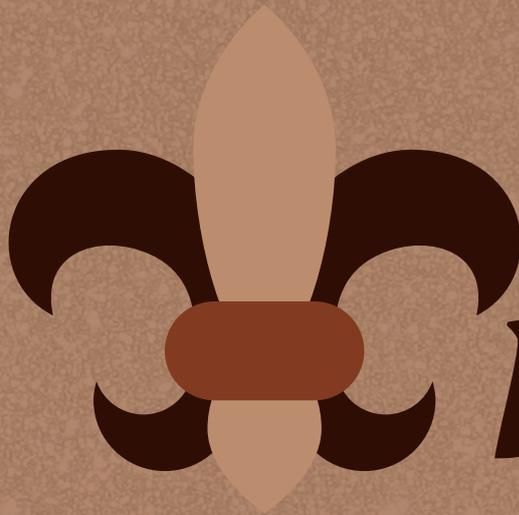


ISSN 1984-0705



**RÁTILLO**



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.12, N. 1, 2019

# CRÁTILLO

---

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários  
Centro Universitário de Patos de Minas

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

**Reitor**

*Milton Roberto de Castro Teixeira*

**Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão**

*Henrique Carivaldo de Mirando Neto*

**Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

*Renato Borges Fernandes*

**Coordenadora de Extensão**

*Adriana de Lanna Malta Tredezini*

**Diretora de Graduação**

*Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues*

**Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações**

*Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes*

A Revista **Crátilo** é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.  
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,  
2008-

Anual: 2008-2011. Semestral: 2012-  
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>  
ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

---

# CRÁTILLO

---

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários  
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Vol. 12, n. 1, jan./jul. de 2019

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 12, n. 1, jan./jul. 2019: 1-157



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

**Crátilo** © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas  
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>  
e-mail: [revistacratilo@unipam.edu.br](mailto:revistacratilo@unipam.edu.br)

#### **Editora responsável**

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

#### **Conselho Editorial Interno**

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)  
Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)  
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)  
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)  
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)  
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

#### **Conselho Consultivo**

Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)  
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)  
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)  
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)  
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)  
Eriane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)  
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)  
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)  
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)  
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)  
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)  
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)  
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)  
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)  
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)  
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)  
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

#### **Revisão**

Elizene S. Oliveira Nunes  
Ana Maria Caixeta Camargo

#### **Diagramação**

Elizene S. Oliveira Nunes  
Paula Boaventura Veloso

## Editorial

---

É com enorme satisfação que comunicamos aos nossos leitores e colaboradores a publicação de mais um número da Revista Crátilo, que, a cada volume, se mostra mais madura e enriquecida.

Este primeiro número de nosso décimo segundo volume está composto por 13 trabalhos que versam sobre as diferentes possibilidades de abordagem dentro das áreas contempladas pela revista e até em áreas correlatas. Esses trabalhos são oriundos de alunos e pesquisadores de diversas instituições nacionais (UNIPAM, UEG, UNIFSJ, UFU, UFLA, UNIOESTE, UFSM, UNIUBE, UNIFSJ, IF Sudeste MG).

Essa origem diversificada dos trabalhos também ratifica o ganho de espaço que nossa publicação vem tendo e endossa a sua robustez, deixando evidente que ela tem se consolidado como excelente suporte de divulgação da pesquisa científica em nosso país. Além disso, nos dá *feedback* animador para que trilhemos caminhos cada vez mais ousados na busca do aprimoramento para as próximas edições.

Em razão da diversidade de objetos e questões de pesquisa trabalhados nos textos desta edição, acreditamos que ela pode contribuir de forma muito significativa para os diferentes sujeitos que compõem a esfera educacional e pesquisadora na área dos estudos linguísticos e literários, bem como nas áreas afins.

Então, finalizamos agradecendo a cada um dos colaboradores que confiaram à nossa revista a publicação de suas pesquisas e a todos outros atores envolvidos neste volume. Que os trabalhos aqui publicados possam propiciar aos leitores profícuas reflexões!

ELIZENE S. OLIVEIRA NUNES  
Editora da Revista

## Sumário

<b>Aula de Língua Portuguesa: uma proposta colaborativa.....</b>	<b>08</b>
Daiany Ferreira da Silva	
Márcia Aparecida Silva	
Stella Ferreira Menezes	
<b>Inquérito: há violação da máxima conversacional da qualidade no prólogo e no epílogo do livro <i>O menino no espelho</i>, de Fernando Sabino?.....</b>	<b>19</b>
Janaína Pereira de Jesus	
Ana Valéria Moreira Alves Oliveira	
Letícia de Fátima Souza Costa	
Elizene S. Oliveira Nunes	
<b>As concepções de língua nos Editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.....</b>	<b>31</b>
Adriene Ferreira de Mello	
Camila Rangel de Almeida	
Thayone Aparecida da Silva Soares	
Joane Marieli Pereira Caetano	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
<b>Histórias da escrita: um estudo comparativo entre Fischer e Benveniste.....</b>	<b>45</b>
Flávia Santos da Silva	
<b>Avaliação das habilidades de leitura: sinalizações dos descritores (INEP) para a formação de leitores proficientes.....</b>	<b>58</b>
Fernanda Aparecida da Silva	
Taísa Rita Ragi	
Pedro Henrique Cardoso	
Helena Maria Ferreira	
<b>Estudo do advérbio: perspectiva normativa vs perspectiva linguística.....</b>	<b>76</b>
Mateus Costa Tavares	
Elizene S. Oliveira Nunes	
Geovane Fernandes Caixeta	
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta	
<b>De corpo e alma: encontro amoroso em Dora Vasconcellos.....</b>	<b>90</b>
Deivide Almeida Ávila	
Ozana Aparecida do Sacramento	
<b>O sertanejo e sua peleja existencial: da peça teatral <i>Morte e Vida Severina</i> em uma abordagem pedagógica e formativa desenvolvida na Escola Maria Dias Trindade, município de Paripiranga/BA.....</b>	<b>98</b>
José Souza dos Santos	

<b>Objetos fantásticos nos contos de Lygia Fagundes Telles.....</b>	<b>107</b>
Amanda Letícia Falcão Tonetto	
<b>Uma elaboração de ponta para uma problemática espinhosa: a construção do conceito de “redução estrutural” na trajetória intelectual de Antonio Candido.....</b>	<b>119</b>
Larisse Marques Domingues Rafael Lucas Santos da Silva	
<b>Marcas de distinção no romance Every Light in the House Burnin’, de Andrea Levy.....</b>	<b>132</b>
Juliana Cássia Müller	
<b>Educação e sociedade: as bases de Paulo Freire e Florestan Fernandes para uma educação laica, gratuita e libertadora.....</b>	<b>145</b>
Géssika Mendes Vieira	
<b>O ensino de inglês para crianças: a importância da ludicidade e da interdisciplinaridade.....</b>	<b>150</b>
Maria Blanc Figueira Vitório Degli Esposti Gualandi Sônia Maria da Fonseca Souza	

# Aula de Língua Portuguesa: uma proposta colaborativa

## *Portuguese Language learning class: a collaborative proposal*

### ***Daiany Ferreira da Silva***

Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá.  
E-mail: [daianyfsilva@gmail.com](mailto:daianyfsilva@gmail.com)

### ***Márcia Aparecida Silva***

Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá.  
E-mail: [marciasilva@ueg.br](mailto:marciasilva@ueg.br)

### ***Stella Ferreira Menezes***

Instituto Federal Goiano - Câmpus Iporá.  
E-mail: [stella.menezes76@gmail.com](mailto:stella.menezes76@gmail.com)

---

**Resumo:** O presente estudo teve por objetivo analisar como a aprendizagem colaborativa pode beneficiar os alunos em sala de aula, a partir da proposta de construção de um Jornal, intitulado Diário da Escola, envolvendo turmas dos períodos Matutino e Vespertino, do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental II, de uma Escola Estadual da cidade de Amorinópolis, Goiás. A pesquisa foi realizada a partir da análise de narrativas dos alunos participantes do Jornal, uma vez que optaram por cursar essa disciplina no Núcleo Eletivo do Estado. Após os textos serem recolhidos e explorados, nos resultados encontramos excertos que evidenciam a percepção dos alunos acerca da aprendizagem colaborativa, o que, segundo eles, garantem autonomia em sala e, conseqüentemente, aprimoram as capacidades cognitivas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Colaborativa. Língua Portuguesa.

**Abstract:** This study aimed to analyze how collaborative learning can benefit students in the classroom based on the proposal to create a newspaper, entitled “Diário da Escola”, involving students from the 6th to 9th grades elementary school, both morning and afternoon shifts, of a public school located in Amorinopolis’ city, Goiás. The research could be done from analyzed students’ accounts who participated in the newspaper, since they chose to study this subject in the Núcleo Eletivo do Estado. After the texts were collected and explored, we found excerpts that showed students’ perception about collaborative learning, which according to them, guarantee autonomy in the classroom and, consequently, improve their cognitive abilities.

**Keywords:** Collaborative Learning. Portuguese Language.

---

## ***1 Introdução***

Pensar o ato de aprender é refletir sobre as relações a que os indivíduos se submetem no contexto educacional visando o aprimoramento de suas relações consigo e com o mundo. Essas relações evocam, no ambiente escolar, a necessidade do contato com os outros alunos, pois isso garante uma melhor aquisição do conhecimento, principalmente por tornar a aprendizagem um processo mútuo e colaborativo. Investigar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa a partir do viés de uma aprendizagem colaborativa é, com base nos estudos de Vygotsky (1998),

desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos por intermédio da interação, uma vez que o homem é considerado um ser social e é a interação a mediadora do processo desse desenvolvimento cognitivo.

Nessa medida, o professor torna-se mediador do processo de ensino. Segundo Tinzman *et al* (1990), com isso, em vez de controlá-lo, o professor deveria apresentar um ambiente favorável e significativo, proporcionando aos alunos autonomia em sua aprendizagem, contrapondo o ideal de aula em que o aluno é sujeito passivo de sua aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, nesta pesquisa, abordaremos a aprendizagem colaborativa como propulsora da aprendizagem, e como ela beneficia os envolvidos no processo, principalmente por possuir caráter formativo. Para tanto, propusemos, como objeto de pesquisa, a construção do jornal *Diário da Escola*, elaborado pelos alunos de 6º a 9º anos, pertencentes ao Ensino Fundamental II, dos turnos Matutino e Vespertino, de um Colégio Estadual da cidade de Amorinópolis, interior do Estado de Goiás.

A construção do jornal foi possível a partir de aulas Eletivas, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que propõe aos centros de ensino infantil, fundamental e médio e ao próprio Currículo uma Parte Diversificada, voltada para questões sociais e de cidadania, com ênfase em projetos que agrupam os alunos de variadas séries em aulas semanais, a partir de seus interesses em áreas de conhecimentos afins. Para realizar este trabalho, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: de que forma construir um jornal juntos colaborou para a aprendizagem dos alunos?

Assim, este artigo está dividido da seguinte forma: na próxima seção, discorreremos sobre a teoria que embasa a pesquisa, acerca do que é a aprendizagem colaborativa, com base em Figueiredo (2006), depois descreveremos a metodologia de pesquisa. Feito isso, descreveremos como ocorreram as aulas para a criação do Jornal e, por fim, analisaremos os relatos dos alunos participantes do projeto sobre suas visões acerca de sua aprendizagem.

## ***2 Aprendizagem Colaborativa***

Segundo Figueiredo (2006), com base em Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa baseia-se na teoria sociocultural voltada para uma abordagem construtivista, que pode ser entendida como “[...] situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela” (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se em Vygotsky (1998), em que o homem é um ser social e, conseqüentemente, é por intermédio da interação com outras pessoas que constrói seu conhecimento. Com isso, a interação entre os indivíduos é a mediadora do processo de desenvolvimento cognitivo. A interação, segundo Vygotsky (1998), de uma criança com outra mais experiente, ou até mesmo com os adultos, faz com que o desenvolvimento psicológico dessa se desenvolva mais rápido, justamente pela aprendizagem acontecer de forma bilateral.

Figueiredo (2006) apresenta dois níveis de desenvolvimento da criança de acordo com os trabalhos de Vygotsky (1998): o real e o potencial. No nível real, a

criança consegue executar atividades/tarefas sem o auxílio de terceiros, já no potencial, a criança consegue desenvolver atividades/funções a partir da colaboração de outros. A diferença entre os dois pontos é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Entretanto, Figueiredo (2006), citando Wells (1999), aponta uma explanação acerca do parceiro mais proficiente e como esse nem sempre precisa (obrigatoriamente) estar presente, já que um grupo de alunos reunidos, mesmo não possuindo um conhecimento mais complexo sobre determinado assunto, pode executar uma atividade proposta que sozinhos não conseguiriam. Dessa maneira, a aprendizagem não ocorreria devido às potencialidades dos pares mais proficientes, e sim da interação entre os indivíduos, ocasionando o aprendizado mútuo.

Em muitos casos, há um equívoco quanto à diferenciação entre aprendizagem colaborativa e cooperativa. A partir de Wiersema (2000), Figueiredo (2006, p. 19) diz que a colaboração vai além da cooperação e que “a cooperação é uma técnica cujo objetivo principal é dar cabo a um determinado produto; ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa e cada um tem uma função específica para minimizar o esforço dos membros do grupo”.

Já para Panitz (1996), conforme citado por Figueiredo (2006, p. 17), “a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor”. Assim, na aprendizagem colaborativa o professor exerce o papel de mediador, provedor de apoio cognitivo e afetivo, além de ser um importante colaborador para os alunos, propiciando um maior desenvolvimento intelectual a partir dessas relações. Podemos entender, então, que ambas trazem benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507).

Cabe conceber, dessa forma, a sala de aula como um espaço dinâmico, processual, que resulta da interação entre os indivíduos, sejam os professores, sejam os alunos e seja até mesmo as atividades desenvolvidas em sala (RICHARDS; LOCKHART, 1994). Assim, a aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como um efeito, a partir dos estímulos de se trabalhar com o outro, seja em grupos de estudo, em que ambos se auxiliam no processo para um fim específico, seja em atividades que envolvam esforços mútuos entre os envolvidos.

A aprendizagem colaborativa também possibilita uma avaliação formativa, pois os alunos aprendem em conjunto e podem se avaliar durante a execução das tarefas. É necessário compreender, a partir dessa consideração, que a avaliação constitui-se como algo natural à vida humana, uma vez que estamos constantemente utilizando juízos de valor em nosso dia a dia, seja no planejamento de ações, seja na execução de determinadas tarefas e na tomada de decisões diante de acontecimentos. Mas essa prática acontece tão naturalmente que não há uma profunda reflexão sobre sua importância. Segundo Vasconcellos (2009, p. 29),

o ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e

ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Entretanto, quando a avaliação torna-se institucional, há a possibilidade de analisar e entender todo o processo avaliativo e pensar como ele pode auxiliar na obtenção de novos resultados, ou seja, uma (re) organização das práticas utilizadas. Uma das instituições privilegiadas para se entender o ato de avaliar é a própria escola, já que essa apresenta os exames sob caráter formal. Podemos associar um dos modelos de avaliação ao modelo Construtivista, pois esse apresenta uma proposta sociointeracional entre aluno-professor e aluno-aluno, a Avaliação Formativa, que propõe a construção do conhecimento de maneira processual, em que o aluno precisa estar ciente de que é agente de sua aprendizagem, já que o ato de “[e]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nesse caso, o professor deixa de ser transmissor de conhecimentos e torna-se mediador (catalisador), isto é, um facilitador entre o conteúdo e toda a complexidade do aluno (MORETO, 2008).

A avaliação formativa baseia-se nos princípios de um conhecimento construído pela interação e aprendizagem mútua. É a partir da construção do conhecimento, de maneira processual e participativa que os alunos conseguem avaliar a si mesmos durante seu processo de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, a avaliação formativa colabora para o processo de ensino e aprendizagem e, com isso, promove uma maior autonomia nos alunos, pois esses se tornarão os agentes na aquisição do conhecimento.

No que se refere à autonomia, Holec (1981 *apud* PAIVA, 2006) enfatiza que a autonomia é a habilidade de se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, o aluno precisa estar desperto para suas próprias potencialidades, a fim de desenvolvê-las durante o processo de estudo, caso queira um resultado satisfatório de aprendizagem.

Segundo Little (1991 *apud* PAIVA, 2006, p. 82) o conceito de autonomia é a “capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”, além de acontecer ao longo desse, de maneira processual e formativa.

A partir das considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem aliado a uma aprendizagem com caráter autônomo, interacional e compartilhado, abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho. Sendo assim, para sua realização, partimos da seguinte questão: “De que forma construir um jornal juntos colaborou para a aprendizagem dos alunos?”, e, de modo consequente, mostramos as discussões que se estenderam após as análises.

