

**OS EFEITOS EXPRESSIVOS GERADOS PELO EMPREGO
DE ADJUNTOS NA OBRA “VIDAS SECAS”: UMA PROPOSTA
DE ENTRELAÇAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E DE LITERATURAS**

Aline Menezes (CPII)

aline.menezes.1@cp2.edu.br

Dennis Castanheira (UFF)

denniscastanheira@gmail.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir possibilidades de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de suas literaturas na educação básica a partir de reflexões teóricas e de propostas didáticas. Para isso, retomaremos estudos já desenvolvidos em ambas as áreas e discutiremos proposições didático-pedagógicas relacionadas aos efeitos expressivos produzidos pelos adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais na construção do romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos. Com isso, pretendemos demonstrar que o ensino de literatura e o de língua portuguesa não devem ser encarados como processos estanques, mas como práticas complementares, cujo diálogo contribuirá para um ensino mais reflexivo, integrado e produtivo.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article has as main goal to discuss the interlacing possibilities on Portuguese teaching and its literature on basic educational levels, considering theoretical reflections and didactic proposals. In order to do so, we will resume studies that have already been developed in both areas and we will discuss didactic-pedagogical proposals related to expressive effects produced by adnominal adjuncts and adverbial adjuncts in building the novel “Vidas secas”, by Graciliano Ramos. Thereby, we intend to demonstrate that teaching literature and Portuguese language should not be seen as a tight process, but as a complementary practice, in which the dialog will contribute to a more reflexive, integrated and productive teaching.

Keywords:

Teaching. Literature. Portuguese Language.

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, as discussões sobre o ensino de línguas e literaturas têm se multiplicado no contexto acadêmico. Perspectivas teóricas diversas têm fomentado debates sobre o impacto da pesqui-

sa linguística e literária na sala de aula da educação básica. Isso se evidencia pelos inúmeros produtos acadêmicos advindos dessa incursão: eventos, livros, artigos, revistas e materiais didáticos.

No entanto, a despeito de todo esse avanço, uma questão ainda persiste: como entrelaçar o ensino de Língua Portuguesa ao de suas literaturas no contexto escolar? A resposta a essa pergunta certamente não é simples e envolve múltiplos fatores, mas pode ser encadeada por meio de algumas ideias.

É desse questionamento que este artigo parte, a fim de traçar estratégias para o entrelaçamento do estudo da língua portuguesa e da literatura de maneira reflexiva. Para isso, adotaremos uma metodologia qualitativa bibliográfica e de pesquisa-ação e discutiremos uma proposta de abordagem didática que pode ser aplicada em turmas de Ensino Médio, que tem como foco a relação entre os usos de adjuntos adnominais e adverbiais e a construção literária no romance “Vidas secas”.

Com isso, neste artigo, visamos a contribuir para o estudo do ensino de língua portuguesa e das suas literaturas, considerando a retomada das investigações e das propostas já desenvolvidas e elaborando novas proposições a fim de trazer exemplificações claras de possíveis abordagens didáticas a serem aplicadas.

2. *Ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas*

O ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas na educação básica parece ser visto, majoritariamente, de maneira seccionada, isto é, com cada um apresentando suas propriedades e questões específicas, e estabelecendo entre si pouca ou nenhuma relação. Esse fenômeno se evidencia nos inúmeros trabalhos sobre ensino desenvolvidos nos últimos anos, que tendem a focalizar ou o ensino de língua, ou o de literaturas.

Tal aspecto não é arbitrário, visto que, de fato, é extremamente desafiador unir tais perspectivas de maneira a, concomitantemente, considerar suas especificidades e pensar seu entrelaçamento. No centro desse desafio, encontra-se a necessidade de que as propostas didático-pedagógicas não privilegiem apenas um dos pontos, como ocorre, por exemplo, quando o texto literário se converte em pretexto para o ensino de gramática.

Em geral, a discussão sobre o ensino de português é ligada a alguns aspectos basilares, sendo os principais temas: o ensino de gramática, o ensino de leitura e o ensino de produção textual. Essa tríade se relaciona com os estudos de diversos autores e com as práticas de linguagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isso se evidencia pelo Quadro 1, adaptado de Castanheira (2020, p. 63):

Quadro 1: Como trabalhar as práticas de linguagem?

