferraz e Carmelino (2012) propõe uma análise do gênero conto a partir das dimensões do gênero do discurso propostas por Bakhtin (2010, pp. 261-2). As autoras atestam que o conto, mesmo diante de suas diversas possibilidades de construção, apresenta considerável plasticidade no que diz respeito ao conteúdo temático, à composição e, substancialmente, ao estilo.

Em primeira análise, considerando o conteúdo temático, nota-se que o conto, a fim de promover reflexões diversas, trata de “situações, reais ou imaginárias, para as quais convergem signos de pessoas e de ações de um discurso que os amarra” (BOSI, 1995, p. 8). Considerando que a produção do conto gira em torno de situações, muitas vezes, singulares, temos, então, a justificativa para a natureza variável do conto. Ferraz e Carmelino (2012, p. 102) esclarecem:

A variação apresentada em relação a esta dimensão, se dá, sobretudo, porque o conto, assim como outros gêneros narrativos de índole ficcional (romance, novela), não raro, espelha as mudanças das apresentações culturais nos diversos períodos histórico-literários e das posições ideológicas neles inscritas.

Em segunda análise, enfatizando a dimensão da composição, vale ressaltar que, em virtude da instabilidade percebida no gênero em questão, observa-se que a construção composicional do conto sofreu alterações na passagem do que se entende por modo tradicional ao modo moderno de narrar. A estrutura linear do conto tradicional, pautada na delimitação de cada uma das partes do enredo é rompida com o advento do conto moderno. “Sua estrutura fragmentária apresenta normalmente um início abrupto e um desfecho aberto. O clímax (quando existe) não está mais localizado no desfecho, mas em qualquer outro ponto da narrativa” (FERRAZ; CARMELINO, 2012, p. 102).

Entretanto, as autoras pontuam que em virtude das variações e na contramão do que se percebe em outros gêneros narrativos, como o romance, por exemplo, o conto manteve um núcleo formal. Nesse sentido, há uma distância entre o conto e os demais gêneros literários narrativos, atrelada à construção composicional do primeiro, que não se relaciona apenas à sua curta extensão, mas também à condensação dos elementos da narrativa, que nas palavras das autoras, são assegurados pelas ágeis sequências textuais que normalmente o compõem. É necessário esclarecer, ainda, que os gêneros são formados por diferentes sequências textuais, com propriedades linguísticas inerentes a cada uma delas, como aspectos lexicais, sintáticos etc. No que diz respeito ao conto, temos um predomínio de sequências narrativas e dialogais, que, de forma bem resumida, se formam pelo caráter de condensação do gênero, envolvendo uma rápida evolução dos fatos ou acontecimentos.

Finalmente, temos a terceira dimensão, que se refere ao estilo. Ferraz e Carmelino (2012, p. 104) defendem que a noção de conto enquanto um gênero caracterizado pela multiplicidade estilística se dá não apenas às escolhas linguísticas relacionadas a determinado período ou manifestação literária, mas principalmente pela expressão do estilo individual dos autores. Dessa forma, percebemos que, por se relacionarem situações de comunicação que exigem um uso criativo da linguagem no gênero em estudo, temos a maleabilidade do conto como uma de suas maiores características. Diante disso, é possível afirmar que tal caracterização se deve, em grande parte, às

escolhas temáticas e composicionais, mas, sobretudo, às escolhas estilísticas realizadas pelo autor para a construção do enunciado.

Pretendemos, com essas considerações, demonstrar que o trabalho com o gênero conto pode transcender questões limitadas ao reconhecimento de características que, muitas vezes, não dão conta de explorar a riqueza dos aspectos nele contidos. Reiteramos a importância de se trabalhar aspectos linguísticos a partir dos gêneros uma vez que estes determinam as escolhas daqueles. Com isso, contribuimos com a realização de atividades que proporcionem aos estudantes experiências de letramento, possibilitando-os maiores oportunidades de usufruírem, da maneira mais completa possível, dos diversos textos com os quais se depara. Pensando nisso, tecemos na seção a seguir algumas considerações acerca dos adjetivos modalizadores, que muito contribuíram para a construção dos sentidos do conto a ser estudado na atividade proposta por este artigo.