### **3 Metodologia**

Para a realização deste trabalho, houve o acompanhamento das turmas de Nível Fundamental II, com o total de 25 alunos em cada período letivo, de 6º Ano até o 9º Ano, dos turnos Matutino e Vespertino, os quais optaram pela disciplina de Produção e Reescrita, pertencente ao projeto de Aulas Eletivas da Parte Diversificada

do Currículo do Estado, presente no artigo 26, Lei nº 12.796, de 2013. Esse projeto possui o objetivo de aprimorar o conhecimento dos alunos em áreas de seu interesse. As aulas ocorreram nas quintas-feiras para o período Matutino e nas sextas-feiras para o período Vespertino, sendo ministradas duas aulas semanais em cada período, com início dia 08 de março de 2018 e término dia 22 de junho de 2018.

Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual nos embasaremos em Bardin (2006), realizando análise de conteúdo, que consiste na visão sistêmica e analítica de dados discursivos, visando às características, modelos comuns ou estruturas semelhantes em fragmentos textuais. Bardin (2006, p. 38) postula que

o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo, segundo Vergara (2005), consiste, então, no método de agrupamento de dados, relacionados a determinado tema, visando garantir ao pesquisador maiores certezas e conseqüentemente facilitar e enriquecer as análises feitas a partir dos dados obtidos. Para tanto, Bardin (2006) postula as etapas técnicas para tal análise, sendo elas: 1) pré-análise, 2) exploração do material obtido e 3) interpretação dos resultados.

Dessa maneira, a análise de dados será com base nas narrativas feitas pelos alunos após o término da experiência, os quais puderam responder aos questionamentos de maneira descritiva e textual acerca da experiência obtida durante o período de realização das aulas de Produção e Reescrita e construção do Jornal Diário da Escola.

Para tanto, houve a divisão sistemática de seis momentos na fase da preparação do Jornal, para sua publicação: 1) Estudo do gênero jornalístico, 2) Análise de jornais impressos, 3) Fase de planejamento em grupo do *corpus* do jornal, 4) Processo de produção e revisão de textos jornalísticos, 5) Montagem do Jornal e 6) Publicação do Jornal no mural da Escola. Todas as fases foram feitas durante o período letivo semestral, de maneira sequencial.

O objetivo do Jornal era incentivar o desenvolvimento dos conhecimentos acerca da produção escrita, bem como a importância do hábito de reescrever um texto produzido. Os temas variavam de acordo com cada gênero textual. Por exemplo, quando tínhamos uma matéria jornalística, optamos por temas de caráter social, como a falta de água em alguns bairros da cidade, o lixo nas ruas, a falta de iluminação pública, entre outros. Dessa maneira, tínhamos liberdade para trabalhar diversos temas como saúde, educação, esporte, lazer, política e também religião, a partir do estudo das características de determinado gênero. Assim, atingimos o nosso objetivo principal: trabalhar o senso crítico por meio da pesquisa, leitura, escrita e, conseqüentemente, reescrita dos textos para publicação no Jornal da Escola.

Para que a análise da construção do Jornal pudesse ser realizada, pedimos aos alunos que anotassem no caderno da disciplina, em forma de fichamento, os pontos

mais relevantes e que contribuíram para a vida escolar deles e, além disso, pedimos também que, em outro momento, anotassem os pontos que foram trabalhados ou apresentados de maneira insuficiente, sendo que, ao final dessas críticas, os alunos poderiam dar sugestões para a melhoria da aula. Além de incentivar a importância de ser protagonista de uma disciplina escolhida por eles mesmos, esse momento de relembrar os encontros causaria reflexões sobre suas próprias atitudes e responsabilidades em sala, direcionando-os a um processo de autorreflexão. Devido ao tempo hora/aula, alguns alunos não conseguiram entregar os dois fichamentos e, assim, foi proposto que na aula seguinte o trabalho fosse entregue para que pudessemos organizar e promover um melhor aprendizado em sala de aula. É sabido que durante o trabalho com alunos, enfrentamos situações diversificadas e, por vezes, desestimulantes. Um exemplo é a resistência de 4 alunos que não queriam produzir o fichamento proposto, uma vez que consideravam a escrita como algo irrelevante para sua vida escolar e também social. Entretanto, o fazer docente também nos dá um arcabouço para lidar com situações desse tipo. Dessa forma, com muita insistência e trabalho de conscientização sobre a importância do ato de escrever não só atualmente, como também na história de toda a humanidade, os alunos resolveram produzir os textos e entregá-los na aula seguinte.

Os dados obtidos a partir das narrativas produzidas pelos alunos servirão para a análise. Esses dados foram divididos em excertos e tema correspondente em um quadro construído na próxima seção.

#### ***4 Resultados e Discussões***

Para mobilizar a pesquisa, o questionamento guia foi: “De que forma construir um jornal juntos colaborou para a aprendizagem dos alunos?”. Com essa questão o objetivo era compreender quais eram os aspectos relevantes, segundo os próprios estudantes, para o seu processo de aprendizagem. Para isso, suscitamos uma pergunta motivadora, na qual os alunos poderiam discorrer em forma de textos acerca do processo de participação nas Eletivas, qual seja: “Quais as experiências obtidas durante a construção do Jornal te auxiliaram a intensificar sua aprendizagem?”. Assim, a partir dessas narrativas, construímos o quadro 1, tendo como tema a aprendizagem colaborativa. Importante salientar que foram escolhidos 5 excertos para análise e os autores desses excertos foram codificados como A1, A2, A3, A4 e A5, para evitar qualquer tipo de identificação dos alunos-sujeitos.

**Quadro 1:** Aprendizagem Colaborativa

Excerto	Tema
<p>A1: [...] foi muito interessante conhecer um pouco melhor as pessoas.</p> <p>A2: Nós escrevemos muito e criamos muito durante esse tempo em que ficamos juntos.</p> <p>A3: Os alunos reunidos é uma ótima ideia para que um ajude os outros nas escritas, e no que for preciso!</p> <p>A4: [...] eu adorei essas novas aulas, onde juntou todo mundo, pois todo mundo tinha uma ideia diferente e foi legal.</p> <p>A5: Na aula de Jornal, sempre trabalhávamos juntos, todos gostavam do Jornal, cada dia de aula sempre éramos avaliados. Fizemos várias atividades avaliativas é também escrevemos o que teria no jornal todos trabalhavam juntos todos eram unidos, então o Jornal fez uma grande mudada na nossa aula. Aprendemos a trabalhar juntos. Nós escrevíamos notícias como se fosse um jornal.</p>	<p><i>Aprendizagem Colaborativa</i></p>

**Fonte:** Narrativas dos alunos

Analisando os excertos, percebemos que o aluno A1, ao dizer que “[...] foi muito interessante conhecer um pouco melhor as pessoas”, enfatiza a importância do processo de conhecer o outro para sua aprendizagem. Vygotsky (1998), em seus trabalhos, destaca que o conhecimento é construído a partir de todas as relações vivenciadas em contato com o outro, e dessa forma é a interação a motivadora do processo de aprendizagem. Quando A1 transfere ao ato de conhecer os demais como fator para sua aprendizagem, evidencia sua necessidade de estar em um ambiente com possibilidades de aproximação e colaboração para sustentar sua individualidade. Em consonância a essa visão, o trecho retirado da produção de A2 - “Nós escrevemos muito e criamos muito durante esse tempo em que ficamos juntos” - retoma a teoria sociointeracionista de Vygotsky, bem representada por Rego (1995, p. 56), em que evidencia que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

Uma vez que o professor opta por trabalhar em conjunto com seus alunos, precisa reconhecer que seu papel enquanto fornecedor do conhecimento (LÉVY, 1999) é descentrado de sua figura. Aqui o conhecimento torna-se uma construção social, e isso configura um dos aspectos primordiais para uma aprendizagem colaborativa. O objeto central é o aluno, não cabendo mais uma visão passiva em sala de aula (FIGUEIREDO, 2006).

No excerto retirado de uma das narrativas, o aluno A3 apresenta uma preocupação quanto ao caráter de uma aprendizagem mútua e significativa: “Os alunos reunidos é uma ótima ideia para que um ajude os outros nas escritas, e no que for preciso!”. Nesse caso, os alunos se ajudam mutuamente e o professor age no sentido de encaminhar os alunos até o objetivo final. Sá e Coura-Sobrinho (2008, p. 4), ao discorrerem sobre a aprendizagem colaborativa, afirmam que

cada membro do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros elementos, promovendo uma rede de interações sociais em que professores e alunos são envolvidos para a construção de um objetivo comum, no qual a colaboração ativa e a avaliação de todos são essenciais. Nessa situação, o conhecimento é visto como um constructo social.

Para que se possa pensar na importância da aprendizagem pelo viés colaborativo, deve-se reconhecer que cada indivíduo envolvido no processo possui suas potencialidades, uma vez que a aquisição do conhecimento perpassa pelo ato de ouvir e fazer o outro ser ouvido. Figueiredo (2006, p. 21), sobre o papel do aluno, aborda que

[não] é suficiente [...] que os parceiros simplesmente trabalhem juntos ou que um parceiro domine e demonstre soluções para o outro. Eles devem co-construir a solução para o problema ou compartilhar, em conjunto, as decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema.

No trecho referente à produção do Aluno A4 é exposto: “[...] eu adorei essas novas aulas, onde juntou todo mundo, pois todo mundo tinha uma ideia diferente e foi legal”. Esse trecho demarca o conhecimento visto como construção plural, a partir da relação dele com o outro e reconhecendo-se a si mesmo no próprio processo de aprendizagem. Freire e Horton (2003, p. 47) destacam que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer”. É interessante observar que nesse excerto, do aluno A4 há a repetição de “todo mundo”, o que reafirma a importância do trabalho em grupo e da aprendizagem possibilitada pela abordagem colaborativa partindo de suas próprias considerações.

O último excerto, referente à produção do Aluno A5, é voltado para o aspecto avaliativo do processo de ensino e aprendizagem, Nele destaca-se o caráter de uma avaliação formativa, observadas tanto individualmente como a partir de seu desempenho no trabalho em grupo:

Na aula de Jornal, sempre trabalhávamos juntos, todos gostavam do Jornal, cada dia de aula sempre éramos avaliados. Fizemos várias atividades avaliativas e também escrevemos o que teria no jornal todos trabalhavam juntos todos eram unidos. (Excerto retirado da narrativa do aluno A5)

Segundo Silva (2006, p. 32), a aprendizagem e a avaliação se dão na medida em que um se relaciona com o outro, em que professores e alunos tornam-se indivíduos com compromisso comum a partir da exploração de conteúdos. Assim,

professor e alunos constroem uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem e a avaliação se dão na exploração – ter a experiência de participar; de colaborar, de criar, de co-criar realizada pelos aprendizes e não a partir de sua récita, do falar-ditar. Isso significa modificação no clássico posicionamento na sala de aula.

Ainda analisando o trecho de A5, fica evidente que o estudante considera uma mudança o fato de trabalhar em conjunto com outros alunos. Esse fato desconstrói uma rede de relações estabelecidas pelas aulas tradicionais, em que só o professor ensina e aos alunos cabe apenas aprender, esse ponto também referencia e estimula a autonomia dos alunos. Conforme Cândido Júnior (2006, p.72), ao falar do trabalho do professor,

cabe-nos, portanto, reforçar a importância de trazer nossos alunos para o centro do processo de aprendizagem, compartilhando com eles as responsabilidades nas tomadas de decisão, o que nos permitiria descortinar as riquezas inerentes em cada um que compõe o cenário das nossas salas de aula.

Isso demonstra que quando damos autonomia e proporcionamos aos alunos um ambiente favorável ao trabalho em grupo/equipe, o objetivo de tornar a aprendizagem eficaz é alcançado, desde que todos os alunos sejam valorizados durante o processo de aquisição do conhecimento.

## 5 Conclusão

Para realizar esta pesquisa, a seguinte pergunta foi proposta: “De que forma construir um jornal juntos colaborou para a aprendizagem dos alunos?”. Para responder a esse questionamento, foi pedido que os alunos refletissem sobre suas impressões acerca da experiência obtida a partir da participação das aulas de escrita do Jornal Diário da Escola e sobre sua aprendizagem durante esse período.

A partir da leitura das narrativas foi possível inferir que os alunos aderiram à proposta de trabalharem em conjunto com os demais ao perceberem a relevância de estar em contato com o outro. A aprendizagem tornou-se significativa por ter sido para além dos conteúdos, de maneira compartilhada e autônoma, houve a inserção daqueles de maneira com que sentissem valorizados e reconhecidos enquanto agentes de seu próprio processo de aprendizagem.

Todo o trabalho desenvolvido abarcou teóricos que desenvolveram trabalhos acerca da aprendizagem colaborativa e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Como base para a pesquisa, foi de suma importância as contribuições de Figueiredo (2006) e sua concepção de aluno enquanto ser ativo na construção de sua própria aquisição de conhecimento.

Dessa forma, a partir de todo o exposto, percebemos que os próprios alunos sentem-se acolhidos quando são envolvidos no processo educacional e se engajam na execução dos trabalhos propostos quando o professor despense certa liberdade e autonomia para que eles possam interferir e significar sua própria aprendizagem.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

- CÂNDIDO JUNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 47-80.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.
- PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.
- REGO, T C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.
- SÁ, R. R.; COURA-SOBRINHO, J. Aprendizagem Colaborativa assistida por Computador: primeiros olhares. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT). Belo Horizonte/MG, CEFET, 2008.
- SILVA, M. *O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- TINZMAN, M. B., JONES, B. F., FENNIMORE, T. F., BAKKER, J., FINE, C., PIERCE, J. *What is the collaborative classroom?* [s.l.]: [s.e.], 1990.
- VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação & ética*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.
- VERGARA, S. C. *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1998, p. 189-240.

## Inquérito: há violação da máxima conversacional da qualidade no prólogo e no epílogo do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino?

*Inquiry: Is there a violation of the conversational maxim of quality in the prologue and epilogue of Fernando Sabino's "O menino no espelho"?*

### **Janaína Pereira de Jesus**

Graduanda do 5º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.  
E-mail: janaina-cp18@hotmail.com

### **Ana Valéria Moreira Alves Oliveira**

Graduanda do 5º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.  
E-mail: anavaleriaoliveira@outlook.com

### **Letícia de Fátima Souza Costa**

Graduanda do 5º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.  
E-mail: leticiaasouza@outlook.com

### **Elizene S. Oliveira Nunes**

Mestre em Estudos Linguísticos. Professora orientadora do trabalho (UNIPAM).  
E-mail: elizene@unipam.edu.br

---

**Resumo:** A Pragmática debruça-se sobre o uso concreto da linguagem, observando elementos constitutivos do contexto conversacional. Assim, mais do que é dito, a Pragmática investiga aquilo que se pretendia dizer, ou seja, o que foi implícito durante a conversação e se os elementos comunicativos foram suficientes para estabelecer a compreensão entre os sujeitos envolvidos. Nesta diligência, procura-se evidenciar, por meio de estudos bibliográficos e de análise de texto literário, a violação de um dos princípios regidos pela Pragmática Conversacional, que busca estabelecer “regras” de conduta da conversação amparada no modelo defendido por Paul Grice, conhecido como o Princípio Cooperativo, que se constitui em um conjunto de máximas, necessárias para que haja interpretação dotada de sentido. No presente instrumento analítico, procedeu-se à investigação de uma possível violação da máxima conversacional de qualidade, especificamente no prólogo e no epílogo do livro *O menino no espelho*, do escritor Fernando Sabino, intitulados “o menino e o homem” e “o homem e o menino”, respectivamente. Após feitos os trabalhos investigativos e todas as diligências necessárias, observou-se que além da máxima da qualidade o autor viola também, com frequência, a máxima conversacional de modo. Por fim, buscando uma justificativa possível para tais violações, deparamos com a violação proposital para produção de sentido, por se tratar de linguagem literária em que a plurissignificação é aceitável.

**Palavras-chave:** Pragmática. Princípio cooperativo. Teoria da Comunicação.

**Abstract:** Pragmatics focuses on the concrete use of language, observing constitutive elements of conversational context. Thus, Pragmatics investigates what was intended to be said, that is, what was implicit during the conversation and whether the communicative elements were sufficient to establish understanding among the subjects involved. In this endeavor, it is sought

to highlight, through bibliographical studies and literary text analysis, the violation of one of the principles governed by the Conversational Pragmatics, which seeks to establish "rules" of conversation conduct based on the model defended by Paul Grice, known as the Cooperative Principle, which is a set of maxims, necessary for meaningful interpretation. In this analytical instrument, it is intended to investigate the possible violation of the quality conversational maxim, specifically in the prologue and epilogue of the book "O menino no espelho" by Fernando Sabino, entitled "Boy and Man" and "Man and boy", respectively. After doing the investigative work and all the necessary diligences, it was observed that besides the quality maxim, the author frequently violates the conversational maxim of mode. Finally, looking for a possible justification for such violations, we noticed a deliberate violation of meaning production, because in literary language multi-meaning is acceptable.

**Keywords:** Pragmatics. Cooperative Principle. Communication theory.

---

### *1 Dos atos iniciais – instauração de inquérito*

A Pragmática, como ciência, busca explicitar a construção do significado, a partir da interação dos sujeitos e dos objetos discursivos aliados ao contexto conversacional. Para essa ciência, a significação vai além dos meros conceitos dados pela sintaxe e pela semântica: ela perpassa o extralinguístico e seu sentido está aliado a enunciados implícitos. Assim, quanto maior a clareza com que se expresse um falante, um escritor e os outros envolvidos nos processos conversacionais, maior será a capacidade de atingir o ápice do processo comunicacional: a compreensão.