Prática de linguagem	Como trabalhar?
Gramática	Congregar o modelo metalinguístico com exercícios contextualizados e ligados às funções gramaticais dos elementos no texto a partir da visão de que a língua é viva e variável (“qual o papel do elemento no texto?”, “quais efeitos de sentido podem ser ligados ao elemento destacado?”, “por que, nesse contexto, esta forma gramatical foi usada?”).
Leitura	Partir de exercícios que exijam níveis mais baixos de leitura para, posteriormente, chegar aos de maior complexidade, mapeando, então, os sentidos do texto a partir de diferentes ativações cognitivas (linguísticas, enciclopédicas, intertextuais, interacionais, etc.).
Produção textual	Trabalhar a argumentação a partir do modelo mais tradicional, ligado aos exames de vestibular junto a outros formatos (debates, júris simulados, artigos de opinião) e outros tipos de texto (narrativo, expositivo, descritivo) de forma integrada.

A partir do Quadro 1, é possível observar que há diferentes maneiras de pensar estratégias para o ensino de gramática, de leitura e de produção textual, e que é preciso considerar múltiplas perspectivas de trabalho, sem utilizar apenas a já consagrada nas escolas, mas também sem abandoná-la. Assim, a ideia é congrega, unir, entrelaçar perspectivas e olhares a fim de construir um ensino plural.

Diversos autores defendem, ainda, a articulação entre leitura, gramática e produção de textos, dentre os quais se destacam João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia e Leonor Werneck dos Santos. Essa associação é produtiva e auxilia na construção de atividades de interpretação a partir do processo de coconstrução dos sentidos, aliado à análise dos elementos gramaticais, à exploração de diferentes gêneros em relação à sua tessitura e às pistas textuais presentes (Cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012; KÖCHE; MARINELLO, 2015).

Já o ensino de Literatura, conforme Dalvi (2013), deve ser (re)pensado a partir de algumas questões, como: o processo de escolari-

zação do texto literário; a natureza intertextual da literatura e, consequentemente, do seu ensino; as concepções e práticas mitificadoras e homogeneizadoras do fenômeno literário na escola; e a penetração da recente produção em teoria e crítica literária nas salas de aula.

Ao pensar na inserção da literatura na escola, a autora ainda ressalta que:

Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é tido como impensável, difícil, complicado – e até indesejável: não são poucas as pessoas que pensam que os alunos mais pobres não deveriam “perder tempo” com coisas “inúteis”, como se a arte fosse dispensável e reservada a uns poucos que poderão usufruir do ócio, reiterando uma visão conservadora e maniqueísta. (DALVI, 2013, p. 130)

Diante disso, é preciso reiterar a defesa de Candido (1995) de que a literatura é um direito, não devendo ser, portanto, relegada a segundo plano como se fosse menos importante do que outros aspectos da vida humana. Assim, devemos atestar e reiterar a importância da literatura para construção da identidade cultural e artística do cidadão e, por isso, essa deve ser central no ensino.

3. Proposta didática

Neste trabalho, discutiremos estratégias de abordagem da relação estabelecida entre a construção literária e os usos de adjuntos adnominais e adverbiais a partir do romance “Vidas secas”. Para isso, primeiramente, utilizaremos uma metodologia qualitativa bibliográfica e, por isso, retomaremos as definições da tradição gramatical, os estudos sobre “Vidas secas” e algumas contribuições científicas sobre os temas.

Os adjuntos adnominais são definidos pelas gramáticas tradicionais como termos acessórios com valor adjetivo que especificam ou delimitam o significado de um substantivo. Já os adjuntos adverbiais são tidos como termos acessórios com papel adverbial que apresentam diferentes valores semânticos (tempo, lugar, dúvida, intensidade etc.).

Contudo, a pesquisa linguística vem estudando tais elementos a partir dos seus usos em contextos comunicativos reais e tem constatado sua alta complexidade. Moraes (2010) defende que os adjuntos adnominais podem ter papel essencial na (re)construção de objetos de discurso, já que são elementos referenciais que atuam na categorização e na recategorização, possibilitando novas nuances pragmáticas.

Já Ilogti de Sá (2015), ao analisar, sob um olhar funcionalista, os usos de advérbios temporais em textos contemporâneos publicados na mídia, constatou que tais elementos apresentam diferentes posicionamentos sintáticos, que são motivados por aspectos semânticos, discursivos e contextuais.