3. Os adjetivos modalizadores

Castilho (2019, p. 531), ao tratar da classe dos adjetivos, afirma que eles podem ser distribuídos em, pelo menos, duas classes semânticas: a classe dos adjetivos predicativos e dos não predicativos. Os adjetivos não predicativos desempenham um papel descritivo integrando os substantivos em determinadas classes, tendo, pois, “por função dispor o conteúdo do substantivo em diferentes perspectivas” (CASTILHO, 2019, p. 531), operando como classificadores (*As propostas universitárias*); pátrios (*a tragédia brasileira*); gentílicos (*os povos indígenas*) e de cor (*as roupas brancas*). Os adjetivos predicativos, subdivididos em modalizadores, qualificadores e quantificadores, por sua vez, são os que predicam o substantivo, não os seus referentes como fazem os não predicativos⁶. Neste artigo, enfatizamos o estudo dos adjetivos predicativos, em especial, dos adjetivos predicativos modalizadores. Optamos por isso, primeiro, pela extensão do trabalho à qual devemos atender e, segundo, por serem os adjetivos modalizadores imprescindíveis para a construção do conto em estudo e dos sentidos por ele promovidos.

Os adjetivos de caracterização modalizadora predicam os elementos descritos pelos substantivos de forma subjetiva. Sendo assim, compõem esta subclasse os adjetivos por meio dos quais se verbaliza uma avaliação pessoal do falante acerca do conteúdo do substantivo. De acordo com Castilho (2019, p. 524), “o significado que resulta dessa operação realça a intervenção do locutor, razão por que parece adequado caracterizá-lo como adjetivos orientados para o falante”. São postuladas três possibilidades de modalização por meio dos adjetivos: a modalização epistêmica, a deôntica e a discursiva.

⁶ Para melhor entendimento da oposição entre adjetivos predicativos e não predicativos, é relevante recorrer à ideia de que essa oposição é a retomada de uma outra oposição proveniente de estudos anteriores, pautada na noção de que existem adjetivos + graduais e – graduais. Castilho (2019, pp. 512-3) ensina que os adjetivos com traços + graduais foram denominados relativos, por se caracterizarem por uma oposição relativa a seus antônimos (quente/frio), ao passo que os – graduais foram denominados absolutos, por implicarem numa oposição absoluta a outros adjetivos (brasileiro/ francês/ inglês). Diante disso, o autor afirma: “São predicativos os adjetivos que predicam o substantivo ou toda uma sentença; exibem flexão de grau, concordando em gênero e número com o substantivo a que se aplicam. São não predicativos os adjetivos que classificam o referente dos substantivos.” (CASTILHO, 2019, p. 513).

Os adjetivos predicativos modalizadores epistêmicos avaliam⁷ o referente do substantivo de, pelo menos, duas maneiras: gerando uma certeza ou gerando uma incerteza. No primeiro caso, temos os modalizadores epistêmicos asseverativos, que mostra que o falante tem como verdadeiras as propriedades conceituais do substantivo. Já no segundo, temos os modalizadores epistêmicos quase asseverativos, por meio dos quais o falante demonstra insegurança quanto à propriedade conceitual dos substantivos aos quais se referem. É o que se pode ver nos exemplos que seguem:

(1) “Dizia que flor encalhada era prejuízo *certo*” (EVARISTO, 2016, p. 81).

(2) “Tão *previsível* como os principais atos dela” (EVARISTO, 2016, p. 68)

No exemplo (1), assevera-se que flores encalhadas geram prejuízos sem dúvida alguma, o que faz com que o adjetivo *certo* seja modalizador asseverativo, denunciando a opinião da falante em relação às flores, que é tida como verdadeira, podendo ser comprovada a partir da paráfrase:

(3) “É fato que flor encalhada dá prejuízo”.

Em (2), não há tanta certeza assim, já que o falante trata do que se *pode* prever. Essa propriedade faz do adjetivo *previsível* um modalizador epistêmico quase asseverativo. Neves (2011, p. 188), ao falar dos adjetivos epistêmicos considera duas subclasses: a que expressa certeza, que seria a de asseveração, e a que expressa eventualidade, isto é, possibilidade, “algo que o falante crê ser possível, provável ou improvável” (XAVIER, 2018, p. 67). Ilustramos os adjetivos modalizadores de eventualidade com o exemplo (17):

(4) “(...) era quase *impossível* esperar (...)” (EVARISTO, 2016, p. 84).

Há também os adjetivos predicativos modalizadores deônticos, utilizados quando se quer construir a noção de que o referente do substantivo se constitui como algo necessário, obrigatório. Os exemplos (5) e (6), ilustram esta subclasse:

(5) Era *necessária* a presença da mãe junto ao menino Lumbiá.

(6) A volta de Lumbiá com o dinheiro das vendas era *obrigatória*.