É importante mencionar que os estudos teóricos pragmáticos são abordados por duas vertentes: francesa e americana. Neste inquérito optamos pela abordagem americana, fundamentando nossas análises na perspectiva de Grice. Nesse viés, cumpre ressaltar que, para facilitar esse percurso da pronúncia ou da escrita, até o entendimento dos enunciados, há na Pragmática um conjunto de máximas conversacionais, regidas pelo Princípio da Cooperação, que preconiza a comunicação em seus aspectos de objetividade, de clareza e de veracidade. Em muitos textos, escritos ou orais, a "quebra" desses parâmetros acarreta a violação dessas máximas conversacionais. No presente inquérito, pretende-se destacar a violação da máxima conversacional de qualidade, especificamente no prólogo e no epílogo do livro *O menino no espelho*, do escritor Fernando Sabino, intitulados *O menino e o homem* e *O homem e o menino*, respectivamente. Pretende-se, ainda, esclarecer, hipoteticamente, se a violação da máxima conversacional foi usada para estabelecer efeito de sentido, ou ainda, tratar-se de implícitos, ou seja, algo que o leitor fosse capaz de perceber e que o autor escreveu propositalmente.

Com o intuito de garantir uma melhor apreciação, os embasamentos teóricos deste inquérito serão segmentados por meio de estudos bibliográficos e análises do texto literário de Fernando Sabino. Nesta análise, serão considerados os recursos usados pelo autor e a correlação destes com o que prega a máxima conversacional da qualidade, especificamente.

Agora que o leitor já foi colocado em contato com a essência da pragmática como ciência, sendo ele um estudioso da área da linguística e conhecedor das implicaturas conversacionais, em especial das máximas conversacionais, é possível que

esteja estranhando a estrutura desta pesquisa, ou até mesmo considerando a defesa dessas máximas um paradoxo. Para deixar claro, essa “estranheza” é proposital. O título *inquérito* foi intencionalmente criado com o intuito investigativo e, a partir de sua criação, optou-se pela elaboração dos tópicos deste trabalho seguindo o padrão semelhante ao usado pelo setor jurídico para discriminar um Inquérito civil ou criminal.

Ressalta-se, dessa forma, que as metáforas aqui usadas já constituem uma violação da máxima conversacional da qualidade. Assim, este estudo é uma metalinguagem, a violação descrita sendo violada, literalmente. Conquanto, há de se levar em consideração que, explicado precocemente, toda violação é passível de compreensão. Então, continuemos nosso inquérito, deixando claro que, neste caso, a estrutura de pesquisa tão diferenciada foi esclarecida precipitadamente. Agimos, então, em legítima defesa.

## ***2 Narração dos fatos – a pragmática conversacional***

Conforme já dito, neste estudo, os fatos serão analisados sob a luz da teoria da Pragmática Conversacional, em especial sob a teoria greiciana. Assim, cumpre salientar que, para Grice (1982), o ato comunicativo é construído a partir de situações e contextos específicos e compartilhados pelos interlocutores, em busca do sentido para ambos. Partindo da teoria de que a significação pode ir além do que está escrito literalmente, formulou o Princípio da Cooperação, o qual é entendido como o princípio geral que rege a comunicação. Conforme Fiorin (2015, p. 177), por esse princípio “o falante leva em conta sempre, em suas intervenções, o desenrolar da conversa e a direção que ela toma”. Na concepção de Grice (1982, p. 86), esse é “um princípio muito geral que se esperaria que os participantes observassem: faça sua contribuição conversacional tal como é requerido, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”.

Grice explicita esse princípio de sua Teoria da Comunicação por meio de quatro máximas conversacionais, as quais são assim detalhadas por Fiorin (2015, p. 177):

### *Máxima de quantidade*

- Que a sua informação contenha o tanto de informação exigida.
- Que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.

### *Máxima de qualidade (da verdade)*

- Que a sua contribuição seja verídica.
- Não afirme o que você pensa que é falso.
- Não afirme coisa de que você não tem provas.

### *Máxima da relação*

- Fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente).

### *Máxima de modo/maneira*

- Seja claro.
- Evite exprimir-se de maneira obscura.
- Evite ser ambíguo.
- Seja breve (evite a prolixidade inútil)
- Fale de maneira ordenada.

Entende-se, a partir do que dispõem as máximas, que um comportamento não cooperativo acontece “se fornecemos mais ou menos informações do que é necessário, se dizemos algo que sabemos ou acreditamos estar errado, se dizemos algo que é irrelevante ao assunto da conversação, se falamos de modo obscuro, ambíguo ou confuso” (COSTA; COELHO, 2008, p. 5).

Conforme evidencia Fiorin (2015, p. 178), muitas críticas foram feitas acerca das concepções de Grice, sendo que alguns autores dizem que “Grice tem uma concepção idealista da comunicação humana e, por conseguinte, da sociedade, porque imagina a troca verbal como algo harmonioso [...]. Por outro lado, diz-se que Grice é normativo, que ele pretende ditar regras para a comunicação humana”.

Diante a essas críticas, Fiorin (2015, p. 178) rebate dizendo que nenhuma delas procede e acrescenta que “as máximas não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados”. Ainda nesse sentido, afirma que

Grice não ignora a existência de conflitos na troca verbal. No entanto, mesmo quando a comunicação é conflituosa, ela opera sobre uma base de cooperação na interpretação dos enunciados, sem o que o conflito não se pode dar. Mesmo para divergir, os parceiros da comunicação precisam interpretar adequadamente os enunciados que cada um produz. Além disso, a existência das máximas implica sua violação. Por um lado, pode-se violar uma máxima, para não infringir outra, cujo respeito é mais importante. [...] Por outro lado, há o que Grice chama a exploração das máximas, que é a criação de determinados efeitos de sentido obtidos com a violação das máximas. (2015, p. 178).

Dessa forma, cumpre salientar que alguns discursos são construídos exatamente na violação dessas máximas conversacionais, como o discurso poético e o discurso irônico, que violam, respectivamente, as máximas de modo e de qualidade. Então, o que fica evidente nesta teoria é que “todas as máximas procuram mostrar como o falante, na troca verbal, resolve o problema do que deve dizer e do que não deve dizer”. (FIORIN, 2015, p. 181).

Feita essa breve incursão pela teoria das máximas conversacionais, em especial, cumpre ressaltar que, neste estudo, faremos um recorte, optando pela análise da máxima da qualidade, retomando que essa máxima, especificamente, determina o seguinte princípio: não diga aquilo que você acredita ser falso e nem o que não possui evidência suficiente de comprovação, regendo, assim, pela veracidade das informações expostas no ato de fala. Entende-se, assim, que analisar a violação da máxima conversacional da qualidade é um modo de garantir discursos coerentes, claros e objetivos, que cumpram o propósito principal da linguagem - a comunicação, observando que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. (PÊCHEUX, 1990, p. 190).

Desse modo, a noção de sentido e veracidade é dependente de fatores extratexto, aliados à enunciação, ao contexto, às relações discursivas entre leitor-autor, e outros aspectos sociais, culturais e cognitivos, atrelados à informação que o texto

contém, sua qualidade quanto à clareza e coesão, à possibilidade de retomadas linguísticas, e, por fim, à manutenção da máxima de qualidade.

No ato de fala, os discursos não acontecem de forma desconexa. Assim, é importante que os envolvidos na situação conversacional estabeleçam um “contrato” de fala, ligado diretamente à presença das máximas conversacionais. Essas regras comunicativas são adquiridas nos primórdios da aquisição da língua materna, visto que o falante já possui competência linguística dessas contribuições de sentido. É fundamental, na literatura escrita, que esse contrato seja pré-estabelecido, ou seja, que a linguagem seja precisa, objetiva e clara, a fim de que atinja o propósito do autor, visto que o processo de interação só acontece por meio da leitura, pois a presença do interlocutor se dá apenas via texto, por marcas linguísticas, diferentemente da interação face a face, quando acontece em um contexto de copresença, em que os envolvidos partilham de informação e podem, assim, esclarecer dúvidas do ato comunicativo.

Observando o que estabelece a máxima conversacional de qualidade, a precisão e veracidade das informações dentro do processo interacional, aprofundou-se e investigou-se a violação desta na literatura de Sabino, especificamente no prólogo e epílogo do livro *O menino no espelho*, para inquirir se o uso das figuras de linguagem, ou outras violações propositais, na literatura, pode (ou não) prejudicar a intimidade conversacional entre a tríade autor-texto-leitor, ou até mesmo limitar o público-leitor, de acordo com o conhecimento de mundo para ler o que está implícito.

### **3 Individualização do indiciado – análise do ato investigado**

Sabino, o pequeno grande homem, ao reviver suas memórias de infância, nos convida a “entrar” em seus personagens, em suas aventuras mirabolantes e em todas as fantasias que nosso imaginário seja capaz de criar. O escritor mineiro “da gema”, se assim pudermos chamar, tornou-se um clássico na literatura nacional contando, cantando e encantando aos leitores com suas obras cotidianas e, ao mesmo tempo, requintadas, explorando a imaginação e a capacidade do ser humano de transcender o alcance dos olhos. Sabino merece destaque não só por sua grande influência na Literatura e suas contribuições para o imaginário infantil, mas também pelas inúmeras obras que propõe a cada um reviver a criança dentro de si.

Com uma estrutura memorialística, o livro em análise é composto por um prólogo, dez capítulos, um epílogo e uma pequena biografia do autor. *O menino no espelho* relata, em primeira pessoa, os episódios sucedidos na infância, com um misto de ficção e fantasia, um intenso embate entre menino x homem, contrapondo a infância e a idade adulta, numa tentativa de conservar a beleza daquela no amadurecimento desta. Os capítulos não necessitam de leitura linear, uma vez que não seguem um padrão cronológico. Dessa forma, os acontecimentos narrados são independentes, não necessitando de retomadas. O investigado neste estudo trata-se de uma edição especial (100ª edição), da Editora Record/ 2015, possui ilustrações e o texto já se encontra revisado segundo o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

#### 4 Dos atos de acusação

Em contraposição às formas de linguagem expostas no ato infracionário, observaremos o que dispõe a Teoria da Argumentação da Língua, proposto por Ducrot (1987), considerando a linguagem como um ato jurídico que pode até mesmo alterar o relacionamento entre o enunciado e o enunciatário. Assim, as ações linguísticas possuem aspectos materiais, sendo preciso “vigiar” o que é dito, escrito, para que, ao ser enunciado, estabeleça clareza a quem receber. Desse modo, deve-se observar que

as circunstâncias da enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado, somente depois que uma significação tenha sido atribuída ao próprio enunciado independentemente de qualquer recurso ao contexto. (DUCROT, 1987, p.16)

Assim, segundo Ducrot, as informações precisam estar dispostas e ser compreendidas, sem que seja necessário buscar algo que não foi dito. Partindo dessa afirmação, os autores, principalmente em contexto extra face, devem estar atentos quanto à organização estrutural de suas ideias, ainda que seja um recurso literal. Para Ducrot, é inviável buscar um contexto de significação, uma vez que este permite uma interpretação particular do leitor, que pode diferir da intenção do autor. Discursos claros, coesos e passíveis de compreensão são defendidos por grandes filósofos e estudiosos dentro da pragmática. Então, conservar a máxima conversacional da qualidade (seja na escrita, seja na fala) permite aos falantes um efeito *boomerang*, atingindo o ápice da comunicação – a compreensão.

De acordo com Parret (1986, p. 756), “o entendimento jamais deveria ser considerado como um estado mental ou uma experiência específica, mas, antes como uma faculdade, uma capacidade que faz o entendedor ser capaz de realizar coisas específicas”, ou seja, se o propósito da leitura é enriquecer vocabulários, construir e reconstruir conceitos e significados, a obra que não atinge esse propósito não realiza, para o leitor, a “colheita” do conhecimento.

#### 5 Dos atos de investigação – diligências

O foco deste estudo é investigar a violação da máxima de qualidade na literatura de Fernando Sabino, sabendo-se que o ato conversacional, escrito ou oral, por si só, já deveria assumir um caráter de verdade, para contribuir com o processo interpretativo de compreensão. Analisaremos fragmentos do livro, para que se comprove ou não a violação da máxima conversacional analisada.

##### **Fragmento 1:**

Quando a chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguia-se um corre-corre. (SABINO, 2015, p. 15, grifos nossos).

Esse fragmento encontra-se logo no início do prólogo, precisamente na página 15 do livro *O menino no espelho*. A expressão “a casa virava um festival de goteiras” é usada para expressar uma grande quantidade de chuva, ou seja, temos, nesse fragmento, o uso da hipérbole, uma figura de linguagem conhecida pelo emprego do exagerado da significação linguística. Além disso, o emprego da palavra festival, que denota algo festivo ou musical, está inserido de modo duvidoso, afinal, “um festival de goteiras”, dentro de uma casa, não seria nada agradável. Temos, dessa forma, a violação da qualidade e um dos seus subprincípios: não diga algo que você acredita ser falso. Além dessa violação, há também a “quebra” da máxima de modo, quanto ao quesito brevidade, e também relativo à prolixidade desnecessária de informações.

### **Fragmento 2:**

Ainda na página 15 do livro temos a seguinte narrativa, dando continuidade ao enunciado do fragmento 1:

Os diferentes ruídos das gotas d’água retinindo no vasilhame, acompanhados do som oco dos passos em atropelo nas tábuas largas do chão, formavam uma alegre melodia, às vezes enriquecida pelas sonoras pancadas do relógio de parede dando horas. (SABINO, 2015, p. 15, grifos nossos).

O cenário descrito pelo autor, nesse fragmento, é comparado a um festival musical, com ênfase nas palavras “melodia e sonoras”. Para um leitor primário, tal comparação implícita poderia não se constituir em uma figura de linguagem, e sim de que estaria presenciando um festival de música, literalmente. Assim, o autor viola a máxima de qualidade da informação, com uso da metáfora e também foge do que rege a máxima de modo: não diga aquilo que permita múltiplas interpretações.

### **Fragmento 3:**

Logo na página 16 do prólogo temos a presença de outra comparação implícita:

NAQUELE DIA, assim que a chuva passou, fui como sempre brincar no quintal. Descalço, pouco me incomodando com a lama em que meus pés se afundavam, gostava de abrir regos para que as poças d’água, como pequenino lagos, escorressem pelo declive do terreiro, formando o que para mim era um caudaloso rio. E me distraía fazendo descer por ele barquinhos de papel, que eram grandes caravelas de piratas. (SABINO, 2015, p. 16, grifos nossos).

O enunciado usa a hipérbole ao comparar uma pequena poça de lama com um caudaloso rio; compara ainda os pequenos barcos de papel que o menino fazia com as caravelas de piratas. A comparação é curiosa, uma vez que as caravelas de piratas eram muito conhecidas pelo tamanho alongado, pela capacidade de transportar grandes pesos e pela ação delinquente dos piratas em realizar grandes saques e furtos, e isso em nada lembra barquinhos de papel, tão frágeis. Mais uma vez, a máxima da qualidade foi violada: não afirme algo para o qual você não tenha evidência suficiente.

#### **Fragmento 4:**

Desta vez, o que me distraiu a atenção foi uma fila de formigas a caminho do formigueiro, lá perto do bambuzal, e que o rio aberto por mim havia interrompido. As formiguinhas iam até a margem e, atarantadas, ficavam por ali procurando um jeito de atravessar. Encostavam a cabeça umas nas outras, trocando ideias, iam e vinham, sem saber o que fazer. Algumas acabavam tão desorientadas com o imprevisto obstáculo à sua frente que recuavam caminho, atropelando as que vinham atrás e estabelecendo na fila a maior confusão. (SABINO, 2015, p. 16, grifos nossos).

No texto destacado há a presença da figura de linguagem denominada personificação ou prosopopeia, que dá qualidade ou ações de seres humanos a seres irracionais. As expressões verbais significativas “encostavam a cabeça, trocando ideias e sem saber o que fazer” dá clareza às ações humanas, mas, no caso usado na narrativa, elucidam ações de um grupo de formigas. A questão é imaginária, o narrador cria esse arquétipo, mas não tem como comprovar essas “ações”. A máxima da qualidade foi violada.

#### **Fragmento 5:**

Resolvi colaborar, apelando para os meus conhecimentos de engenharia. Em poucos instantes construí uma ponte com um pedaço de bambu aberto ao meio, e procurei orientar para ela, com um pauzinho, a fila de formigas. Estava empenhado nisso, quando senti que havia alguém em pé atrás de mim. Uma voz de homem, que soou familiar aos meus ouvidos, perguntou: — Que é que você está fazendo? Sem me voltar, tão entretido estava com as formigas, expliquei o que se passava. Logo consegui restabelecer o tráfego delas, recompondo a fila através da ponte. O homem se agachou a meu lado, dizendo que várias formigas seguiam por um caminho, uma na frente de duas, uma atrás de duas (...) (SABINO, 2015, p. 17, grifos nossos).