Segundo a autora, tais elementos podem ter papel de retomar uma informação já apresentada, de iniciar um assunto e de efetuar uma sequência temporal, por exemplo. A multiplicidade de padrões discursivos também foi atestada por Paiva (2014) no tratamento de adjuntos temporais e locativos em textos jornalísticos contemporâneos e por Castanheira e Cezario (2016) em cartas escritas por jesuítas nos séculos XVI e XVII, o que demonstra a produtividade da discussão.

Diante de tais reflexões, alguns questionamentos podem ser levantados: “Qual o papel desses elementos na construção do romance ‘Vidas secas’?”, “Seus usos são arbitrários ou motivados por questões linguístico-literárias?”, “É possível fazer um entrelaçamento da análise desses termos com a construção literária da obra no ensino?”. Para efetuar tais reflexões, recorreremos à metodologia de pesquisa-ação e efetuiremos propostas de inserção do tema na sala de aula.

Inserido no panorama da prosa da segunda fase modernista – grupo também conhecido como “romance de 30” –, “Vidas secas” é uma das obras de nossa tradição literária que costuma ter presença garantida no currículo do Ensino Médio. No entanto, muitas vezes, o contato do aluno com esse romance se restringe à leitura de alguns de seus fragmentos ou, em casos mais alarmantes, ao mero conhecimento de sua sinopse ou de seu resumo.

Sabemos que, no que se refere a narrativas mais longas, a leitura integral da obra envolve uma série de desafios. Dentre eles, destacam-se o pouco espaço disponível no planejamento docente para o trabalho específico com a leitura literária em sala de aula e o baixo comprometimento dos alunos com leituras que precisem ser realizadas fora do espaço escolar.

No entanto, é imprescindível que o contato discente com textos artísticos não fique restrito a gêneros textuais mais curtos – como o poema e o conto – ou a fragmentos de novelas e romances. Isso porque, além de haver a necessidade de desenvolvermos, junto aos estudantes, a habilidade de leitura de textos que demandem maior fôlego, o trabalho frag-

mentário com a obra literária não só prejudica a fruição artística, como dificulta a construção de seus sentidos.

Dessa forma, visando, principalmente, a estimular, nos alunos, o comprometimento com a leitura, é importante que algumas atividades pré-textuais – isto é, anteriores à leitura propriamente dita da obra literária – sejam realizadas (Cf. SILVA, 1992). É interessante, por exemplo, que o professor e a turma elaborem, conjuntamente, um cronograma de leitura, de modo que as atividades realizadas em sala de aula não gerem a antecipação de algum dado do enredo, o que poderia desestimular os discentes a darem prosseguimento à leitura.

Apresentar a sinopse do romance, instigando a curiosidade dos estudantes, também pode ser uma estratégia pré-textual proveitosa. Além disso, no caso de “Vidas secas”, julgamos produtiva a promoção de um levantamento de hipóteses e antecipações a partir da análise do título da obra. O debate pode ser estimulado, por exemplo, por meio de algumas perguntas, como: “O que esse título parece antecipar no que se refere ao enredo que será desenvolvido na narrativa?”, “Há algum estranhamento decorrente do emprego do adjetivo ‘secas’ para caracterizar o substantivo ‘vidas’?”.

Nesse momento, o professor pode, inclusive, trazer à tona reflexões sobre a classe gramatical adjetivo, valendo-se do conhecimento acumulado pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Tal estratégia será de grande valia para relembrar certos aspectos que serão retomados, mais tarde, no estudo dos adjuntos adnominais.

Com a mediação do professor, os estudantes podem perceber que o adjetivo “secas”, ao se ligar ao substantivo “vidas”, constrói uma imagem, em certo sentido, paradoxal. Isso porque um signo marcado pela positividade, que pressupõe energia e vigor, é aproximado de um termo marcado pela negatividade, que traz consigo o peso de um fim, de algo cuja existência encontra-se comprometida.