Finalmente, temos os adjetivos predicativos modalizadores discursivos, que “têm a propriedade de predicar o substantivo expresso no enunciado, e também um dos participantes do discurso não expresso no enunciado, em geral o próprio falante” (CASTILHO, 2019, p. 525). O que o autor observa é que o falante exprime por meio desses adjetivos um juízo sobre o sentido do substantivo e sobre um participante da troca comunicativa.

(7a) “(...) uma *estranha* pergunta explodia de minha boca” (EVARISTO, 2016, p. 15).

⁷ Neves (2011, p. 188) deixa claro que, por meio da modalização epistêmica, se exprimem o conhecimento e a opinião do falante.

(8a) “(...) era como se cozinhasse ali o nosso *desesperado* desejo de alimento” (EVARISTO, 2016, p. 16).

(9a) “Como era *difícil* continuar a vida sem ele” (EVARISTO, 2016, p. 40).

Para Castilho (2019, p. 525), os adjetivos modalizadores predicam mais de um escopo, o que a eles atribui um caráter bidirecional, já que a predicação segue tanto em direção a um termo do enunciado quanto a um participante da enunciação. Essa ideia fica mais clara ao percebermos as seguintes paráfrases:

(7b) Eu estranhei/ Achei *estranha* a pergunta que explodiu em minha boca.

(8b) Esperávamos *desesperadas* pelo alimento que era cozinhado ali.

(9b) Maria passava por dificuldades por viver sem o ex-marido.

Vale reiterar a natureza bidirecional dos adjetivos predicativos modalizadores, uma vez que isso constitui a propriedade que os diferencia dos adjetivos predicativos qualificadores⁸. Castilho (2019, p. 526) salienta que tanto os qualificadores quanto os modalizadores atribuem traços semânticos aos substantivos, no entanto a avaliação realizada pelos qualificadores é objetiva, enquanto, nos segundos se faz uma descrição subjetiva.

Nesta seção, expusemos as ideias acerca do fenômeno a ser trabalhados em sala de aula por meio da atividade aqui proposta. Tratamos da predicação adjetival à luz da abordagem funcional da gramática, enfatizando os aspectos que serão discutidos com os estudantes a fim de contribuir para sua proficiência leitora. Acreditamos que, ao abordarmos os adjetivos considerando seus usos reais, percebidos em uma situação específica, estamos colaborando para que o ensino de gramática se realize de forma significativa e produtiva, visto que tal ensino possibilita a percepção de diversos sentidos, já que se distancia de uma prática estanque.

Campos (2014, p. 16) afirma que um ensino equivocado da gramática, que não privilegia as atividades que levam ao aprendizado da leitura e da escrita faz das aulas de português momentos em que pouco (ou nada) se desenvolve em relação à competência comunicativa. A autora, ainda, diz que “se a língua existe para produzir significados e propiciar interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim” (CAMPOS, 2014, p. 31). O ensino das categorias gramaticais só apresenta sentido quando se realiza em prol de propiciar ao aluno mecanismos para sua efetiva interação. Para tanto, precisamos de atividades que ultrapassem os

⁸ Lopes (2020) explica que os adjetivos predicativos qualificadores interferem nas propriedades conceituais do substantivo, alterando-as de modo que traços sejam agregados. Uma propriedade importante diz respeito à função desse tipo de adjetivo de predicar os elementos denotados pelo nome de forma objetiva, isto é, assumida como tal pelo falante: “eles veiculam propriedades atribuídas ao conteúdo de N tal como se tais propriedades lhe fossem inerentes” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p. 30). É o que podemos ver em “(...) a sacola estava pesada” (EVARISTO, 2016, p. 40) e em “(...) o choro real (...) se confundia.” (EVARISTO, 2016., p. 83).

limites da classificação, promovendo o mais importante: a reflexão sobre os usos da língua. Na seção seguinte, ilustramos, por meio de uma atividade⁹, a nossa proposta.

4. Ensino de gramática contextualizada: proposta de atividade para o trabalho com adjetivos modalizadores

Objetivo:

- Perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de adjetivos predicativos modalizadores no conto Lumbiá, de Conceição Evaristo, bem como a importância dessa categoria para a construção do gênero em estudo (organização composicional, intenção do autor, escolha lexical etc.).

Descrição da atividade:

- Conceição Evaristo é uma escritora brasileira que, com suas histórias, nos mostra, dentre outras coisas, a realidade vivenciada pelo povo negro no Brasil por meio de personagens interessantes e inesquecíveis. Nesta atividade, vamos conhecer um deles, o Lumbiá. Mas antes, pense um pouco: quais são os lugares aos quais você mais gosta de ir? Nesse lugar, todas as pessoas são tratadas da mesma forma? Após discutir com seus colegas, leia, a seguir, o trecho de uma notícia.