Logo no início do trecho, vemos uma verdade absurda: uma criança deter conhecimentos de engenharia, para a construção do que ele chamou de ponte. Em seguida, há um exagero, por parte do autor, em empregar a expressão restabelecer o tráfego, principalmente por se tratar de uma “fila” de formigas, e não de automóveis como a palavra conceitua: circulação de veículos, trens ou até aviões (tráfego aéreo), mas não de formigas. Há também no trecho a presença de um homem, que não se explica quem é de imediato, podendo gerar confusões ao leitor iniciante, violando, assim, a máxima conversacional de modo – Seja claro!

### **Fragmento 6:**

Já no epílogo, encontramos um período passível de análise pela inverossimilhança:

PARO DE ESCREVER, levanto os olhos do papel para o relógio de parede: cinco horas. As sonoras pancadas começam a soar uma a uma, como antigamente em nossa casa.

É um relógio bem antigo. Foi do meu avô, depois do meu pai, hoje é meu e um dia será do meu filho. Seu tique-taque imperturbável me acompanha todas as horas de vigília o dia inteiro e noite adentro, segundo a segundo, do tempo vivido por mim. (SABINO, 2015, p. 165, grifos nossos).

Há de se atestar que existem instrumentos antigos, porém, ao fim da narrativa, pressupondo-se que o menino cresceu, o autor afirma que o tal relógio o acompanhou em todos os segundos de sua vivência e, ainda, seus antepassados. Como não há evidências de que o instrumento perpassou o tempo, não se pode proferir tão informação, trata-se de uma violação da máxima da qualidade.

### **Fragmento7:**

Observemos estes dois trechos para análise:

Nada se compara ao mistério que eu trouxe da infância e que até hoje me intriga: quem era aquele desconhecido que um dia, depois da chuva, foi conversar comigo no fundo do quintal?

Na hora pensei que fosse algum amigo da família, ou até parente: um velho primo ou tio que eu não conhecesse. Cheguei, mesmo, a achar que ele se parecia um pouquinho com meu pai – mas foi só impressão: quando perguntei quem ele era, papai me disse que não tinha a menor ideia, pois nem chegou a vê-lo. Minha mãe também não soube dizer, muito menos o Gerson ou o Toninho. A Alzira se limitou a dizer que me tinha visto conversando sozinho, como eu fazia sempre.

Só restava perguntar ao Godofredo, mas o papagaio não queria saber de conversa comigo: seu entusiasmo pela nossa façanha libertando os passarinhos já havia passado. (SABINO, 2015, p. 165 -166, grifos nossos).

O narrador cita o personagem do prólogo, o homem, porém não faz as devidas apresentações ao leitor, gerando um conflito de enunciado implícito. Adiante relata que seria preciso questionar o papagaio, de nome Godofredo, para sanar suas dúvidas. Há nesses trechos a violação da máxima de qualidade. Se considerar o tempo de vida desse papagaio, que o autor diz ter “vivido” aventuras ao seu lado, na infância, seria improvável ainda estar vivo na fase adulta do narrador.

Podemos observar também a violação da máxima conversacional de modo: a falta de esclarecimentos, ao leitor, diante de um personagem desconhecido até por ele mesmo. Há ainda outra violação da máxima de qualidade, quando o autor sugere que “só restava perguntar” ao papagaio. Cientificamente, a ave citada só imita a fala

humana, seria impossível saber algo desconhecido, e, mais ainda, estabelecer a “conversa” com o autor - violação da máxima de qualidade: a contribuição conversacional deve ser a mais verdadeira possível.

#### **Fragmento 8:**

Analisemos outro trecho do epílogo:

Saio para a sala. Vejo meus pais conversando de mãos dadas no sofá, como costumavam fazer todas as tardes, antes do jantar. Comovido, dirijo-me a eles: \_\_ Papai... Mamãe...  
Mas eles não me veem. Nem parecem ter-me ouvido, como se eu não existisse. Ganho o corredor, passo pela copa onde o relógio está acabando de bater cinco horas. (SABINO, 2015, p. 167, grifos nossos).

No início do trecho, o autor usa a expressão “vejo meus pais conversando (...)”, porém, ao final, diz que eles não o veem, como se ele não existisse. Ao proferir esse discurso, o autor causa desordem no processo de compreensão do leitor, afinal seria ele, neste momento da narrativa, um fantasma? Não há uma resposta concreta à pergunta. Viola a máxima da qualidade, seu enunciado não é passível de compreensão imediata. Além dessa violação, percebe-se também um dado curioso e confuso ao leitor iniciante: o relógio marca a mesma hora do início do prólogo, comentado no Fragmento 6, ou seja, o autor afirma que o tempo parou, pois, mesmo após uma longa narrativa, o velho relógio marca a mesma hora. Não há como precisar se foi imaginação do autor, um frenesi ou outra espécie de *dejà vu* que só a ciência explicaria; temos, então, a violação da máxima de modo também.

#### **Fragmento 9:**

Desço a escada para o quintal e dou com um garotinho agachado junto às poças d'água da chuva que caiu há pouco, entretido com umas formigas. Dirijo-me a ele, e ficamos conversando algum tempo.  
Depois me despeço e refaço todo o caminho de volta até meu quarto. Vou à janela, olho para. O que vejo agora é a paisagem de sempre, o fundo dos edifícios voltados para mim, iluminados pelas luzes do entardecer em Ipanema. Ouço o relógio soando a última pancada das cinco horas. Viro-me, e me vejo de novo no meu apartamento. (SABINO, 2015, p. 167, grifos nossos).

Mesmo que não expressado nesse trecho da narrativa, o autor parece viver um frenesi, estando fora de si. No fragmento, observamos o encontro, agora com um menino, ainda não esclarecendo quem seja, mas que o autor relata estar executando as mesmas “brincadeiras” do personagem do prólogo, porém não esclarece ainda quem é o personagem desconhecido. Por fim, ainda no trecho, o autor usa a expressão “viro-me, e me vejo de novo no meu apartamento”. Esse enunciado é confuso, não traz uma linearidade, o termo de novo, não é determinante para situar o leitor, e levanta hipóteses se o narrador saíra ou não do seu apartamento. Há violação da máxima de

qualidade: não há evidências suficientes para comprovar a veracidade dos fatos, e, por conseguinte, a violação da máxima de modo: esse enunciado não reflete clareza.

#### **Fragmento 10:**

Caminho até a mesa, debruço-me sobre a máquina que abandonei há instantes.  
Leio as últimas palavras escritas no papel:  
... Até desaparecer em direção ao infinito.  
Sento-me, e escrevo a única que falta:  
FIM. (SABINO, 2015, p. 168, grifos nossos).

Neste último fragmento analisado neste inquérito, o autor menciona que retorna ao que estava fazendo antes da narrativa, usando o termo “há instantes”, mas a narrativa foi longa entre ele abandonar o que estava fazendo e recordar ou reviver cenas de sua infância (que não foram esclarecidas). Assim, o tempo recorrido não corresponde ao tempo cronológico da sua pronúncia. Violação da máxima da qualidade: não diga aquilo que não se pode comprovar.

#### **6 Do relatório final**

Diante de todo esse estudo bibliográfico, calabouços teóricos, perícia em fragmentos retirados da obra em questão, chegamos a uma resposta para a pergunta que instaurou este inquérito: há violação da máxima conversacional da qualidade no prólogo e no epílogo do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino? A resposta é sim, e ainda, mesmo que o foco estivesse voltado para violação da máxima de qualidade, foi possível perceber, com frequência, a violação da máxima de modo, concomitantemente.

Com o oferecimento deste inquérito, ao leitor, abrem-se três possibilidades que justificariam a “quebra” do Princípio Cooperativo pelo grande autor Fernando Sabino: primeira hipótese – Sabino, por meio do critério inverso, violou essas máximas conversacionais por tentar reviver suas fantasias infantis como se fosse realidade, usando a literalidade para tal; segunda hipótese - o autor viola as máximas, principalmente a da qualidade, para assegurar a produção de sentido, fazendo com que o leitor seja autônomo e interprete sua intenção; terceira hipótese - as violações não foram propositais, visto que o autor desconhecia o Princípio Cooperativo e suas máximas.

As tentativas de elucidar a violação dessas máximas são inúmeras, mas como não há possibilidade de questionar diretamente ao autor, como faríamos em um contexto conversacional face a face, nós nos guiaremos pela hipótese que mais se aproxima de uma alternativa verídica: o autor viola a máxima de qualidade ou a máxima de modo para assegurar a produção de sentido.

Justificando essa opção, temos como referência o uso de enunciados conotativos na literatura para causar efeito de sentido e tornar a leitura mais prazerosa ao leitor. Podemos confirmar esse fundamento, ao observar que há discursos que são construídos por meio da violação das máximas conversacionais “como o discurso

poético, que cultiva a ambivalência, o discurso eufêmico, que infringe a máxima da quantidade; o discurso irônico, que viola a máxima da qualidade” (FIORIN, 2015, p. 180).

Desse modo, Fernando Sabino, ao violar as máximas conversacionais de qualidade e de modo no prólogo e no epílogo do livro *O menino no espelho*, agiu em conformidade com as normas aceitáveis pela linguagem literária, em que a plurissignificação é admitida. Assim, caberá ao leitor, em conjunto com os determinantes pessoais, sociais, históricos e culturais, interpretar a intencionalidade do autor/narrador.

Por fim, diante dos fatos analisados, optaremos pelo arquivamento deste inquérito, verificada a ausência de justa causa para o indiciamento e acusação formal do indivíduo Fernando Sabino. Esclarecemos ainda que, no caso de surgimento de novas diligências, ou no caso de alguma autoridade leitora considerar improcedentes as razões aqui invocadas acerca do caso, este poderá ser submetido a um desarquivamento. Colocamo-nos à disposição para contribuições futuras.

### *Referências*

- COSTA, Scheila Cristina; COELHO, Sueli Maria. A aplicabilidade das máximas conversacionais nas perguntas cotidianas. *Crátilo*, Patos de Minas, n. 1, ano 1, 2008. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/37355/AplicabilidadeDasMaximas.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Traduzido por Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 165-186.
- GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In. DASCAL, Marcelo (Org.). *Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da Linguística – biografia*. Tradução de João Vanderley Geraldini. Campinas: Unicamp, 1982. (Coleção Fundamentos Metodológicos da Linguística).
- PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas, SP: UNICAMP, 1986.
- PÊCHEUX, Michel. *A Análise do Discurso: três épocas - uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: EDUNICAMP, 1990.
- SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

# As concepções de língua nos Editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

## *Language conceptions in the Edicts of the National Plan for High School Textbook*

### **Adriene Ferreira de Mello**

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL).  
E-mail: [adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com)

### **Camila Rangel de Almeida**

Graduanda em Letras, pelo UNIFSJ. Bolsista do NEMEL.  
E-mail: [camila23junho@gmail.com](mailto:camila23junho@gmail.com)

### **Thayone Aparecida da Silva Soares**

Graduanda em Letras, pelo UNIFSJ. Bolsista do NEMEL.  
E-mail: [thayonesoares05@gmail.com](mailto:thayonesoares05@gmail.com)

### **Joane Marieli Pereira Caetano**

Doutoranda em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF). Professora de Linguística do UNIFSJ. Coordenadora do NEMEL.  
E-mail: [joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

### **Carlos Henrique Medeiros de Souza**

Professor Associado e Coordenador do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem (UENF). Colaborador do NEMEL.  
E-mail: [cmhsouza@gmail.com](mailto:cmhsouza@gmail.com)

---

**Resumo:** Com a evolução dos estudos linguísticos, diferentes concepções de língua (CL) foram surgindo, principalmente com a intenção de aproximar o ensino de língua de seu objetivo primordial: garantir a participação do aluno na vida em sociedade. Dessa forma, tomando como ponto de partida as CL, a referente pesquisa busca analisar como tais concepções podem ser verificadas nas orientações prescritas por editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio. Em um primeiro momento, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em Marcuschi (2008), Geraldi (2011) e Travaglia (2001), de modo a demonstrar a interferência das CL na abordagem metodológica do ensino de língua. Em seguida, pretende-se descrever o percurso processual para confecção, escolha e distribuição do LD no Brasil. Por fim, a pesquisa analisa as CL existentes nos três últimos editais do PNLD do Ensino Médio. Como resultados, constata-se que há uma tentativa de aproximação dos editais, ciclo após ciclo, da CL sociointeracionista, oportunizando um ensino produtivo. Desse modo, conclui-se que, apesar de incoerências identificadas nos editais analisados, é esperado que o próximo edital seja claro com relação à CL adotada, para que as editoras possam construir manuais didáticos que atendam às necessidades linguísticas dos alunos.

**Palavras-chave:** PNLD. Ensino Médio. Concepções de língua.

**Abstract:** As linguistic studies evolve, different Language Conceptions (LC) emerged, mainly with the intention to approximate language teaching to its primordial objective: guarantee student's participation in community life. Therefore, using LC as a start point, the regarding research aims to analyze how such conceptions can be verified in the orientations prescribed by edicts of the Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - National High School Textbook Program - (PNLDEM). First, a bibliographic research is done, based in Marcuschi (2008), Geraldi (2011) and Travaglia (2001), to demonstrate LC interference in language teaching methodological approach. Next, we intend to describe the procedural process for producing, choosing and distributing textbooks in Brazil. Finally, the survey analyzes the CLs in the last three high school PNLDE edicts. As a result, there is an attempt to approach the edicts, school year after school year, of the socio interactionist LC so as to have productive teaching. Thus, it is concluded that, although there are inconsistencies identified in the analyzed edicts, it is expected that the next public edict is much clearer about the LC adopted, so that publishers may produce textbooks according to student's linguistic necessities.

**Keywords:** PNLDE. High School. Language Conceptions.

## 1 Introdução

Constantemente são observadas atualizações de metodologias para o ensino de línguas e dos livros didáticos que são usados para auxiliar as aulas. Em função das mudanças linguísticas, estabeleceu-se o PNLDE do Ensino Médio, a fim de promover a atualização dos conteúdos de 3 em 3 anos. Em vista disso, esta pesquisa objetiva analisar como as concepções de língua (CL) podem ser verificadas nas orientações presentes nos editais do PNLDE do Ensino Médio.

O artigo divide-se em três principais seções que buscam, respectivamente: realizar uma pesquisa bibliográfica, baseada em Marcuschi (2008), Geraldi (2011) e Travaglia (2001), de modo a demonstrar a interferência das CL na abordagem metodológica do ensino de língua; revisar a literatura de Rojo e Batista (2003) e Coracini (2011), para descrever o percurso processual para confecção, escolha e distribuição do livro didático (LD) no Brasil; analisar as CL existentes nos editais do PNLDE do Ensino Médio.

Para tanto, é importante observar as mudanças que ocorrem diariamente e como elas afetam, de fato, a língua e seu uso, conseqüentemente influenciando o ensino. Por isso, essas mudanças vão sendo estabelecidas pelos editais do PNLDE do Ensino Médio, que orientam a produção dos LD, com a intenção de promover a renovação do saber linguístico, tentando evitar qualquer desvalorização ou equívoco em relação à língua. Diante desse contexto, estudos como o aqui tecido são meios de fomentar discussões com vistas à reflexão sobre a evolução desses processos editoriais e seu impacto no ensino de línguas.

## 2 As concepções de língua e a abordagem metodológica do ensino de línguas

Tendo em vista que é pretendido demonstrar como a concepção de língua adotada interfere na abordagem metodológica utilizada no ensino de línguas, cabe analisar o entendimento sobre as possíveis concepções de língua.

A língua é vista como uma padronização formal, porque, atualmente, o “[...] termo língua recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas” (POSSENTI, 2001, p. 49), a qual promove regras gramaticais e normas de uso para efetivar esse padrão culto e valorizado pela sociedade. Entretanto, a língua não pode ser considerada apenas como um conjunto de regras, pois “não é automática, mas intencional, não um mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um trabalho” (LEITE, 2001, p. 23).

Dessa forma, na prática cotidiana, verificam-se usos linguísticos diversificados. É importante, assim, compreender essas variações recorrentes como facilitadoras e promotoras da interação durante a comunicação.