Em “Vidas secas”, o signo da aridez – e todo o campo semântico a ele relacionado – adquire uma importância tão central, que acreditamos ser proveitoso utilizá-lo como ponto condutor de todo o estudo do livro em sala de aula. Dessa maneira, proporemos um caminho de trabalho com o romance dividido em quatro tópicos: a) a aridez do cenário; b) a aridez da linguagem; c) a aridez das relações humanas; e d) a aridez do destino das personagens.

3.1. A aridez do cenário

Finalizada a etapa de atividades pré-textuais, sugerimos a leitura conjunta do primeiro capítulo do romance como forma de auxiliarmos os estudantes em seu primeiro contato com o texto. Esclarecemos que as sugestões a serem apresentadas estão relacionadas a tal trecho da obra, mas podem ser expandidas para os demais diante da adaptação à realidade pedagógica de cada docente.

Logo no parágrafo inicial do romance, abaixo transcrito, há uma série de elementos que podem ser explorados pelo docente, como mostraremos a seguir:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam **duas manchas verdes**. Os infelizes tinham caminhado **o dia inteiro**, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante **na areia do rio seco**, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, **através dos galhos pelados da catinga rala**. (RAMOS, 2013, p. 9) (grifos nossos)

Para auxiliar no estudo dos efeitos expressivos construídos a partir do emprego de adjuntos adverbiais e adnominais, é interessante que o docente – com o auxílio do projetor ou do quadro – destaque as estruturas acima grifadas.

Por meio da análise linguística, os estudantes podem ser instigados a identificar a função assumida no trecho pelas seguintes estruturas: “Na planície avermelhada”, “na areia do rio seco” e “através dos galhos pelados da catinga rala”. A ideia é que, com o auxílio do docente, eles percebam o papel assumido por essas estruturas na marcação do espaço em que as ações narradas se desenrolam.

Trata-se, portanto, de um momento produtivo para a introdução do trabalho com o adjunto adverbial. A partir da análise sintática do primeiro período, é possível, por exemplo, diferenciar os sintagmas “os juazeiros” e “duas manchas verdes” do sintagma “Na planície avermelhada”, (re)apresentando a noção de adjunto⁵¹. Isso porque, diferentemente dos dois primeiros elementos, que são termos selecionados pelo verbo da oração – respectivamente, sujeito e objeto direto –, o terceiro elemento é um termo que está fora do âmbito da regência do verbo. Daí, a ideia de os adjuntos serem termos “acessórios”.

⁵¹ Aqui é considerada a proposta classificatória presente na Nomenclatura Gramatical Brasileira.

É importante, porém, que os estudantes percebam que essa preten-
sa dispensabilidade do adjunto ocorre meramente no campo sintático,
visto que, no âmbito discursivo, a estrutura apresenta uma informação
muito importante para a construção da narrativa, relacionando-se direta-
mente com um dos elementos indispensáveis ao gênero literário épi-
co/narrativo: o espaço.

A discussão sobre o adjunto adverbial pode ser, então, ampliada a
partir da análise da estrutura “o dia inteiro”. Diferentemente dos adjuntos
anteriormente destacados – ligados à noção de lugar –, os estudantes po-
derão perceber que tal estrutura está relacionada à noção de tempo, outro
elemento indispensável ao gênero épico/narrativo, e sem o qual o enca-
deamento das ações na narrativa, o seu enredo, não poderia ser construí-
do. É por meio do entendimento de que aquelas personagens não estavam
fazendo uma mera caminhada pontual, mas um longo trajeto a pé que du-
rava o dia inteiro, que o leitor pode entender melhor a escolha do narra-
dor por “os infelizes” para ocupar a função de sujeito.

É interessante, aliás, que os estudantes sejam incentivados a refle-
tirem sobre o efeito gerado pela escolha dessa palavra como forma de a-
presentar as personagens ao leitor. Como eles perceberão ao longo da lei-
tura, a “mudança” à qual o título do capítulo se refere está longe de ser
um processo desejado por aquelas personagens, pois se trata de um no-
madismo imposto pela seca.

Realizadas essas primeiras reflexões, o docente pode, então, dire-
cionar a atenção dos alunos para as seguintes estruturas: “planície **aver-
melhada**” e “galhos **pelados da catinga rala**”. Assim, é possível ajudá-
los na percepção de que as palavras destacadas cumprem a função de ca-
racterizar os termos a que estão ligadas (“planície” e “galhos”), contribu-
indo, portanto, para o detalhamento/descrição desse cenário. Trata-se de
um momento favorável para a discussão das diferenças entre adjuntos
adverbiais e adjuntos adnominais.