Jovens negros são barrados em shopping do ES e pais vão à polícia

Menores dizem que foram impedidos de entrar no Shopping Moxuara.

Segundo vítimas, seguranças alegaram ter uma liminar para a proibição.

Jovens negros menores de 18 anos disseram que foram impedidos de entrar desacompanhados de pais ou responsáveis no Shopping Moxuara, em Cariacica.

Abordados pelos seguranças, eles tiveram que mostrar identidade e foram informados pelos funcionários que a proibição se dá baseada numa liminar obtida pelo shopping. Em pelo menos dois casos, os responsáveis pelos rapazes registraram ocorrência contra o estabelecimento.

No domingo (28), o filho e o sobrinho do professor de artes marciais Luis Mario de Andrade, 39, foram proibidos de entrar no shopping.

COSTA, W. Jovens Negros são barrados em shopping do ES e pais vão à polícia. G1, 2016.

⁹ A proposta de atividade que aqui expusemos faz parte de uma sequência defendida por Lopes (2020) na monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Língua portuguesa, da Universidade Estadual do Ceará, intitulada A gramática contextualizada como meio para o letramento crítico: o uso do adjetivo nos contos de Conceição Evaristo. No estudo, há uma análise pormenorizada dos adjetivos predicativos, considerando, além dos modalizadores, os quantificadores e os qualificadores em outros contos de Conceição Evaristo. Ademais, a atividade que antecede esta, a qual estamos apresentando neste artigo, propõe um estudo de reconhecimento do gênero conto, considerando as dimensões do gênero, conforme Bakhtin (2010) e Wachowics (2012).

- Converse com seus colegas:
 - a) Na sua opinião, o que motivou os seguranças a impedirem os garotos a entrarem no shopping? Você já vivenciou ou conhece alguém que tenha vivenciado uma situação assim?
 - b) Embora a notícia seja de 2016, você acha que fatos assim continuam acontecendo atualmente? O que podemos fazer para combater essa situação?
 - c) Que problema social é denunciado por meio da notícia?

Comentário:

Com esses questionamentos, propomos a reflexão sobre o racismo e sobre uma das muitas formas como isso se manifesta. Por meio dessa notícia, chamamos a atenção dos estudantes para um problema real e oportunizamos que eles se coloquem em relação ao assunto. Dessa forma, motivamos a turma para a leitura do conto que se constitui como eixo desta atividade.

No Brasil, situações assim acontecem constantemente. No conto que vamos ler, Lumbiá vivenciou uma situação exatamente igual, porém as consequências foram bem diferentes. Vamos à leitura?

Lumbiá

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? – Pensou. – Se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava dessa espécie de mercadoria. Flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio. Ficava observando os casais. O momento para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes o casal se desgarrava, mas, na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O quente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pagava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija, estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava um ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes. Havia casais que respondiam:

– Será? estamos terminando agora!

O menino não se dava por vencido. Muito sério respondia:

– Não há grande amor sem problemas! Uma flor, uma rosa na despedida de vocês...

Vencia sempre. Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga riam do beijo babado do homem e da mulher. Ele sabia também que não era só homem e mulher que se beijavam. Havia os casais semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses não se beijavam em público. Às vezes, faziam um carinho rápido nas mãos do parceiro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para a amiga ao lado. Lumbiá gostava muito de se aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado na palma das mãos, que escorregavam levemente na direção da outra pessoa. O beijo agarrado era substituído por uma flor-sorriso nos lábios.

Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em peito-coração menino.

Havia, porém uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. A cidade se enfeitava com luzes que brotavam de todos os cantos. Lâmpadas, como fogueiras incendiárias, ateavam um falso fogo iluminário sobre as fachadas dos prédios, sobre as árvores das ruas, dos jardins públicos e privados. Entretanto, não era esse pirotécnico espetáculo que seduzia Lumbiá. Nem o personagem Papai Noel gordo e feliz, com o sorriso envidraçado, dentro das vitrines. Das árvores de natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que eram caixas vazias. Só havia uma coisa que Lumbiá gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino.

Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha. Deus-menino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino.