Segundo Marcuschi (2008), a língua pode ser vista de quatro modos diferentes: como forma ou estrutura, como instrumento de comunicação, como atividade cognitiva e como atividade sociointerativa situada. A compreensão da língua pode surgir, então, a partir das seguintes concepções:

- a) Língua como “*entidade abstrata*” (forma ou estrutura) - essa compreensão promove a noção de um “sistema de regras”, que são analisadas e estudadas isoladamente. A língua é vista “como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos”, ou seja, essa concepção de língua relaciona-se à “visão estruturalista” (MARCUSCHI, 2008, p.59), que objetiva ensinar exclusivamente classificações e nomenclaturas gramaticais fora do contexto de uso.
- b) Língua como *instrumento* – significa ver a sua capacidade como “transmissor de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Essa visão, ainda segundo Marcuschi (2008), desvincula o aspecto cognitivo e o social, que são cruciais para o entendimento e funcionamento da língua. Adotando essa concepção, entende-se a língua como “um instrumento transparente” que não apresenta problema de uso, isto é, essa concepção irá promover o ensino da língua para a troca de informações (comunicação), concebendo essa troca como “natural”. Essa concepção não admite “ruído” durante a comunicação, qualquer uso linguístico que interfira no objetivo de passar a informação, ou apenas altere o seu método, é considerado erro.
- c) Língua como *uma atividade cognitiva* – aqui essa atividade propicia a “criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Considerando essa posição de Marcuschi (2008), a língua fica condicionada a ser representada como um fenômeno mental ou uma representação conceitual. Nessa concepção, que segue a linha do cognitivismo, é predominante o estudo a respeito da semântica, do significado. Entretanto, segundo Marcuschi (2008), essa perspectiva não leva em consideração a influência da cultura, experiência e realidade, além de não conseguir entender e/ou explicar o caráter social dentro da língua. Desse modo, busca-se demonstrar e analisar os significados presentes na língua, desconsiderando características que podem influenciar na análise e no entendimento desses significados. O ensino em questão desconsidera, portanto, fatores sociais.

- d) Língua como *uma atividade sociointerativa situada* – aqui se tem a perspectiva sociointeracionista, a qual, segundo Marcuschi (2008), faz a relação entre os aspectos históricos e discursivo e considera o aspecto sistemático da língua, predominando as ideias de que o sentido é produzido dentro de um contexto e a língua é um fenômeno encorpado. Por não se excluir a forma nem a regularidade presente no sistema que, nessa concepção, a língua é analisada englobando todos os aspectos que podem estar influenciando. O aluno aprenderá sobre as diferentes influências linguísticas, assim como terá uma visão mais integral sobre as variedades existentes, aprendendo que o contexto de uso influencia a forma da língua (aproxima-se da noção sobre língua usada para o discurso).

Desse modo, percebe-se que, durante a elaboração de uma metodologia de ensino, no caso do estudo de línguas, dependendo da CL seguida, ocorrerá uma interferência no método a ser abordado durante as aulas.

Se a escola objetiva ensinar a língua considerando-a como processo de interação, tem-se a perspectiva de que a instituição deve e “pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão [...]” (GERALDI, 2001, p. 45). Nessa situação, a escola/professor vê(em) que comunicação/interação possuem múltiplas formas, tendo em vista que o aluno não deve se limitar a apenas uma forma padrão, pois necessita de aprendizagem sobre outros meios de uso da língua, outros padrões. Então, ao se adotar a concepção como forma de interação, a metodologia a ser desenvolvida precisa suprir essa questão do uso da língua para comunicação, então, as aulas serão voltadas para trabalhar a interação durante o discurso.

Complementando as observações de Marcuschi (2008) sobre as diferentes concepções de língua, cita-se o trabalho de Travaglia (2001) a respeito dos diferentes modos do ensino de língua. Segundo Travaglia (2001), existem três tipos de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo.

O *ensino prescritivo* pode remeter à gramática normativa e visa à “correção formal da linguagem” (TRAVAGLIA, 2001, p. 38). Esse ensino busca ditar o “certo” e o “errado” da língua, procurando fazer com que o aluno, por si próprio, evite utilizar as construções “erradas”, utilizando-se apenas das construções “corretas”. O objetivo principal desse tipo de ensino é “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

Já o *ensino descritivo* “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Como o próprio nome já demonstra, ele irá abordar/utilizar a gramática descritiva para o ensino, buscando possibilitar o contato do aluno com todas as variedades linguísticas, pois o “falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Esse tipo de ensino tem como objetivo:

- 1) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;

2) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e sociedade. (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

O último tipo de ensino debatido por Travaglia (2001) é o *produtivo*, que “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (*apud* TRAVAGLIA, 2001), esse ensino é promovido sem alterar as noções e padrões já dominados pelos alunos, buscando apenas ampliar o conhecimento existente, sobretudo, em relação às mais variadas formas da língua. Esse ensino busca o desenvolvimento da competência comunicativa – podendo se relacionar com a proposta feita por Marcuschi (2008) –, ou seja, objetiva-se desenvolver novas habilidades linguísticas, aquisição das variedades existentes da língua e seu uso adequado.

O estudo da língua e de suas concepções deve ser algo recorrente no trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP), pois ele precisa entender sua forma para promover trabalhos e atividades em sala de aula que desenvolvam capacidade/competência, no aluno, para usufruir plenamente de sua língua durante o discurso.

A partir do momento em que é adotado um padrão de língua, tem-se uma concepção de língua específica que influencia a metodologia. Tendo assim concluído, parte-se agora para a análise dos livros didáticos.

### ***3 O livro didático e seu percurso editorial***

Estudos voltados à importância do Livro Didático (LD) têm se tornado cada vez mais pertinentes, visto que essa ferramenta pedagógica se transformou no principal (e até mesmo o único, em algumas situações) material didático utilizado por professores e alunos de escolas públicas. Apesar disso, poucas obras se preocupam em analisar e compreender o percurso de produção, confecção, escolha e distribuição desses livros que chegam para os discentes.

Mediante essa afirmação, é viável dizer que as unidades escolares e os professores têm encarado o ensino a partir e somente baseado no LD, buscando homogeneizar a forma de se ensinar, já que o livro em questão não consegue dar conta da diversidade cultural e intelectual de todos os alunos. Sendo assim, como afirma Coracini (2011, p. 13), “professor e alunos são silenciados para ceder voz a um saber estável, correto, único”. Isso ocorre, na maioria das vezes, por conta da facilidade e comodidade de professores que não exploram o conhecimento dos alunos, diversificando as metodologias de ensino e, por consequência, pautam suas aulas nas fórmulas e regras gramaticais que o LD propõe. Dessa forma, se perpetua a crença de que o ensino de LP para ser satisfatório necessita de classificações, regras gramaticais e fórmulas milagrosas que os ajudam a enquadrar uma língua que está em constante transformação. Para Rojo e Batista (2003, p. 28),

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se,

sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Obviamente, essa crença sobre o ensino de LP afeta diretamente a escolha que as editoras fazem para a formulação dos LD que serão distribuídos para os alunos, pois as editoras fazem uma sondagem junto aos professores e alunos sobre conteúdos mais pertinentes. Isso torna o ensino de português um grande ciclo que acaba girando em torno de uma gramática normativa em que a reflexão e as novas abordagens linguísticas não têm vez.

Partindo disso, é preciso entender as motivações por trás do percurso processual para confecção, escolha e distribuição do LD no Brasil, para, finalmente, observar como esses livros chegam às escolas públicas de todo o país.

Como se sabe, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), advindo do Ministério da Educação (MEC), é uma iniciativa governamental que tem como principais objetivos a aquisição e a distribuição, de nível universal e gratuito, de livros didáticos para alunos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) de escolas públicas de todo o país, e é o segundo maior programa de distribuição de LD (ROJO; BATISTA, 2003). É a partir desse programa que os conteúdos são selecionados e analisados, a fim de satisfazer à demanda educacional e, ao mesmo tempo, favorecer a venda deles às editoras.

O PNLD, de acordo com Rojo e Batista (2003, p. 27), deve responder a dois problemas centrais: a *qualidade* dos livros distribuídos e as *condições políticas e operacionais* nas quais a formulação e a escolha desses livros estão envolvidas.

A questão da qualidade dos LD já vinha sendo discutida desde 1960, mas somente em 1997 o MEC começou a desenvolver medidas de avaliação prévia dos LD, que se baseava em critérios de natureza conceitual (isentas de erros ou indução de erros) e políticas (isenta de preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso).

Apenas em 1999, o critério que visava à natureza metodológica começa a ser aplicado na avaliação dos LD. Obviamente, essa análise metodológica feita previamente ainda precisa ser observada criticamente, pois encontramos uma linearidade no modo de ensinar dos LD em que pouco se abordam metodologias inovadoras e que têm como base questões linguísticas e pragmáticas no ensino de LP. Vale ressaltar que essa avaliação vem sendo desenvolvida, desde 2001, sob responsabilidade direta de universidades públicas, sob supervisão da Secretaria do Ministério.

Já as condições políticas e operacionais voltadas à formulação, escolha e distribuição dos LD têm como base cinco pontos principais: (I) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (II) utilização exclusiva de recursos federais; (III) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (IV) escolha do livro pela comunidade escolar; (V) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (ROJO; BATISTA, 2003).

Os pontos mais preocupantes em relação à produção do material são os dois primeiros. A centralização do poder do Estado em planejar, comprar e distribuir os LD torna o PNLD dependente de um enorme recurso financeiro, sendo subordinado ao Estado e de sua inconstante economia. Já a utilização exclusiva de recursos federais torna o Programa ainda mais dependente de ações e verbas estaduais e das decisões políticas dos diferentes governos, podendo haver conflitos de interesses que provavelmente irão interferir na produção desse material pedagógico. Por conta disso, muitos problemas envolvendo a distribuição dos LD são relatados, como a demora na entrega do material no início do ano letivo, o fornecimento dos livros escolhidos pelos professores e a falta de LD para todas as disciplinas e séries.

Dando sequência, é importante observarmos a produção no campo editorial dos LD, já que são considerados o sustento atual de muitas editoras do país.

Os primeiros dados referentes à avaliação apresentada em 1996 geraram uma classificação em quatro grandes categorias: *excluídos* (livros com erros conceituais, que induzem ao erro, desatualizados e com preconceitos ou discriminação); *não-recomendados* (livros com dimensão conceitual insuficiente); *recomendados com ressalvas* (livros com qualidades mínimas que justificavam sua recomendação, porém com alguns problemas) e os *recomendados* (livros que cumprem corretamente suas funções e critérios). Essa classificação foi divulgada para os editores, autores, professores da rede escolar, pais, alunos e comunidade universitária. Sendo assim, a divulgação desses LD se fazia por duas formas: primeiro, por um debate na imprensa; segundo, pela publicação do Guia do Livro Didático – sua primeira publicação foi em 1996. (ROJO; BATISTA, 2003).

Esse Guia foi uma forma que o PNLD encontrou de elaborar um catálogo que pudesse estar à disposição dos professores com as características de cada livro, facilitando a escolha do livro mais apropriado. Com isso, em 1998 o programa sofreu mais alterações com a extinção da Fundação de Assistência do Estudante (FAE), que até então era responsável pela execução do programa, e passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) essa função.

Outra mudança significativa foi a introdução de mais um critério de classificação para os LD avaliados: o critério *recomendados com distinção*, para os livros que apresentam propostas pedagógicas elogiáveis e criativas. Com isso, o MEC procurou aprimorar ainda mais a produção do Guia, incorporando em um único volume as resenhas dos livros *recomendados com distinção*, *recomendados* e *recomendados com ressalvas*, deixando os livros *não-recomendados* para o final do Guia. A partir do PNLD/1999, o critério *não-recomendados* foi extinto do Guia. (ROJO; BATISTA, 2003).

Quando o Guia é finalmente levado às escolas, os gestores educacionais reservam um determinado período (geralmente curto e sem muita orientação) para que os professores possam escolher os livros que consideram apropriados. Com isso não se pode deixar de explicitar o descompasso educacional que envolve as expectativas do PNLD e as dos docentes, visto que estes encontram uma grande dificuldade em escolher os LD pré-selecionados pelo programa. Uma justificativa plausível para esse descompasso seria o fato de que, ao produzir um LD, os autores pressupõem um perfil para o professor e para o aluno, e quando, na maioria das vezes, esse perfil não se encaixa com a realidade educacional, acabam ocorrendo dificuldades na elaboração e

na prática da aplicabilidade desse material. Por conta disso, existem professores que nem sequer se preocupam em escolher criteriosamente os LD, pois já sabem que esses LD não irão conseguir atender às demandas de seu contexto escolar. Por outro lado, existem professores que consideram o momento de escolha do LD uma oportunidade de legitimar sua autonomia docente escolhendo um livro que mais se encaixa na abordagem pedagógica que eles seguem.

Devido à grande relevância de um estudo voltado ao PNLD e partindo das considerações feitas acima, daremos continuidade à pesquisa evidenciando, na próxima seção, as possíveis CL existentes nos editais do PNLD.

#### *4 As concepções de língua presentes nos editais do PNLD*

A partir das discussões realizadas na seção anterior, pode-se depreender que os professores têm tomado o LD como um material indispensável para suas aulas, o que ratifica a importância de uma boa escolha dos manuais, para que os principais objetivos da educação sejam alcançados. Nessa perspectiva, Marcuschi e Cavalcanti (2005, p. 238) afirmam que, se o LD “ocupa um espaço significativo [nas salas de aula], é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

Dessa maneira, cabe enfatizar novamente que a escolha dos livros didáticos faz parte de uma política editorial, em que os materiais são criados para atenderem às demandas do governo. Quando os Editais do PNLD são lançados e as editoras têm acesso às orientações pedagógicas que devem ser seguidas para que seus livros sejam aprovados, todo material passa a ser criado com a finalidade de receber aprovação.

Assim, pode-se dizer que os Editais são os pontos de partida para que um bom manual didático chegue até às escolas. Suas orientações determinarão toda a abordagem pedagógica que os livros terão, já que os Editais são responsáveis pelo chamamento de todo mercado editorial interessado na oferta de LD. Sendo assim, a “realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 53).

É somente seguindo as orientações dos Editais que as obras criadas, quando passarem por uma avaliação de especialistas, poderão ser aprovadas para compor o Guia Digital do PNLD, conforme já mencionado, um catálogo que é feito especialmente para os professores de todo país, a fim de facilitar a escolha de bons livros.

Por essa razão, justifica-se, mais uma vez, a importância deste trabalho, que, a partir de agora, analisará três editais do PNLD para a oferta de livros à etapa do Ensino Médio, objetivando verificar como as concepções de língua presentes nesses editais podem determinar o ensino de LP a partir dos manuais didáticos.

##### *4.1 Descrição do corpus*

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados os três últimos editais do PNLD que orientam a confecção de manuais didáticos para o Ensino Médio: Edital

PNLD 2012 (BRASIL, 2009), Edital PNLD 2015 (BRASIL, 2013), Edital PNLD 2018 (BRASIL, 2015). Importante destacar que os Editais são publicados entre dois e três anos antes do ciclo de LD a que se referem, para que as editoras tenham tempo de se adequar às orientações.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a análise se concentrou no Anexo III dos Editais, já que essa parte trata dos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”, mais especificamente, nos critérios de eliminação para as obras de LP. O quadro 1 abaixo sistematiza o recorte realizado nos Editais.

**Quadro 1:** Recorte realizado nos Editais

EDITAL	LINK	INTERVALO DE PÁGINAS
Edital PNLD 2012 (E12)	<a href="https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antecedentes">https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antecedentes</a>	p. 18-24.
Edital PNLD 2015 (E15)	<a href="https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015">https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015</a>	p. 37-45.
Edital PNLD 2018 (E18)	<a href="https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018">https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018</a>	p. 30-37.

Fonte: elaboração própria

Na subseção abaixo, serão apresentadas as principais CL que puderam ser identificadas nos Editais, bem como o direcionamento de ensino que cada uma dessas concepções pode induzir.

#### 4.2 Análise

Para desenvolver a análise aqui pretendida, tomaram-se como base as quatro CL apontadas por Marcuschi (2008) e apresentadas na primeira seção: língua como forma ou estrutura; como instrumento; como atividade cognitiva; como atividade sociointerativa situada. Também foram considerados os tipos de ensino de língua que podem ser desenvolvidos a depender da CL adotada: ensino prescritivo, descritivo e produtivo (TRAVAGLIA, 2001). Dessa maneira, serão destacados trechos presentes nos Editais que estão relacionados às CL e aos tipos de ensino.

De forma geral, os Editais analisados não apresentam muitas alterações de ciclo para ciclo, apresentando mais similaridades que diferenças. No entanto, pode-se dizer que o E12 apresenta explicações mais concisas e objetivas, sem margem para discussões e aprofundamentos, e o E15 e o E18 são mais didáticos/explicativos e apresentam uma

diferença importante para o conteúdo de LP: passa-se a dividir os conteúdos de LP em eixos - leitura e escrita; oralidade; reflexão linguística, o que, posteriormente, é feito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018.

A primeira alusão feita nos três documentos acerca dos estudos das linguagens encontra-se na Introdução do Anexo III, em um dos eixos cognitivos comuns a todas as áreas, frase que não se altera em nenhum dos documentos: “o domínio das linguagens, tanto no que diz respeito à *norma culta da Língua Portuguesa* quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos). Nota-se, assim, que a primeira alusão já pode ser considerada problemática, pois, ao usar a expressão “norma culta da Língua Portuguesa”, o documento está prestigiando a modalidade culta em detrimento das demais, referindo-se a uma CL como forma ou estrutura, que poderia direcionar a abordagem de ensino para o método prescritivo.