Após a apresentação ou revisão de aspectos relacionados a essa
função sintática, outros elementos podem ser destacados. Os alunos po-
dem ser incentivados a perceberem, por exemplo, que, no primeiro perí-
odo do trecho, o emprego dos adjuntos adnominais pelo narrador cria um
contraste entre a longa extensão de terra árida – a “planície avermelhada”
– e a parca vegetação da região – restrita a “duas manchas verdes”.

A partir daí, com a ajuda do professor, a turma poderá identificar
que cenário é esse – e a qual região do Brasil ele está relacionado. É, por-

tanto, um momento produtivo para a reflexão acerca de certas características do projeto estético do romance de 30, principalmente no que diz respeito ao regionalismo explorado por muitas das obras desse período.

Além de contribuir para essa descrição do cenário – e para a identificação do espaço da realidade que ele representa –, os adjuntos adnominais destacados corroboram a afirmação de que a aridez, prenunciada no título, instaura, ao longo da obra, o que o crítico literário Wander Melo Miranda denomina “poética da escassez e da negatividade” (2004, p. 43). O rio é “seco”, os galhos são “pelados” e a catinga, “rala”.

Na narrativa, o cenário ocupa um lugar tão central que o personagem Fabiano parece ser uma extensão daquela natureza, confundindo-se com ela:

Em seguida, [Fabiano] acocorou-se, remexeu o aió, tirou o fuzil, acendeu as raízes de macambira, soprou-as, inchando as bochechas cavadas. Uma labareda tremeu, elevou-se, tingiu-lhe o rosto **queimado**, a barba **ruiva**, os olhos **azuis**. (RAMOS, 2013, p. 16) (grifos nossos)

A partir da análise dos adjuntos adnominais destacados, que são usados na descrição do personagem, é possível encaminhar os alunos à percepção de que o “rosto queimado” e a “barba ruiva” de Fabiano remetem ao vermelho predominante do solo. Os “olhos azuis”, por sua vez, remetem ao céu aberto, ou seja, sem nenhuma nuvem e, portanto, sem nenhum indicativo de uma desejada chuva.

Reiteramos que, embora o primeiro capítulo possa ser utilizado como ponto inicial da discussão sobre a aridez do cenário, esse aspecto se faz presente na obra como um todo, cabendo ao docente estender essa reflexão aos demais trechos da narrativa. É interessante, por exemplo, que os estudantes percebam que as mudanças ocorridas no cenário ao longo do romance são reflexos da transição entre o período de seca, o período de chuvas e o novo período de seca vividos na narrativa, cujas culminâncias ocorrem, respectivamente, nos capítulos “Mudança”, “Inverno” e “Fuga”.

3.2. A aridez da linguagem

A leitura do primeiro capítulo também pode introduzir reflexões relacionadas ao que chamamos de aridez da linguagem, também vinculada à “poética da escassez e da negatividade”. Para que os alunos possam

perceber esse aspecto da obra, sugerimos que os seguintes trechos sejam destacados:

Sinha Vitória estirou o beijo **indicando vagamente uma direção** e afirmou **com alguns sons guturais** que estavam perto. (RAMOS, 2013, p. 10) (grifos nossos)

Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição **gutural**, designou os juazeiros invisíveis. (RAMOS, 2013, p. 11) (grifo nosso)

[...] e o papagaio, que andava furioso, com os pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesmo que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava **pouco**. (RAMOS, 2013, p. 12) (grifo nosso)

A *secura*, como podemos perceber, não se limita ao cenário: ela também está presente na (falta de) comunicação das personagens. Para indicar a direção a ser tomada, em vez de se valer da linguagem verbal, *sinha Vitória* estira o beijo e se utiliza de sons que são classificados pelo narrador como “guturais”.

A partir da reflexão suscitada pelo emprego de tal adjunto adnominal, os estudantes podem perceber, por exemplo, um processo de animalização e de reificação ao qual essas personagens estão submetidas. Ao longo do estudo da obra em sala de aula, o professor poderá apontar outros momentos da narrativa em que isso acontece e poderá relacioná-los à denúncia social empreendida por Graciliano Ramos na obra.