Houve um ano em que uma notícia correu. A Casarão Iluminado, uma tradicional casa especializada em vendas de luminárias, abajures etc., ia armar um presépio no interior da loja. Seria o maior e o mais bonito da cidade. E foi. Animais pastavam mansos sobre a relva, rios amenos cortavam vales, que circundavam a cabana natalina. Lâmpadas piscas-piscas, estrelas pendentes por fio finos e quase invisíveis iluminavam magicamente a paisagem, como se fosse um céu aberto sobre a manjedoura em que estava o Deus-menino. Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus piedosos resguardando o Deus-menino. Toda a cidade comentava a beleza e a semelhança do presépio com a cena bíblica que narra o nascimento de Jesus. Lumbiá atento ouvia todos os comentários e aguardava a oportunidade de visitar a Belém instalada no interior da loja Casarão Iluminado. Havia um problema. Estava proibida a entrada de crianças sozinhas e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo, acompanhá-lo. Na semana anterior Gunga, Beba, Beta e outros já haviam feito algumas tentativas.

Enquanto isso o tempo corria. Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando encarava o Deus-menino. Tinha feito várias tentativas para entrar no Casarão, o vigilante vinha e o enxotava. O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhava a beleza de tudo, do outro lado da calçada. Era um entra-e-sai intenso. A televisão e um jornal tinham falado sobre o presépio, que tinha sido feito por um grande artista.

O dia caminhava para seis da tarde. O menino aguardava ali desde as nove da manhã. Em sua viagem costumeira, do subúrbio para o centro da cidade, se distanciou de Gunga e da irmã. Tinha flores nas mãos, rosas amarelas. Havia combinado com o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar. Fazia frio, muito frio, era um dia chuvoso. Tinha a roupa colada sobre o corpo frágil a tremer de febre. A loja já estava para fechar. As vendas tinham cessado desde o dia anterior. Casarão Iluminado abrira somente para visita pública ao presépio. Precisava chegar até lá. Como? Já tinha feito várias tentativas vãs, sendo expulso pelos seguranças. Ia arriscar sempre. Tinha de ir. Em dado momento aproximou devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado entrou.

Entrou e viu.

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a pobreza e a solidão de Jesus Cristinho. Lumbiá olhava. De braços abertos o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente nos braços. Chorava e ria. Era seu.

Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.

O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Êre, Jesus-menino! Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!

EVARISTO, C. Lumbiá. In: _____. Olhos d'água. Rio de Janeiro, Pallas, 2016. p. 81-86.

1. A vulnerabilidade social é constituída por diversos fatores causadores da “exclusão social” de uma parcela da população. Podemos destacar, dentre eles, questões históricas, de raça, de gênero e de orientação sexual. Questões como essas fazem com que diversos cidadãos sofram com a falta de representatividade e de oportunidades, o que resulta em uma situação de desequilíbrio, pois algumas pessoas não têm o mesmo acesso a oportunidades que outros grupos sociais. No caso de Lumbiá, que fatores o levam a uma situação de vulnerabilidade social?
Sugestão de resposta: *Lumbiá é um garoto negro e pobre, morador de uma comunidade carente. Provavelmente, não estuda, já que tem que trabalhar para ajudar os pais nas despesas da casa.*
2. Quais são os fatos comuns entre a notícia e o conto que acabamos de ler?
Sugestão de resposta: *A notícia e o conto relatam a discriminação sofrida por garotos que, por serem negros e/ou pobres, não são bem-vindos em alguns espaços.*
3. Considerando o uso dos adjetivos, em qual dos dois textos, na notícia ou no conto, há maior presença dessa classe de palavras? Por que você acha que isso acontece?
Sugestão de resposta: *Espera-se que os estudantes reconheçam que há mais adjetivos no conto, considerando o caráter literal e imparcial da notícia, caráter este que distingue os dois gêneros.*
4. O ano de 2020 foi marcado por diversos protestos espalhados por todo o planeta que visavam ao fim do racismo. Como estopim, tivemos o assassinato de George Floyd, mais um negro dizimado pela violência policial nos Estados Unidos. No Brasil, a campanha faz alusão, ainda, à morte de João Pedro, menino negro de 14 anos que, também, foi vítima durante uma ação policial no Rio de Janeiro. Leia abaixo, um trecho do manifesto *Vidas Negras Importam*.

“O ódio racial envenena o ar a nossa volta e intoxica, sufoca e asfixia cada um de nós e toda a nação. O racismo subverte os princípios da dignidade humana e cria, justifica, naturaliza e reproduz o sentimento de superioridade e inferioridade entre os indivíduos em razão raça e da cor da pele. O preconceito e a discriminação racial mata inocentes, destrói sonhos e interdita possibilidades. Subverte e deslegitima os propósitos da república, desqualifica e fragiliza os fundamentos da democracia, corrói e corrompe a confiança, a solidariedade e a fraternidade social. Mantém negros e brancos separados e desiguais.”