Por outro lado, as sinalizações do E18 para continuidade da aprendizagem no Ensino Médio são direcionadas para uma CL como atividade sociointerativa situada:

a. desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a *compreensão linguística* em um ambiente democrático, *valorizando tanto o uso formal da língua quanto a diversidade dialética*; b. aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários, não só como ferramentas, mas como objeto de ensino e aprendizagem próprios; c. sistematização progressiva dos *conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão sobre a língua e a linguagem* (BRASIL, 2015, p. 36, grifos nossos).

Percebe-se, nesse trecho, que o Edital aponta para a necessidade de se valorizar, na mesma proporção, o uso formal e as demais variedades, bem como para a importância da continuidade dos conhecimentos metalinguísticos estarem associados a reflexões sobre língua e linguagem. O Edital demonstra, ainda, que essas reflexões devem partir de “textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas” (BRASIL, 2015, p. 37).

Essa mudança de perspectiva do E12 para o E18 reforça a constante tentativa de concretizar os objetivos reais para o ensino de língua, em que a abordagem sociointeracionista seja a principal. Essa tentativa torna os Editais até mesmo contraditórios em suas colocações, visto que o E12, apesar de apontar para uma predominância da norma culta da língua, sinaliza, na parte específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que os manuais que admitem as CL abaixo ganharão realce:

(1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação; (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível; (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais

de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução; [...] (BRASIL, 2009, p. 22).

O E12 também ressalta que adquirir conhecimentos na área das linguagens deve ir “além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua” (BRASIL, 2009, p. 23), o que volta a abordagem do ensino ao produtivo.

Até este ponto a análise feita considerou a área de linguagens como um todo e pode destacar que os editais são contraditórios na escolha de CL, o que pode prejudicar não só o ensino de LP, como também as demais áreas de linguagens. Agora, será considerada a parte que trata especificamente dos critérios eliminatórios para o componente curricular LP.

Conforme já fora mencionado, o E12 não faz a divisão por eixos do conhecimento e, dessa maneira, numera as orientações de um a dez. A orientação sete é a que mais se aproxima de uma proposta para o ensino de conhecimentos linguísticos e gramaticais, em que o Edital aponta que será observado se a obra “oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas” (BRASIL, 2009, p. 24). Essa orientação está associada a CL como uma atividade sociointerativa, na medida em que “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Apesar de não fazer a divisão das orientações por eixo, o E12 prevê que os livros contemplem, “de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2009, p. 24). É possível questionar, assim, onde estariam inseridas as reflexões linguísticas, que desse modo não são vistas como um eixo para o ensino de LP. Nota-se, portanto, que o ensino de gramática foi colocado em segundo plano no E12, o que consiste em uma lacuna grande para um documento que orienta a formulação de LD no país, pois os livros aprovados, provavelmente, também relegavam os conhecimentos gramaticais.

No que tange ao E15, os critérios específicos para o componente de Língua Portuguesa passaram a ser divididos em três eixos: leitura e escrita; oralidade; reflexão sobre língua e linguagem, que aborda os conhecimentos linguísticos. O eixo de leitura e escrita apresenta, novamente, uma alusão a capacidades de leitura e escrita mais sofisticadas, ao mencionar que as propostas dos manuais deveriam “levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente” (BRASIL, 2013, p. 45). Nota-se, nesse caso, uma tentativa de afastamento da CL como instrumento, em que a “compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural”, que, apesar de ser uma perspectiva pouco útil, é “muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas de compreensão textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Percebe-se também que a tentativa de aproximação da perspectiva sociointerativa é falha, na medida em que, mesmo esperando uma compreensão crítica

dos textos, as propostas ignoram o funcionamento do sistema linguístico, o que é visto como indispensável por Marcuschi (2008).

Com relação ao eixo de reflexão sobre língua e linguagem do E15, é relevante destacar as seguintes orientações:

- (1) sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- (2) tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- [...]
- (3) considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades (BRASIL, 2013, p. 45-46).

Apesar de apontar em outros momentos que os manuais devem privilegiar modalidades mais sofisticadas no trato de reflexões linguísticas, os editais apontam para a importância de não se restringir o estudo da língua à perspectiva gramatical e para a consideração de língua-padrão como uma das variedades existentes. Isso enfatiza a incoerência do E15, visto que tenta se aproximar da perspectiva sociointerativa e da abordagem de um ensino produtivo, mas continua presa aos velhos padrões que tomam a língua como uma entidade abstrata.

Por fim, toma-se, agora, o E18, que, apesar de muito próximo do E15, demonstra uma tentativa de atualização em favor de um ensino de LP mais adequado às necessidades. De maneira análoga ao E15, o E18 apresenta a divisão por eixos e, no que concerne ao eixo de leitura e escrita, todas as orientações são repetidas, exceto a que mencionamos anteriormente como um problema para abordagem do ensino de leitura e escrita. Isso demonstra o comprometimento dos editais em eliminar os problemas e tornar os LD completos e coerentes com a proposta para o ensino de LP.

No eixo de reflexões linguísticas do E18, as orientações relevantes são as mesmas do E15. No entanto, a incoerência é menor, já que o E18 não prevê a utilização de competências e habilidades “mais sofisticadas”, como é visto no E15. Assim, as colocações estão em consonância com a perspectiva da qual o edital mais tenta se aproximar: a CL como uma atividade sociointerativa, o que culmina em um ensino produtivo.

Nota-se no E18 uma orientação para a perspectiva interdisciplinar no componente curricular de LP, em que os LD devem “promover formas eficazes de articular o ensino e aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2015, p. 38). Essa nova orientação também se apresenta como uma forma de seguir as atuais sugestões para o ensino de LP, em que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística devem partir do texto e se desenvolver de forma articulada, o que contribui expressivamente para um ensino produtivo.

A análise dos três editais demonstra que há uma tentativa, ciclo após ciclo, de que a composição de obras didáticas chegue a um ideal, em que a CL seja baseada em uma perspectiva sociointerativa, que culmine em um ensino produtivo, mas as

orientações incoerentes e, muitas vezes, discrepantes ainda prejudicam as editoras em formular uma proposta que atenda a todas as expectativas dos editais.

## 5 Conclusão

As considerações teóricas apresentadas neste trabalho reforçam a importância conferida aos LD no contexto da educação brasileira. Pode-se destacar que esses materiais didáticos têm sido a base para o ensino de LP e que, nesse sentido, suas propostas devem estar associadas a uma CL que favoreça o pleno desenvolvimento linguístico do aluno.

A análise demonstrou que não há uma CL definida nos Editais do PNLD, documento que orienta a formulação dos LD pelas editoras, visto que as indicações flutuam entre as diferentes CL existentes e os tipos de ensino em que podem se efetivar.

No entanto, percebe-se uma evolução nesses documentos, na medida em que, ciclo após ciclo, as mudanças realizadas têm permitido que esses documentos cheguem mais próximo de efetivar uma abordagem inteiramente sociointeracionista, que favoreça o ensino produtivo e que estabeleça para o professor uma CL a seguir.

Sob essa ótica, espera-se que o próximo Edital do PNLD para o Ensino Médio, que norteará o ciclo 2021-2023, possa corrigir as incoerências ainda presentes nas orientações para o componente curricular de LP e que, assim, as editoras possam ancorar as propostas de atividades em uma só CL: a sociointeracionista.

## Referências

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO. FNDE: 2009, p. 18-24.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – CGPLI. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2015. FNDE: 2013, p. 37-45.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2018. FNDE: 2015, p. 30-37.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso 29 abr. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 39-46.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 17-25.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

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

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 47-56.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

# Histórias da escrita: um estudo comparativo entre Fischer e Benveniste

*Writing histories: a comparative study between Fischer and Benveniste*

**Flávia Santos da Silva**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [flaviasantosbr@hotmail.com](mailto:flaviasantosbr@hotmail.com)

---

**Resumo:** Para pensar a escrita em suas aulas no Collège de France, Émile Benveniste tomou o caminho de pensar seus fundamentos e sua relação com a língua e, a partir disso, esboçou uma breve história da escrita. Nesse campo de estudo, sempre prevaleceu a prerrogativa de que a escrita é um decalque da oralidade, o que Fischer (2009) defende. Neste artigo, pois, temos o objetivo de analisar como esse autor propõe uma história da escrita, em comparação a Benveniste (2012) que, ao contrário, defende que a escrita é um paralelo da língua. Assim sendo, analisamos a história da escrita de Fischer em *História da escrita* e de Benveniste em *Dernières Leçons*, a fim de observarmos as semelhanças e as diferenças entre os postulados desses autores, ao analisarmos como a escrita se desenvolveu em grandes civilizações antigas, das quais estudamos a China, a Mesopotâmia, o Egito e a Grécia.

**Palavras-chave:** Antiguidade. Benveniste. Escrita. Fischer.

**Abstract:** In order to conceive writing in his classes in Collège de France, Émile Benveniste took the path of its foundations as well as its relation to language and, from that, he sketched a brief history of writing. In this field of study, the prerogative that writing is a decal of orality has always prevailed, what Fischer (2009) argues. In this article, we aim to analyze how Fischer (2009) proposes the history of writing in comparison to Benveniste (2012) who, on the contrary, defends that writing is a parallel of language. Thus, we analyzed the history of writing in Fischer's *History of writing* and in Benveniste's *Dernières leçons*, in order to observe the similarities and differences between their postulates when analyzing writing development in ancient civilizations as China, Mesopotamia, Egypt and Greece.

**Keywords:** Ancient history. Benveniste. Writing. Fischer.

---

## 1 Introdução

Entre os anos de 1968 e 1969, Émile Benveniste proferiu aulas no Collège de France no âmbito de duas áreas principais: Semiologia e Escrita. Para pensar esta última, ele tomou o caminho de pensar seus fundamentos e sua relação com a língua e, a partir disso, esboçou uma breve história da escrita. Nos anos 2000, Steven Roger Fischer escreve sua história da escrita, retomando conceitos que são consagrados no âmbito de estudo da história da escrita.

Nesse sentido, no campo de estudo sobre como a escrita desenvolveu-se no mundo, sempre prevaleceu a prerrogativa de que a escrita é um decalque da oralidade, sendo ela formulada das mais variadas formas, por exemplo, como Fischer apresenta: "A comunicação do pensamento humano, em geral, pode ser alcançada de inúmeras

maneiras – a fala é apenas uma delas. E a escrita, entre outros usos, tem o de transmitir a fala humana.” (2009, p. 13). Nessa citação, temos a defesa de dois postulados, concomitantemente: primeiro, de que a língua transmite o pensamento e, segundo, de que a escrita transmite a fala.

A partir disso, neste artigo, temos o objetivo de analisar como Fischer propõe uma história tradicional da escrita, em comparação a Benveniste que, ao contrário, defende que a escrita é um paralelo da língua: “À medida que a língua se alfabetiza e que ela se torna ‘fonética’, ela se assujeita cada vez mais ao fone e, por isso, à língua.” (BENVENISTE, 2012, p. 93)<sup>1</sup>. Isso significa dizer que Benveniste assevera que a escrita é uma imagem da língua, pois o fone permite a criação de uma “imagem”, o grafo, que é o veículo de representação da língua. Assim, para ele, a escrita é um sistema de signos visuais que funciona em função de re-apresentar o sistema de signos linguísticos.

Assim sendo, analisamos a história da escrita de Fischer em *História da escrita* e de Benveniste, nas aulas 10, 11 e 14, de *Dernières Leçons*, a fim de verificar as semelhanças e as diferenças entre os postulados desses autores. Para permitir aos seus alunos compreender a *revolução* da escrita, na aula 10, Benveniste toma como tema o desenvolvimento da escrita em civilizações antigas, tais quais a China, a Mesopotâmia e o Egito, sociedades de escrita icônica e, na aula seguinte, apresenta a revolução feita na Grécia Antiga, o que é ampliado na aula 14. Seguiremos essa ordem de civilizações em nossa análise.

Dessa maneira, nosso objetivo não é o de estudar a particularidade de cada uma das línguas das civilizações antigas supracitadas, mas de estudar as maneiras diferentes de se fazer a história da escrita de cada uma dessas civilizações. Por isso, justificamos a comparação entre Fischer e Benveniste, dado que nos propomos a verificar como a perspectiva tradicional de escrita pode ser semelhante ou dessemelhante da perspectiva benvenistiana, que destoa da tradicional.

## 2 Concepções de escrita

Segundo Benveniste (1966), a língua possui um aparato básico de funcionamento que permite aos locutores alçarem-no semanticamente na e pela enunciação, produzindo discurso. Esse aparato é chamado de aparelho formal por Benveniste e, como é o fundamento da produção de discurso, está intimamente relacionado à enunciação.

Sob o ponto de vista do autor, a escrita seria vista como o ato no qual o sujeito enuncia o *eu* projetando um *tu* por meio dos grafemas, os quais, ao serem lidos, permitem seu alçamento a discurso. Por meio da língua, o sujeito coloca o modo semiótico da língua em ação, isto é, faz com que os signos organizados em paradigma passem a compor-se relacionalmente em sintagma, o que permite ao homem construir frases, por meio das quais o discurso também é produzido.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de: “À mesure que l’écriture s’alphabétise, qu’elle devient ‘phonétique’, elle s’assujettit de plus en plus à la phone et par là à la langue.” Todas as traduções deste artigo são nossas.

Para que a escrita seja a escrita de um sujeito, é necessário que esse sujeito sirva-se de seus signos para significar o mundo. Esses signos são visuais e compõem o que Benveniste chama de língua escrita, isto é, a língua apresentada em sua forma escrita. Entretanto, a língua escrita em si não é garantia para a produção de escrita. Assim, há a necessidade de se diferenciar enunciado e texto. Segundo Benveniste, “a enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é o nosso objeto” (1966, p. 80)<sup>2</sup>.

Quando o locutor serve-se desses signos visuais, ele produz um texto, o qual nada mais é que uma sequência de frases que podem ou não *fazer* sentido(s). Para que esse texto seja composto de enunciados, é preciso que o locutor enuncie-se como sujeito, possibilitando que a língua escrita seja elevada à condição de *escrita* quando lida por ele ou por outrem.

Por esse motivo, a enunciação não tem relação com o texto, mas com o enunciado. Isso nos permite relacionar o texto apenas à parte semiótica<sup>3</sup> do processo de escrita, ao passo que o enunciado teria a ver com sua parte semântica<sup>4</sup>. Dessa maneira, “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 1966, p. 81)<sup>5</sup>. Se o modo semiótico da língua não é atualizado por seu modo semântico, não há enunciação.

Por esse motivo, se o locutor não consegue servir-se da língua escrita de modo a produzir sentidos, ele não se enunciará, o que faz com que ele não produza escrita propriamente dita. A escrita propriamente dita, assim, implica a apropriação de um sujeito sobre a língua escrita e, por conseguinte, está para além de questões concernentes à correção gramatical ou textual. Ela está para uma relação de implicação do sujeito com aquilo que escreve.

Assim sendo, a concepção de escrita de Benveniste está para além do mero utilizar-se da língua escrita (os signos visuais da escrita) e da mera reprodução da oralidade. Para o autor, a escrita é uma re-apresentação da língua, não da oralidade, o que implica um sujeito engajado no seu ato de escrever. Para Benveniste, se não há enunciação, não há escrita, concepção essa que se difere da de Fischer: “qualquer escrita continua sendo um artifício, um instrumento imperfeito aparentemente modelado, ainda que à primeira vista, para reproduzir a fala humana.” (2009, p. 10).

Compreender a escrita como um instrumento que reproduz a fala humana, isto é, a oralidade, é uma concepção tradicional bastante difundida pelo senso comum. Benveniste, ao contrário, propõe uma abstração da oralidade: “A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto nível: abstraímos-nos do aspecto sonoro – fônico – da linguagem com toda a sua gama de entonação, de expressão, de modulação.” (BENVENISTE, 2012, p. 92)<sup>6</sup>. Essa abstração leva a que a escrita seja um paralelo da

<sup>2</sup> “L’*énonciation* c’est l’acte même de produire un *énoncé* et non le texte de l’*énoncé* qui est notre objet.”

<sup>3</sup> No modo semiótico da língua, os signos se imbricam negativa, diferencial e relacionalmente.

<sup>4</sup> No modo semântico da língua, as palavras são manejadas para produzir frases.

<sup>5</sup> “L’*énonciation* suppose la conversion individuelle de la langue en discours.”

<sup>6</sup> “L’*écriture* est un système qui suppose une abstraction de haut degré: on s’abstrait de l’aspect sonore – phonique – du langage avec toute sa gamme d’intonation, d’expression, de modulation.”

língua. Isso significa dizer que a escrita corresponde à língua em aspectos como, por exemplo: ambas são um sistema de signos sem relação direta com o mundo e, portanto, sem relação direta com os sons emitidos pelo aparelho fônico de um locutor.

Embora Fischer, em alguns pontos de seu livro, denomine a escrita de sistema, ele não utiliza esse termo no sentido saussuriano, como faz Benveniste, mas no sentido de a escrita ser uma ferramenta. Fischer reconhece, entretanto, que essa ferramenta é “muito mais que uma pintura da voz”, mas esse “muito mais” coloca a escrita no lugar de um instrumento que transmite o pensamento: “[a escrita] tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrática e informação popular (a imprensa) e uma forma de arte em si (caligrafia)” (FISCHER, 2009, p. 10).