Como apontado pelo crítico Alfredo Bosi, “a linguagem de *Fabiano* é tida por impotente, lacunosa, truncada” (2003, p. 20). E o mesmo ocorre com os demais familiares, como demarca o adjunto adverbial “pouco” no último período do trecho acima destacado. A linguagem verbal é tão escassa que o papagaio não tinha de quem copiar, sendo, portanto, mudo.

Até mesmo a dimensão do desejo/fantasia, que é, afinal, construída a partir da linguagem, parece se efetivar de maneira lacunar e retalhada. Nesse sentido, na obra, o desejo de *sinha Vitória* por uma moradia fixa – e, conseqüentemente, pelo fim do nomadismo forçado – é metonimizado no sonho de ter uma cama⁵². Levando a reflexão sobre a aridez da linguagem a um nível mais profundo de análise da obra, o pro-

⁵² “*Sinha Vitória* desejava possuir uma cama igual à de seu *Tomás* da bolandeira. Doidice. [*Fabiano*] Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem”. (RAMOS, 2013, p. 23)

fessor pode vinculá-la ao próprio estilo do autor, Graciliano Ramos. Segundo Antonio Candido, “Vidas secas” é um romance escrito a partir de um “estilo parcimonioso que parece estar no limite da expressão possível” (1992, p. 104), o que faz, inclusive, com que o romance transcenda os limites do regionalismo descritivo.

Nesse sentido, a economia linguística, colocada em prática por Graciliano Ramos na obra, reflete, na forma, a aridez explorada no campo temático. Trata-se, portanto, de um estilo que corta qualquer elemento que sobre, ou seja, que seja dispensável ou meramente ornamental. Mais um motivo, portanto, para desconfiarmos da suposta superfluidade dos adjuntos, que, como visto, fazem-se presentes de maneira significativa no texto.

Outro aspecto que pode ser destacado pelo docente diz respeito ao fato de a aridez da linguagem das personagens balizar a escolha do tipo de narrador empreendida por Graciliano Ramos. Contrapondo-se aos seus demais romances, escritos em 1ª pessoa, “Vidas secas” é uma obra com narrador em 3ª pessoa. Afinal, caso essas personagens, com toda a sua limitação linguística, fossem exímias narradoras de suas próprias histórias, a verossimilhança da obra poderia ser gravemente comprometida.

3.3. A aridez das relações humanas

Além da aridez do cenário e da aridez da linguagem, alguns trechos do primeiro capítulo também podem introduzir reflexões sobre o modo como essa *secura* se faz presente nas relações estabelecidas por Fabiano e por sua família, entre si e com o mundo. Há uma boa exemplificação disso no trecho a seguir:

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração **grosso**, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o. (RAMOS, 2013, p. 10) (grifo nosso)

A partir da análise do adjunto adnominal “grosso”, que, no trecho, caracteriza o termo “coração” – núcleo do objeto direto – é possível incentivar os alunos a fazerem considerações sobre o personagem Fabiano. Isso pode ser realizado por meio de perguntas como “o que significa ter um ‘coração grosso’?” ou ainda “de que maneira essa metáfora pode nos trazer informações sobre a relação que ele estabelece com seu filho?”.

Ao longo do trabalho com a obra em sala de aula, os estudantes poderão identificar outros momentos da narrativa em que a relação entre os membros da família é marcada por uma aridez de afetos, seja nos cascados e cocorotes dados pela mãe no filho mais novo⁵³ e no filho mais velho⁵⁴, seja nos pontapés recebidos por Baleia⁵⁵. Até mesmo o calombo no meio do catre em que dormiam Fabiano e sinha Vitória, elemento que impossibilitava a aproximação dos corpos, parece materializar tal aridez⁵⁶.

Na narrativa, essa aridez das relações humanas também se faz presente nas relações de exploração e de abuso de poder às quais Fabiano está submetido, retratadas, sobretudo, em capítulos como “Cadeia” e “Contas”. Faz-se presente, também, na sensação de não pertencimento experienciada por Fabiano no capítulo “Festa”.

Com a ajuda do professor, os estudantes poderão perceber, por fim, que essa desconexão e essa falta de integração parecem encontrar paralelo na própria estrutura do romance, coesa, mas segmentada. Como observa Antonio Candido, por não possuir, entre seus capítulos, os elementos de ligação típicos da composição tradicional, há o estabelecimento de uma certa descontinuidade na obra (1992, p. 107).