Disponível em: <http://movimentoar.com.br/> Acesso em: 09 mar. 2021.

De que forma podemos relacionar o manifesto à vida de Lumbiá?

Sugestão de resposta: *Lumbiá foi um garoto vítima do racismo. Seus sentimentos e desejos eram desconsiderados por todos, que o viam como inferior ao não o deixar, por exemplo, adentrar determinado espaço.*

5. Ao ler o texto, percebemos que Lumbiá, desde cedo, trabalhava para ajudar em casa. O garoto, muito esperto, utilizava diversas estratégias para obter um bom resultado com as vendas. Releia:

“Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em peito-coração menino.”

- a) Que palavra o narrador utiliza para avaliar as lágrimas de Lumbiá? Que ideia é expressa pelo narrador em relação a isso?

Sugestão de resposta: *Ensaiadas. O uso do adjetivo ensaiadas expressa que Lumbiá tinha o choro como uma estratégia para realizar vendas.*

- b) Há uma quebra de expectativa ao lidarmos com o desenrolar da estratégia de Lumbiá ao chorar na frente dos clientes. O que acontece?

Sugestão de resposta: *Lumbiá passava a chorar de verdade, o que era para ser apenas um teatro ensaiado acabava por se tornar realidade.*

- c) Que adjetivos são utilizados para se opor ao adjetivo “ensaiadas”? Converse com seus colegas sobre o efeito de sentido produzido pelo uso de cada um deles.

Sugestão de resposta: *Real, profundo e magoado.*

Comentário: *O uso do adjetivo “real” se opõe exatamente ao adjetivo “ensaiadas”. A gradação demonstra a mágoa do garoto, que vai se intensificando no decorrer do episódio. Essa gradação pode contribuir ainda para ideia de que há um processo de passagem do fingimento de Lumbiá ao que, de fato, é realidade.*

- d) Considerando o trecho, o que você entende pela expressão “dissimulada verdade”?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que a ideia de uma verdade disfarçada, já que, ao vender, Lumbiá não tinha intenção de expor sua vida. Lembrar de suas dificuldades era inevitável, já que “mentira” e “verdade” se confundiam.*

- e) A partir da sua leitura, complete o quadro a seguir:

ADJETIVOS QUE EXPRESSAM COMO LUMBIÁ SE MOSTRAVA	ADJETIVOS QUE EXPRESSAM COMO LUMBIÁ SE SENTIA
Sugestão de Respostas: <i>Esperto, forte, feliz, maduro, brincalhão, independente etc.</i>	Sugestão de Respostas: <i>Frágil, magoado, decepcionado, imaturo, dependente etc.</i>

- f) Qual é, então, a importância dos adjetivos para o texto estudado?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que os adjetivos nos ajudam a identificar os personagens. Sem os adjetivos, personagens não teriam suas*

particularidades e não seriam tão interessantes. No conto em questão, os adjetivos nos ajudam a perceber que há em Lumbiá, característica que poucos conhecem, o que aponta para uma crítica social, já que muitos garotos como Lumbiá são invisíveis perante a sociedade.

6. Sobre o narrador do conto, responda:

a) O narrador se mostra como observador ou como personagem do conto?
Sugestão de resposta: *No conto, temos um narrador observador.*

b) No trecho, “*Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia*”, o narrador demonstra que tem pouco ou muito conhecimento sobre Lumbiá?

Sugestão de resposta: *O narrador demonstra que muito sabe a respeito de Lumbiá, a ponto de saber que seu choro, em determinado, momento era real.*

Comentário: *É válido resgatar que os pontos de divergência entre narrador-personagem e narrador-observador. O narrador-observador é onisciente, conhecendo a fundo os personagens por ele retratados, vantagem esta que não contempla o narrador-personagem, por seu ponto de vista limitado.*

c) Considerando os adjetivos listados por você no item e da questão 04, quais seriam utilizados pelo narrador? E quais seriam usados pela sociedade em geral? Por quê?

Sugestão de resposta: *O narrador utilizaria os adjetivos que demonstram como Lumbiá realmente se sentia, enquanto a sociedade, possivelmente, utilizaria os adjetivos que demonstram como Lumbiá se mostrava, já que o narrador, por ser onisciente, sabia, de fato, dos sentimentos de Lumbiá.*

d) O que essas considerações nos permitem pensar acerca da maneira como a sociedade lidava com os sentimentos de Lumbiá?