Benveniste, ao pressupor a noção de enunciação na escrita, distancia a escrita do lugar de ser um instrumento de expressão do pensamento e a coloca no lugar do sistema que implica o engajamento de um sujeito, o que implica heterogeneidade, vazios, equívocos, entre outros. Nesse sentido, o autor concebe dois modos de escrita: a escrita icônica, que é a imagem de ideias e de símbolos, e a escrita linguística, que é a imagem da língua, mais comumente conhecida como escrita alfabética.

Fischer diferencia a pictografia, que se apresenta por meio de figuras, a logografia, que representa palavras, e a semasiografia, que faz uso de marcas gráficas para representar significados, de um lado, e a escrita integral ou completa, de outro. Esta última é que poderia ser considerada escrita no sentido próprio do termo, segundo Fischer (2009).

Apesar dessas diferenças teóricas entre um autor e outro, julgamos que, quando se trata da maneira como ambos fazem a história da escrita, é possível haver uma integração de seu pensamento. Segundo Fischer, “antes de escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações” (2009, p. 15). Benveniste explica isso com outras palavras, salientando que a escrita icônica tinha um valor mnemônico para veicular informações quando não era possível fazê-lo de memória.

Assim sendo, a seguir, apresentamos as histórias que ambos autores fazem de algumas civilizações antigas para observar em que pontos seus pensamentos diferem-se e em que pontos pode haver uma relação entre eles.

### *3 A escrita icônica dos chineses*

Sobre a China, Benveniste diz que “a análise do enunciado operava-se sem esforço e a antiga escrita chinesa comportava numerosos pictogramas.” (2012, p. 102)<sup>7</sup>. Os pictogramas são as representações imagéticas imediatamente relacionadas às coisas que representa. Cada pictograma comporta uma sílaba e, em conjunto, uma representação icônica. Por exemplo, o pictograma “mu” é uma sílaba que significa “árvore”; o pictograma “kuo” é uma sílaba que significa “fruta”; e “ming” é uma sílaba

---

<sup>7</sup> “L’analyse de l’énoncé s’opérait sans effort et l’ancienne écriture chinoise comportait de nombreux pictogrames.”

que significa “tigela”. Essas três sílabas juntas, entretanto, significam “três” (cf. BENVENISTE, 2012, p. 102).

Isso leva a que os pictogramas chineses possam representar uma coisa isoladamente ou em conjunto justamente porque possuem um caráter silábico. Fischer (2009, p. 150) chama esses pictogramas de “sinogramas” (*hànzì*), em outras palavras, ele dá destaque para a etnia relacionada com essa escrita – os sinogramas são os caracteres dos chineses – ao passo que Benveniste dá destaque para o funcionamento – os pictogramas são caracteres imagéticos. Nesse sentido,

a escrita chinesa, a mais antiga do leste da Ásia, parece, de fato, à primeira vista, ter “emergido do nada” (Boltz, 1996, p. 189-90). Tendo aparecido no centro-norte da China na segunda metade do segundo milênio a.C. quase inteiramente desenvolvida, tornou-se não só a forma de escrita mais importante do leste da Ásia, mas também o principal meio de expressão escrita da humanidade. [...] A escrita chinesa está em uso há mais de três mil anos, com muito poucas mudanças em seu sistema (mas com grandes mudanças na forma de alguns *hànzì* [caracteres] individuais). (FISCHER, 2009, p. 150-151)

No que concerne à afirmação de que, nesses três mil anos, houve poucas mudanças no sistema de escrita chinês, há semelhança entre Fischer e Benveniste, apesar de Fischer diferir de Benveniste por defender que a escrita é um meio de expressão da fala. Para Benveniste (2012, p. 103), até os dias de hoje, também não houve mudança fundamental na escrita chinesa - a única inovação foi a maneira de calcular sua entonação -, mas, para esse autor, a escrita chinesa é linguagem icônica, não meramente expressão da fala, como defende Fischer.

Além disso, “a escrita chinesa também incorpora o princípio mesopotâmico de um sinal para cada sílaba falada – um logossilabário não padronizado na escrita chinesa antiga – assim como o princípio rébus.” (FISCHER, 2009, p. 152). Que a escrita chinesa é silábica, os dois autores estão em acordo. Agora, se Benveniste o chamaria de “logossilabário” é pouco provável, dado que sua sistematização entre os tipos de escrita só concerne à nomenclatura de escrita icônica e de escrita linguística, apesar de ele usar os termos “silabário” e “escrita alfabética”. Outra questão envolvida nessa citação é o princípio rébus. Fischer explica-o dessa maneira:

o som de um símbolo assumiu um status sistêmico para se tornar um signo. Embora talvez induzida pela natureza especial do idioma sumério, a solução foi possível pelo princípio rébus. Perfeitamente adequado para línguas monossilábicas como o sumério, esse princípio permite uma imagem de algo que exprima uma sílaba na língua falada, valendo-se da homofonia. (FISCHER, 2009, p. 30)

É possível notar que a noção de signo aí desenvolvida está atrelada a leituras que consideramos inadequadas do *Cours de Linguistique Générale*. Desse modo, o princípio rébus faz com que o signo seja representado a partir do som da oralidade, na escrita. Benveniste faz outra explicação desse princípio: “[...] a grafia de um significante é tomada como uma grafia total ou parcial de um outro significante, totalmente ou

parcialmente homófono ao primeiro.” (2012, p. 106)<sup>8</sup>. Consequentemente, o princípio rébus é por ele compreendido como facultando ao significante ser total ou parcialmente representado por símbolos. Som e significante são conceitos completamente distintos.

De qualquer modo, os dois convergem em relação ao fato de que a escrita chinesa está calcada na homofonia: “O principal obstáculo encontrado era a multiplicidade de homofones e as confusões inevitáveis que resultavam de um mesmo signo gráfico empregado para vários homofones.” (BENVENISTE, 2012, p. 103)<sup>9</sup>. Para Benveniste, o princípio rébus fazia com que um mesmo caractere imagético representasse diferentes sílabas, o que coaduna com a posição de Fischer (2009, p. 152), sobre a qual explicamos: ao mesmo tempo em que a homofonia permite a expansão léxica, ela também fazia com que o sistema de escrita fosse solto demais; a partir disso, apenas o contexto não permitia saber de qual *wén* (unidade de caractere) tratava-se.

Para resolver o problema, os chineses adotaram o que Benveniste (2012, p. 103) chama de “chaves” (*clefs*) e que Fischer apresenta de maneira mais detalhada.

Depois, havia a solução do problema: o *zì*, ou caractere composto, compreendendo dois ou mais *wén* unidos, como um só sinal. Aí se encontra a característica exclusiva da escrita chinesa. Um elemento fonético (identificador de som) ou um elemento significante (identificador de sentido, como o determinativo egípcio, mas que não pode, como o egípcio, ficar sozinho) pode ser anexado ao *wén* para ajudar a identificar que palavra na língua ele significa. (FISCHER, 2009, p. 153)

Para Fischer, a palavra como um todo é um sinograma. Cada sílaba desse sinograma é um *wèn*, o qual, por causa da homofonia, tinha que ser acrescido de um identificador de som ou de um identificar de sentido, formando um *zì*, caractere composto. Esses detalhes fazem com que Fisher tire como consequência a transparência: “a escrita chinesa antiga era bastante transparente: podia-se em geral reconhecer e pronunciar os caracteres simples.” (FISCHER, 2009, p. 154), o que jamais pode ser visto como um desdobramento das reflexões de Benveniste, uma vez que esse autor preconiza a opacidade das línguas, não a transparência.

Ademais, Fischer sustenta que a escrita chinesa é logográfica, porque representa palavras, não ideográfica, posto que não representaria ideias (cf. FISCHER, 2009, p. 154). Para Benveniste, ela não é nem uma nem outra. Ele não entra no mérito desse tipo de nomenclatura e, assim, denomina a escrita chinesa de escrita icônica. Além do mais, para Benveniste, toda e qualquer escrita icônica representa objetos. Por isso, a escrita chinesa não representa palavras, mas as próprias coisas do mundo. Consequentemente, a escrita icônica não pode ser compreendida como escrita propriamente dita.

<sup>8</sup> “[...] la graphie d’un signifiant est prise comme graphie totale ou partielle d’un autre signifiant, totalement ou partiellement homophone au premier.”

<sup>9</sup> “Le principal obstacle rencontré était la multiplicité des homophones et les confusions inévitables qui résulteint d’un même signe graphique employé pour plusieurs homophones.”

#### 4 A escrita icônica da Mesopotâmia

Na Antiguidade, a Mesopotâmia era uma região da Ásia localizada entre dois rios: o rio Eufrates e o rio Tigre. É dessa ideia que deriva seu nome, do grego – *mésos* (meio) e *pótamos* (rio). Ela comportava vários povos, dentre eles os sumérios, os acádios, os babilônios, os aquemênidas, entre outros. Segundo Fischer (2009), as primeiras tabuletas dessa região foram encontradas no baixo rio Eufrates e contam mais de três mil anos.

Como Benveniste, Fischer explica que se escrevia com um buril de bambu sobre a argila e que, nessa escrita, já se pode falar em fonetização, mas não em escrita plena. “Embora isso não seja ainda escrita completa, uma vez que deixa de usar marcas que se relacionam convencionalmente à fala, é, no entanto, uma transmissão bem-sucedida de ideias complexas pela arte gráfica.” (FISCHER, 2009, p. 29). Apesar de que Benveniste também estivesse de acordo com o fato de que a escrita nessa região não pudesse ser considerada escrita por si mesma, ele explica esse fato por outros meios.

Em *Dernières leçons*, Benveniste lança mão de duas noções: a de escrita icônica e a de escrita linguística. A escrita icônica é a representação da coisa do mundo por meio de símbolos, o que faz com que ela não seja escrita propriamente dita, mas um recurso mnemônico que visa a *transmitir* uma mensagem.

A consequência disso é que, para cada ideia, é necessário um símbolo, o que torna as escritas icônicas difíceis de serem aprendidas, dado que a quantidade de símbolos que possuem é muito alta. Como a escrita cuneiforme da Mesopotâmia é feita em forma de cunhas que representam objetos, ela é icônica.

Algumas sociedades, por motivos que os estudiosos não sabem apontar, conseguem fazer a passagem dessa iconicidade para a escrita linguística. “A partir disso, data uma verdadeira revolução: a escrita tomará por modelo a língua.” (BENVENISTE, 2012, p. 101)<sup>10</sup>, ou melhor, a escrita linguística é aquela que possui a língua como modelo, na medida em que a grafia passa a representar o fone<sup>11</sup> por meio de grafemas, não mais a coisa no mundo. A escrita assim concebida torna-se econômica, posto que uma quantidade limitada de grafemas consegue, em agenciamento, *veicular* uma quantidade infinita de mensagens.

O que se desdobra disso é que as sociedades que conseguem formular a escrita linguística promovem uma verdadeira revolução. Vejamos bem que, nos parágrafos anteriores, colocamos itálico em *transmitir* e *veicular*. A escrita icônica apenas *transmite*: ela está diretamente relacionada ao mundo; ao passo que a escrita linguística *veicula* sentidos: ela simboliza e re-apresenta o mundo por meio da grafia. Eis aí o motivo da revolução.

É importante salientar, porém, que Benveniste não faz uma hierarquização entre as sociedades de escrita icônica e de escrita linguística: uma não é necessariamente melhor ou superior que a outra. Afinal, sabemos quão elaborados eram o conhecimento e a arte dos povos da Mesopotâmia. Nessa região, embora não

<sup>10</sup> “De là date une vraie révolution: l’écriture prendra pour modèle la langue.”

<sup>11</sup> Vejamos bem que o fone não é o som, mas uma representação do som.

tivesse havido a passagem entre escrita icônica e escrita linguística, houve a passagem entre uma escrita “global” e uma “analítica”.

A escrita suméria transforma-se muito rapidamente em escrita cuneiforme. A filiação é clara entre certas imagens e seu referente. Assim, o traço sobre a argila mole do junco talhado (a “tacha”) desenha o olho ou a mão; mas, em acádio, o desenho decompõe-se em vários elementos. O “global” arcaico torna-se “analítico”. (BENVENISTE, 2012, p. 104)<sup>12</sup>

A escrita suméria é mais antiga e era mais global porque o símbolo tinha relação direta com o referente: o que se “escrevia” era o próprio objeto. Com o passar dos séculos, os acádios tomaram a escrita suméria e fizeram inovações, dentre as quais, tornaram-na mais analítica pelo fato de o desenho se decompor em vários elementos que podiam se unir para significar outra coisa. Daí a fonetização ou o princípio rébus: “chegou ao ponto de não se reconhecer mais o objeto no pictograma, embora a relação do pictograma ao objeto e seu valor fonético continuasse: o pictograma se torna um símbolo” (FISCHER, 2009, p. 29). É interessante notar que, nessa parte do livro, capítulo 1, Fischer utiliza o termo “pictograma”, ao passo que Benveniste utiliza apenas “o cuneiforme”.

Essa passagem entre a escrita suméria e a acádia gerou problemas. “O que complica a questão foi a adaptação do cuneiforme sumério ao acádio semítico. As duas línguas têm estruturas diferentes (o sumério não é unicamente monossilábico).” (BENVENISTE, 2012, p. 104)<sup>13</sup>. A decomposição dos desenhos fez com que a escrita acádia não se encaixasse completamente na escrita suméria, que não era apenas monossilábica. Isso porque as duas línguas possuíam estruturas diferentes. Fischer apresenta uma informação semelhante:

como o idioma acádio era tipologicamente o oposto do sumério – isto é, o sumério era em grande parte monossilábico e o acádio, polissilábico; o sumério não flexionava o final das palavras e o acádio era muito flexionado – escrever a escrita acádia com o sistema sumério resultava em ambiguidade e confusão. (2009, p. 50)

Apesar dos problemas, é graças a essa maneira mais analítica de escrever que se começou a desenvolver o princípio rébus, ideia que toda a humanidade pegaria emprestado para desenvolver seus sistemas de escrita: “o princípio rébus foi uma contribuição exclusiva da Suméria para a humanidade.” (FISCHER, 2009, p. 33). Esse princípio também funcionava na escrita chinesa.

<sup>12</sup> “L’écriture sumérienne se transforme assez rapidement en écriture cuneiforme. La filiation est claire entre certaines images et leur référent. Ainsi la trace sur l’argile molle du roseau taillé (le ‘clou’) dessine l’oeil ou la main; mais, en akkadien, le dessin se décompose en plusieurs éléments. Le ‘global’ archaïque devient ‘analytique’”.

<sup>13</sup> “Ce qui complique la question a été l’adaptation du cuneiforme sumérien à l’akkadien sémitique. Les deux langues ont des structures différentes (le sumérien n’est pas uniquement monosyllabique).”

Entretanto, é pouco provável que os chineses tenham importado a ideia dos sumérios: “os sinais do sistema antigo chinês transmitiam, no estilo rébus, apenas a língua chinesa, e certamente não foram parte de qualquer importação.” (FISCHER, 2009, p. 152). Fica, pois, o mistério sobre como esse sistema foi desenvolvido.

De qualquer forma, é inegável a contribuição da Mesopotâmia para a humanidade. É dela que nasce o princípio rébus, que acabaria por culminar na escrita linguística, e a própria literatura. “Os textos literários mais antigos do mundo apareceram em tabuletas sumerianas: poemas (hinos, lamentações, atributos e atividades dos deuses) e ‘narrativas’ quase épicas [...]” (FISCHER, 2009, p. 53). A epopeia de Gilgamesh, escrita em acádio por volta de 2.700 a.C, é uma importante fonte de estudos. Com isso, percebemos a importância da generalização da escrita acádica na Ásia (cf. BENVENISTE, 2012, p. 104).

### 5 A escrita icônica dos egípcios

Na lição 14, Benveniste afirma que a escrita é considerada um dom divino pelos egípcios. Fischer complementa essa informação, explicando que o Clemente de Alexandria foi o primeiro a chamar a escrita egípcia de hieroglífica: do grego, *hieros* (sagrado) e *gliphos* (escultura). Mas os egípcios “chamavam a escrita de *mdw-ntr* – ‘palavras de deus’ – porque acreditavam ser ela um presente de Thoth, o escriba dos deuses com cabeça de íbis” (FISCHER, 2009, p. 35). Nomes gregos ou egípcios à parte, fica evidente o caráter religioso da escrita no Egito.

Por empréstimo da Mesopotâmia, essa escrita também era organizada sob o princípio rébus, cujos pictogramas Benveniste (2012, p. 106) chama de “desenhos falantes”. Esses desenhos falantes representam parcial ou totalmente um significante, e, por isso, podiam unir-se para formar outro, dado que a língua egípcia era polissilábica. De fato, esses desenhos funcionavam, aos olhos dos Ocidentais, como esculturas, e é esse um dos motivos pelos quais a escrita egípcia, ainda hoje, é tão admirada no mundo.