3.4. A aridez do destino das personagens

Todas as reflexões realizadas até aqui desembocam, enfim, em um último aspecto da obra relacionado à aridez: a falta de perspectiva de

⁵³ “[...] [o menino mais novo] foi puxar a manga do vestido da mãe, desejando comunicar-se com ela. Sinha Vitória soltou uma exclamação de aborrecimento, e, como o pirralho insistisse, deu-lhe um cascudo.” (RAMOS, 2013, p. 48)

⁵⁴ “[...] [o menino mais velho] Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe: – Como é?
Sinha Vitória falou em espetos quentes e fogueiras.
– A senhora viu?
Aí sinha Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote.” (*Ibidem*, p. 56)

⁵⁵ “Baleia detestava expansões violentas: estirou as pernas, fechou os olhos e bocejou. Para ela, os pontapés eram fatos desagradáveis e necessários. Só tinha um meio de evitá-los, a fuga. Mas às vezes apanhavam-na de surpresa, uma extremidade da alpercata batia-lhe no traseiro [...]” (*Ibidem*, p. 60)

⁵⁶ “Tinha de passar a vida inteira dormindo em varas? Bem no meio do catre havia um nó, um calombo grosso na madeira. E ela se encolhia num canto, o marido no outro, não podiam estirar-se no centro.” (*Ibidem*, p. 45)

mudança de vida no que se refere a Fabiano e à família. Seus destinos, ditados pelo clima da região, parecem ser, assim como ele, cíclicos. A um longo período de seca, sucede-se um breve período de chuvas, que é seguido novamente por um longo período de seca, e assim por diante. Da mesma forma, Fabiano e sua família parecem estar presos à dinâmica da retirada – permanência – retirada.

Para que a discussão sobre esse aspecto cíclico da obra seja introduzida, sugerimos o trabalho, durante a leitura do primeiro capítulo, com o trecho a seguir:

[...] Caminhando, [Fabiano] movia-se como uma coisa, para bem dizer, não se diferenciava muito da bolandeira de seu Tomás. Agora, deitado, apertava a barriga e batia os dentes. Que fim teria levado a bolandeira de seu Tomás?

[...]

Seu Tomás fugira também, com a seca, a bolandeira estava parada. E ele, Fabiano, era como a bolandeira. Não sabia por que, mas era. (RAMOS, 2013, p. 15)

A aproximação intuída por Fabiano entre si e a bolandeira de seu Tomás é um elemento que pode ser explorado pelo professor em sala de aula. Após explicar o significado de bolandeira – a saber, uma roda dentada que, ao girar em torno de um eixo, move pedras trituradoras –, o docente pode perguntar à turma de que forma eles encaram essa comparação.

A partir das respostas colhidas, o professor pode desenvolver alguns elementos relacionados a essa conjunção entre Fabiano e a bolandeira. A primeira diz respeito ao já mencionado processo de reificação que é representado na obra. Integrados ao processo de exploração do capitalismo em sua vertente colonial (Cf. CANDIDO, 1992), Fabiano parece ser uma posse de seus eventuais padrões – assim como a bolandeira é uma posse de seu Tomás.

A segunda se refere à relação entre o funcionamento da bolandeira e a seca. Assim como as vidas de Fabiano e sua família ficam “paradas” durante os momentos de estiagem – período cuja escassez faz com que suas únicas preocupações sejam aquelas referentes à sobrevivência – a bolandeira de seu Tomás também perde sua utilidade durante a seca.

Por fim, a terceira se refere à ciclicidade metaforizada na roda que gira em torno do eixo. Ela pode ser encarada como um elemento que mimetiza a dinâmica vivida pelas personagens em seu movimento de retirada – permanência – retirada. Como aponta Alfredo Bosi, a obra “figu-

ra o cotidiano do pobre em um ritmo pendular: da chuva à seca, da folga à carência, do bem-estar à depressão, voltando sempre do último estado ao primeiro” (2003, p. 20).