Sugestão de resposta: *Espera-se que os alunos reconheçam que os sentimentos de Lumbiá eram desconsiderados, invisíveis, sendo o narrador o único que sabia sobre tais aspectos.*

e) É possível identificar sobre que elemento a contista busca promover uma reflexão? Se sim, qual? Comprove com elementos presentes no texto.

Sugestão de resposta: *Espera-se que os estudantes identifiquem o propósito de promover a reflexão sobre a invisibilidade de crianças negras e pobres que habitam as grandes cidades.*

7. Releia os enunciados abaixo:

I. “Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga riam do beijo **babado** do homem e da mulher.”

II. “Havia os casais **semelhantes**.”

III. “O beijo **agarrado** era substituído por uma flor-sorriso nos lábios.”

▪ As palavras destacadas são adjetivos. Como você já deve ter percebido, os adjetivos, ao serem usados, contribuem para a construção de sentidos específicos. No caso dos enunciados acima, retirados do conto *Lumbiá*, que aspectos relacionados à característica das crianças do texto são evidenciados?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que o uso dos adjetivos reflete a inocência das crianças, que, por serem infantis, lidam de forma diferente com o beijo e não sabem nomear alguns tipos de relacionamentos.*

8. Considerando a ideia já discutida sobre o papel dos adjetivos na evolução dos personagens, observe os que estão no quadro a seguir:

Triste – feliz – massacrado – extasiado – atento
--

- a) Como Lumbiá é apresentado no início do conto e como ele se mostra no decorrer da narrativa?
Sugestão de resposta: *Feliz e triste, respectivamente.*
- b) O clímax da narrativa é evidenciado pelo uso de que adjetivo? Justifique.
Sugestão de resposta: *Lumbiá se sente extasiado, ao contemplar o presépio que tanto quisera ver.*
- c) Que adjetivo caracteriza Lumbiá no desfecho da narrativa?
Sugestão de resposta: *massacrado.*

Comentário: *O professor deve auxiliar os estudantes a localizarem os adjetivos no texto. Vale lembrar que Lumbiá era apresentado como um garoto feliz, muito esperto em seu trabalho, com diversas estratégias de vendas. O narrador, entretanto, revela que Lumbiá se mostrava triste e magoado com a sua situação. O garoto se mostra atento à programação de uma loja específica. Ao se deparar com o presépio o garoto fica extasiado, pega a imagem de Jesus e é morto em um acidente, massacrado, nas palavras da autora.*

Nesta atividade, possibilitamos ao estudante que os adjetivos, em especial os predicativos modalizadores, fossem analisados de forma contextualizada, sempre percebendo o valor que apresentavam para a construção do conto. Buscamos evidenciar isso ao enfatizarmos o processo de construção do personagem Lumbiá, por exemplo. Ao realizar estudos dessa natureza, os estudantes podem perceber que a aquisição de uma maior consciência dos recursos da língua contribui para uma leitura mais proveitosa, capaz, inclusive, de desvelar mazelas sociais, que podem estar explícitas ou implícitas nos textos.

Considerações finais

Pretendemos, por meio deste trabalho, demonstrar que o ensino de gramática pode se dar a partir de uma perspectiva que ofereça ganhos reais aos estudantes que se dispõem a aprender sobre a língua. Há muito tempo, ouve-se nas aulas de língua portuguesa pelo Brasil que “português é chato” ou que não se sabe falar ou escrever em português, o que resulta de práticas focadas no ensino de uma língua abstrata, tida como a única maneira pela qual o indivíduo pode se expressar. Tais práticas são, conseqüentemente, excludentes, visto que os usos linguísticos realizados pelos sujeitos presentes em sala de aula são desconsiderados e rechaçados por professores que acreditam – de forma inocente, talvez – estarem desempenhando bem sua função. Consideramos o ensino das normas de prestígio

realmente importantes para nossos estudantes, no entanto a norma dita culta é apenas uma das armas disponíveis aos alunos para que eles possam gozar de todos os benefícios que o verdadeiro bom uso da língua pode proporcionar.

Diante disso, é notório que, nas escolas brasileiras, não há mais espaço para exercícios de identificação e classificação de categorias gramaticais, que não apontam para as outras nuances da língua. Nossos estudantes são a todo momento bombardeados por informações que, se não forem tratadas de forma estratégica, poderão se constituir como verdadeiras armadilhas para indivíduos que não terão escolhas diante de diversas situações, a não ser cederem de forma resignada ao discurso de quem, de forma tão planejada, fez uso de estratégias convincentes, que até poderiam ter sido trabalhadas em sala de aula, mas não foram, já que estávamos ocupados demais classificando as orações subordinadas e coordenadas. Nesse sentido, concordamos com Antunes (2014, p. 26) ao denunciar as razões históricas e culturais, que, ao longo dos séculos, fazem da gramática mais uma das formas de promover a exclusão social, “nada como a prescrição (...) para assegurar a manutenção dessas fantasias de povos e línguas superiores e mais perfeitos” (ANTUNES, 2014, p. 26).

Nesse contexto, reiteramos que a forma mais eficiente de se trabalhar os fenômenos que permeiam a língua se dá por meio dos textos, onde todos os itens gramaticais concorrem para sua significação, produzem efeitos de sentido, exercem uma função, ou seja, não se fazem presentes de forma aleatória. Assim, os estudantes poderão encontrar motivos para estudarem os fatos da língua que, até então, eram irrelevantes, pois não eram efetivamente usados. Ao estudarmos os adjetivos na perspectiva da gramática contextualizada, mostramos que tal categoria transcende definições simplórias, classificações e flexões que, por serem trabalhadas de forma tão mecânica, tinham aspectos importantes relegados a segundo plano, ou, pior, eram simplesmente desconsiderados, como se em nada contribuíssem para os sentidos do texto. É nessa direção que passamos a contribuir para o letramento crítico do aluno, que passa a perceber os textos como fontes de vozes e posicionamentos que são denunciados pelas escolhas linguísticas realizadas por seus respectivos autores.

É fato que um dos fatores que inviabilizam uma abordagem mais eficiente da gramática e a par das novas tendências linguísticas provenientes, principalmente, dos ambientes acadêmicos é a incipiência de materiais didáticos que promovam atividades que facilitem o trabalho do professor conforme as teorias linguísticas mais recentes. Por isso, pensamos ter contribuído por meio deste estudo, já que, além de discutirmos teorias que podem ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos, propusemos atividades, cujo processo de elaboração se deu a partir do que teorias como o Funcionalismo, por exemplo, preconizam. Ao se depararem com as atividades aqui propostas, os professores poderão refletir sobre o método, aplicando (com ou sem alterações) em suas turmas. Por meio desse estudo, podemos corroborar a eficiência de atividades dessa natureza.

Para finalizar, é importante ter em mente nosso propósito enquanto professores de língua portuguesa. Tal propósito vai ao encontro do que nos diz Possenti (2012, p. 56) ao afirmar que se opor à “gramatiquice” corresponde à reorganização da discussão sobre as questões da língua e à alteração de prioridades. O autor nos lembra, por exemplo, que discutir preconceitos e realizar análise

linguística são duas tarefas importantes, no entanto a primeira é mais, se considerarmos as situações às quais os estudantes serão submetidos ao saírem da escola. Além disso, o autor reforça que já há condições de se analisarem os fatos da língua a partir de critérios mais eficientes que os utilizados tradicionalmente pelas gramáticas e pelos manuais indicados na escola.

Os materiais didáticos podem desempenhar um importante papel na transformação do ensino não só de língua portuguesa, mas de qualquer área do conhecimento. Sendo assim, são necessários estudos que apontem caminhos para que as teorias provenientes da academia se façam presentes nas salas de aula brasileiras e resultem em práticas pedagógicas que ofereçam ganhos reais aos alunos e, conseqüentemente, à sociedade em que vivem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestão de atividades*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, pp. 78-86, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FERRAZ, Luana.; CARMELINO, Ana Cristina. O estilo nos contos de Chico Anysio: uma análise linguística. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 2, pp. 97-115, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/2161>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LOPES, Gustavo Henrique Viana. *A gramática contextualizada como meio para o letramento crítico: o uso dos adjetivos nos contos de Conceição Evaristo*. 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

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

MOITA-LOPES, Luís Paulo da.; ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In: Brasil. Ministério da Educação. Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC, 2004. pp. 14-56. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. Defino minha obra gramatical como... *In: NEVES, M. H de M; CASSEB-GALVÃO. Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. pp. 68-79.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, pp. 158-72, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30643>. Acesso em: 29 mar. 2021.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

XAVIER, Francisca Rebeca de Lima. *Ensino de Gramática Contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/profletas/dmdocuments/Francisca%20Rebeca%20de%20Lima%20Xavier.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.