A aridez do destino das personagens se faz presente não apenas nos movimentos condicionados a essa lógica pendular, mas também em uma hereditariedade da sina: “[Fabiano] Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também” (RAMOS, 2013, p. 97). Da mesma forma, e a contragosto de sinha Vitória, Fabiano crê que seus filhos seguirão destinos afins.

Diante da exploração dos demais capítulos, ao final do trabalho com o livro em sala de aula, o professor poderá explicitar aos estudantes que é também cíclica, afinal, a própria estrutura do romance. Eles poderão perceber, por exemplo, o paralelo existente entre o primeiro e o último capítulos da obra, prenunciado pelos títulos indicativos de movimentação: “Mudança” e “Fuga”, respectivamente. A obra, portanto, é, em si, uma cadeia fechada, assim como também o são os teimosos destinos das personagens.

4. Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas neste artigo, foi possível estabelecer algumas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, entrelaçado ao de literatura. Para isso, elaboramos proposições relacionadas aos efeitos expressivos gerados pelos adjuntos adnominais e adverbiais no romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos.

Nessas proposições, salientamos a relevância de que, ao longo do trabalho com “Vidas secas”, seja considerado o entrelaçamento estabelecido entre os usos dos adjuntos adnominais e adverbiais e a construção literária do romance, visto que, como demonstramos, tais empregos não são aleatórios. Assim, o papel desses elementos na tessitura do texto deve ser considerado como uma entrada no tópico gramatical via efeitos de sentido, cabendo, ainda, possíveis sistematizações.

Destacamos, também, que as ideias aqui estabelecidas devem ser vistas como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. Ou seja, devem ser observadas como perspectivas amplas de aplicabilidade que são passíveis de alterações, de adaptações e de desdobramentos a depender do contexto em que cada docente esteja inserido.

É preciso pontuar, também, que outras obras e fenômenos devem ser observados em prol desse entrelaçamento. Podem ser considerados títulos de Literatura Brasileira, de Literaturas Africanas e de Literatura Infantil e Juvenil ligados a questões linguísticas diversas, desde que o texto literário não seja subjugado a um papel coadjuvante, sendo um mero pretexto para questões gramaticais.

Algumas dessas possibilidades são a análise dos seguintes aspectos: (a) intertextualidade na coleção *Que história é essa?*, de Flávio de Souza; (b) transitividade na narrativa de suspense “Anjo da morte”, de Pedro Bandeira; (c) referenciação no conto de suspense “O corvo”, de Edgar Allan Poe; (d) processos de formação de palavras nos contos de “O fio das missangas”, de Mía Couto.

A partir de iniciativas como essas, novas reflexões poderão vir à tona e novos horizontes poderão ser descortinados no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa e com suas literaturas na sala de aula da educação básica. Assim, buscamos contribuir para a pavimentação de caminhos mais amplos a serem percorridos por docentes e pesquisadores em defesa de um efetivo entrelaçamento no ensino de língua portuguesa e de literaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Alfredo. Céu, inferno. In: BOSI, A. *Céu, inferno*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades / 34, 2003. p. 19-50
- CANDIDO, Antonio. 50 anos de *Vidas Secas*. In: CANDIDO, A. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: 34, 1992. p. 102-8
- _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTANHEIRA, Dennis. Linguística e ensino. In: FREITAS JR, R. de; SOARES, L.A.; NASCIMENTO, J.P. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 57-69
- _____; CEZARIO, Maria Maura. A ordenação de locuções adverbiais de tempo em cartas jesuítas dos séculos XVI e XVII. *SIGNOTICA* (UFG), v. 28, p. 557-80, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 38, p. 123-40, 2013.

ILOGTI DE SÁ, Érika Cristine. *Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé*: ordenação dos circunstanciais temporais e aspectuais no português e no francês. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro-RJ, 2015. 222p.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais*: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Wander Melo. O mundo coberto de penas. In: _____. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 39-49

MORAES, Rachel Maria Campos de Menezes. Adjunto adnominal sob a ótica da referenciação: um estudo da recategorização em fábulas de Fedro. *Codex*, v. 2, n. 2, p. 92-102, 2010.

PAIVA, Maria da Conceição de. Posição variável de circunstanciais na escrita: motivações em competição?. In: PAIVA, M.C. de; GOMES, C.A. (Org.). *Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 71-94

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Maurício da. *Como trabalhar textos no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos didáticos, 3).