Os egípcios aperfeiçoaram o princípio rébus e chegaram ao ponto de criar a acrofonia que é “o uso de um hieróglifo para representar só a consoante inicial de uma palavra” (FISCHER, 2009, p. 35). Como veremos adiante, isso iria acabar desembocando na escrita linguística.

O débito que o mundo tem para com o Nilo é imenso. Não é coincidência que nosso método de escrita no início do terceiro milênio a.C. não seja tão diferente do dos escribas egípcios do terceiro milênios a.C. (Robinson, 1995). Embora a ideia da escrita completa possa ter surgido na Suméria, a forma com que escrevemos e mesmo alguns sinais, que chamamos “letras”, são descendentes em última instância dos fundadores egípcios antigos. (FISCHER, 2009, p. 45)

Embora Benveniste não apresente maiores detalhes sobre a escrita egípcia em suas aulas, é importante tomarmos algumas ideias de Fischer (2009, p. 35-45) para compreendermos esse processo: por meio da acrofonia, esse povo criou “letras” para

duas ou três consoantes, para complementos fonéticos que expressavam reiteração, para determinativos ou mesmo logogramas.

Pela reiteração, os egípcios queriam assegurar a compreensão da pronúncia da palavra pelo leitor, o que fazia com que houvesse redundância no uso de complementos fonéticos. Vemos, assim, que eles realmente concebiam a escrita como fala, a fala vinda de Thoth, o que não é um problema, posto que, apesar disso e por causa disso, contribuíram para a passagem entre escrita icônica e escrita linguística. Aliás, se não fosse essa crença, julgamos que as civilizações nem ao menos teriam tido a ideia de desenvolver um sistema de escrita.

Pelos determinativos, esse povo intentava marcar o “sentido exato da palavra” (cf. FISCHER, 2009, p. 36), o que nos faz pensar que, como qualquer outro povo na humanidade, esse tinha um apreço pela exatidão que, infelizmente, a língua não confere. Entretanto, essa empreitada de querer driblar a imperfeição da língua foi decisiva para se criar, na escrita, uma concepção cada vez mais linguística.

## 6 A escrita linguística dos gregos

Segundo Benveniste (2012), aprendemos que há três sistemas linguísticos diferentes: o sumério, o acadiano e o indo-europeu. Esses desenvolveram, respectivamente, três concepções de escrita: a escrita de palavras, a escrita de sons isolados e a escrita alfabética. Benveniste engloba as duas primeiras como sendo escrita icônica e, a última, escrita linguística. Sobre esta última, o autor afirma que

da forma histórica do grego (século XV antes de J.C), o silabário micênico, não sabemos nada. É o alfabeto grego que realiza o grande progresso final: cada som é distinguido, não mais apenas as sílabas, mas os sons, e reproduz por uma letra, e apenas uma. (BENVENISTE, 2012, p. 109)<sup>14</sup>

De desenhos a silabários para chegar até ao alfabeto, foi necessário que os gregos tomassem a ideia emprestada dos fenícios, para conseguirem realizar esse grande progresso final. A partir dos egípcios, o povo elamita da região de Susa, próximo ao rio Tigre, desenvolveu um sistema de escrita cuneiforme segundo o princípio rébus.

Ainda em escrita cuneiforme acadiana, os fenícios tomaram essa ideia dos elamitas para desenvolver seu próprio sistema de escrita. As relações de comércio entre fenícios e gregos, povo do mar, possibilitaram que os gregos, a partir desse silabário, desenvolvessem um alfabeto por volta de X a.C. Consequentemente, na escrita de hoje das línguas românicas, há mais de Egito do que imaginamos.

---

<sup>14</sup> “De la forme historique du grec (XV siècle avant J.C.), le syllabaire mycénien, nous ne savons rien. C’est l’alphabet grec qui réalise le grand progrès final: chaque son est distingué, non plus seulement les syllabes, mais les sons, et reproduit par une lettre et une seule.”

**Figura 1:** Sistemas de escrita

Egyptian	Proto-Sinaitic	Phoenician	Early Greek	Greek	Latin
				A	A
				B	B
				Γ	G
				E	E
				K	K
				Μ	M
				N	N
				O	O
				P	R
				T	T
				Σ	S

Fonte: FISCHER, 2009, p. 46

A figura 1 é ilustrativa para que observemos como nosso alfabeto é antigo e o quanto ele é herdeiro de longos milênios de trabalho dos escribas. Para chegar ao alfabeto latino, o caminho que se trilhou começa nos sumérios, vai para os acadianos, os egípcios, os elamitas, os fenícios, os gregos e os etruscos. A partir desses, é que os romanos conheceram, apenas no século VIII a.C., a revolução que os gregos haviam feito, dois séculos antes, com as ideias dos fenícios, os quais, na verdade, só haviam, por assim dizer, “importado” a passagem que os acadianos fizeram.

De qualquer forma, com a criação de grafemas que representam porções do significante, saímos da representação do referente na escrita e entramos na representação da própria língua. “Os gregos realizaram um novo passo ao escrever sistematicamente como distintas vogais e consoantes a partir de sua língua [...]” (BENVENISTE, 2012, p. 106)<sup>15</sup>.

Consequentemente, em primeiro lugar, o fato de os gregos terem desenvolvido seu alfabeto a partir de sua língua significa que a estrutura de uma língua influencia na maneira como uma escrita é desenvolvida. Em segundo lugar, o passo decisivo foi encontrar, na estrutura da língua, a relação entre consoante e vogal, o que permitiu que fossem criadas letras que representassem cada uma dessas porções de significante, o que possivelmente explica o porquê de os egípcios não terem desenvolvido uma escrita linguística, posto que sua língua não possuía vogais.

Os gregos desenvolveram seu alfabeto posteriormente à época de Homero, na qual a noção de escrever ainda não existia na Grécia. Ele, o grande poeta do Ocidente, não sabia escrever. “Grapho”, nessa época, significava apenas “raspar”. Mesmo

<sup>15</sup> “Les Grecs ont accompli un nouveau pas en écrivant systématiquement comme distinctes voyelles et consonnes à partir de leur langue [...]”

posteriormente, apenas uma parte da Grécia conhecia a escrita: os aqueus e os troianos permaneceram analfabetos (cf. BENVENISTE, 2012, p. 124).

Nesse sentido, sobre a palavra “letra”: “Em grego, *gramma* é derivado de *grapho*, mas *littera* é de origem ainda desconhecida.” (BENVENISTE, 2012, p. 124)<sup>16</sup>. De “raspar” e de “entalhar a pedra para fazer um traço”, “*grapho*” passou a designar “escrever”, que derivou “letra”. Mas a palavra latina que se relaciona à “*gramma*”, “*littera*”, tem seu percurso histórico ainda por ser descoberto.

## 7 Conclusões

Tendo como objetivo analisar a posição tradicional em relação à benvenistiana, chegamos à conclusão de que Fischer e Benveniste partem de posições teóricas distintas. O primeiro defende que a escrita é decalque da oralidade, reiterando essa afirmação inúmeras vezes ao longo de *História da escrita*. O segundo sustenta que a escrita é uma representação da língua em *Dernières leçons*, o que o faz reconsiderar a teoria saussuriana para pensar a relação entre língua e escrita.

Seguindo as ideias de Benveniste, para se produzir escrita propriamente, é necessário que a situação de discurso (o ato mesmo e a situação em que a enunciação realiza-se) e as instâncias de discurso (os instrumentos para a realização da enunciação) estejam em uma relação harmônica. Com isso, a língua escrita, composta pelos signos visuais que seriam suas instâncias de discurso, precisa fazer falar de uma situação discursiva em que um sujeito coloque-se como *eu* em relação a um *tu*.

Urge que esses signos veiculem sentidos enformados pela maneira como o sujeito concebe o mundo para que o enunciado seja *compreensível*. Assim, se não há *diálogo* no texto produzido por um locutor, não será possível compreender enunciados desse texto, o que faz com que ele não tenha sido capaz de produzir escrita, mas apenas utilizado da língua escrita de maneira aleatória.

Os posicionamentos distintos entre Fischer e Benveniste, naturalmente, fazem com que haja diferenças na maneira de explicar o funcionamento da escrita de uma civilização. Por exemplo, ao passo que Fischer chama os símbolos chineses de “sinogramas”, Benveniste chama-os simplesmente de “pictogramas”, o que revela que esse autor dá destaque para o aspecto sistêmico e geral da escrita e insere esses pictogramas em uma classificação maior, a de escrita icônica.

Mas é interessante notar que, apesar desses pontos de vista diferentes, há semelhanças na maneira como um e outro esboçam a história da escrita na China, na Mesopotâmia, no Egito e na Grécia. É, inclusive, possível utilizar as informações de um para complementar as do outro.

Julgamos que essas semelhanças provêm do fato de que elas derivam de achados arqueológicos – para falar da história da escrita das civilizações antigas, é necessário analisar tabuletas e outros artefatos encontrados em sítios arqueológicos – os quais acabam sendo discursivizados de maneira semelhante por força da tradição.

---

<sup>16</sup> “En grec, *gramma* est derivé de *grapho*, mais *littera* est d’origine encore inconnue.”

*Referências*

BENVENISTE, Émile. *Dernières leçons*. Paris: Gallimard, 2012.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.

FISCHER, Steven. *História da escrita*. São Paulo: Unesp, 2009.

## Avaliação das habilidades de leitura: sinalizações dos descritores (INEP) para a formação de leitores proficientes

### *Assessment of reading skills: descriptor signals (INEP) for proficient readers' training*

#### **Fernanda Aparecida da Silva**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras.  
E-mail: fernandaparecidasilva@gmail.com

#### **Táisa Rita Ragi**

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras.  
E-mail: taisaragi@gmail.com

#### **Pedro Henrique Cardoso**

Graduando em Letras, pela Universidade Federal de Lavras.  
E-mail: Op1h2c3@gmail.com

#### **Helena Maria Ferreira**

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras.  
E-mail: helenafferreira@ufla.br

---

**Resumo:** O presente artigo elege como objeto de estudo a avaliação da leitura. Para a realização do trabalho, partiu-se do pressuposto de que a avaliação pode ser considerada como uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem, em que é possível diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como avaliar os resultados obtidos e analisar a eficácia da metodologia trabalhada. Assim, o escopo deste trabalho parte do estudo da avaliação da leitura, tendo como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Nesse sentido, a pesquisa foi organizada em duas partes: a) pesquisa teórica, que envolve um compilado sobre a avaliação de um modo em geral, sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e sobre a avaliação da leitura propriamente dita; b) pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos aplicados a alunos de ensino fundamental II. A partir do trabalho realizado, constatou-se que os testes escritos, embora recorrentemente utilizados, ainda carecem de um tratamento que possa contribuir para evidenciar resultados mais eficazes. Os resultados obtidos evidenciaram a primazia de um determinado grupo de descritores que não dão conta da complexidade do ato de ler dos diferentes textos que circulam socialmente.

**Palavras-chave:** Leitura. Avaliação. Ensino. Fundamental.

**Abstract:** The present article chooses reading evaluation as a study object. In order to carry out the work, it was assumed that evaluation can be considered as an important stage of the teaching-learning process, in which it is possible to diagnose learning already consolidated, evaluate the results obtained and analyze the effectiveness of the methodology used. Thus, the scope of this work is based on the study of reading evaluation, using as reference the

descriptors proposed by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). In this sense, the research was organized in two parts: a) theoretical research, which involves a compilation about the evaluation in a general way, about the specificities of the evaluation in Portuguese Language and reading itself; b) field research: which presents the results of an analysis of the treatment given to reading in written tests applied to elementary students II. After doing this work, it was verified that written tests, although recurrently used, still lack a treatment that can contribute to evidence more effective results. The obtained results reflected the primacy of a certain group of descriptors that do not provide the complexity of the reading act in different texts that circulate socially.

**Keywords:** Reading. Evaluation. Teaching. Fundamental.

---

## 1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o tratamento dado à avaliação da leitura<sup>1</sup>. Sabe-se que se trata de uma parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como aferir os resultados alcançados e analisar a eficácia dos procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à leitura, considera-se que essa prática se reveste de complexidade, uma vez que envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Desse modo, ensinar e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam a decifração de códigos, pois a leitura abarca a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes sujeitos (autores, leitores, professores, organizadores de materiais, etc.), o acontecimento em que os atos de leitura se efetivam, os enunciados e as interações, que, dialética e dialogicamente, são constitutivos do processo de produção de sentidos<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva, Cardoso (2006) considera que a disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com a sua área de estudo, se constitui como campo de multimodalidade dos fenômenos linguísticos, a multiplicidade de usos da linguagem tornam o ato de avaliar uma ação que extrapola os limites dos conteúdos ensinados, estendendo-se para a questão de habilidades e competências.

Reconhecer a natureza multifacetária do processo de avaliação da disciplina de

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES).

<sup>2</sup> Apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. É o risco que corremos em nossos projetos internos à sala de aula. E ainda assim vale a pena que apostemos, porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos. (GERALDI, 2015, p.43-44). [...] O lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35). A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Língua Portuguesa impõe um desafio: considerar o momento da avaliação como uma ação de linguagem, em que os sujeitos-alunos podem empreender atos de pensar, refletir, interpretar, atribuir sentidos à materialidade em estudo. No entanto, a avaliação na escola procura “mensurar a apreensão pela parte dos alunos das verdades universais sobre a língua e relegam-se as verdades singulares” (FERREIRA-ROSA, 2012, p. 63).

Com vistas a problematizar essa questão, o artigo em pauta tematiza a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, tomando como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Para tal, organizou-se esta pesquisa em duas partes básicas: a) pesquisa teórica, que se refere ao compilado sobre avaliações, de acordo com as especificidades em Língua Portuguesa e leitura; b) pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos. Assim, o objetivo do presente artigo se direciona para a tarefa de problematizar a utilização de testes escritos como um dos únicos instrumentos de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa.

A opção pela análise de testes escritos se deu em função se constituir na “forma mais tradicional utilizada na comprovação das aprendizagens dos alunos” (CARDOSO, 2006, p. 5). Vale advertir que a proposta do presente trabalho não se consubstancia em críticas ao processo de elaboração de avaliações, mas de verificar o tratamento dado às habilidades de leitura e a consequente implicação/não implicação de sujeitos-alunos nos processos de interação decorrentes dessas práticas avaliativas.

## *2 Avaliação da aprendizagem*

Antes de abordar a temática da avaliação da leitura, propriamente dita, é válido abordar os exames de aprendizagens, por se tratar de um processo de constituição de elementos, os quais contribuem para o desenvolvimento do currículo, que se caracteriza como um dos componentes mais complexos do processo pedagógico.

A avaliação comporta questões que estão além do teste em si, uma vez que é influenciada pela estrutura da escola, pela formação do professor, pelo planejamento e desenvolvimento das aulas, pelo comprometimento do aluno, pela natureza dos conteúdos avaliados, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que parametriza a educação brasileira, atestam que

a avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: a) o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; b) obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; c) obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; d) reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; e) tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. (BRASIL, 1998, p. 97)

Nesse sentido, a avaliação se constitui como um mecanismo didático-pedagógico capaz de propiciar a melhoria do processo educativo, identificar

dificuldades no processo de aprendizagem e encontrar alternativas de intervenção para que tais dificuldades sejam minimizadas. Assim, a avaliação é o recurso essencial para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades.

Nessa perspectiva, propõe-se que a avaliação seja um dos eixos centrais da proposta pedagógica e que seja pensada a partir de suas múltiplas finalidades. Em outras palavras, Leal assegura que

avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (2003, p. 30)

Assim, a avaliação não se resume à realização de uma atividade para atribuição de um conceito ou uma nota. A avaliação deve ocorrer ao longo das aulas, aplicar uma atividade avaliativa e avaliar por ela não significa que o aluno foi avaliado ao total, pois em muitas situações a pressão de se realizar uma prova pode prejudicar o resultado final. De acordo com Luckesi (2000, p. 1), as avaliações de aprendizados não devem ser confundidas com provas:

a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Diante do exposto, pode-se considerar que avaliar apresenta uma dimensão mais ampla e não se limita a um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, à aplicação de testes e exames. Avaliar consiste em um acontecimento único e irrepetível, construído a partir das interações entre os diferentes sujeitos (alunos, professores, autores dos textos lidos etc.). Avaliar é um momento de sistematização de saberes, um deslocamento de sujeitos em contínua constituição. Nessa direção, Ferreira-Rosa (2012, p. 63) pondera que

um conhecimento somente se torna pleno quando pensado, crivado por um ato responsivo e responsável de um sujeito. Imprescinde a esse conhecimento o reconhecimento de um ato, a validade de um ato realizado por um sujeito ativo e dinâmico, singular e único no ser, responsivo e responsável que pensa tal conhecimento a partir de uma posição, também única e singular, em um dado tempo e espaço.

Avaliar, nessa perspectiva, pressupõe um posicionamento ético – responsivo e responsável – por parte dos professores e por parte dos alunos. Os professores, na sua função de organizar o processo de ensino-aprendizagem, assumem uma entoação avaliativa, para usar o termo empregado por Bakhtin (2011)<sup>3</sup>, ou seja, o professor sempre fala/age a partir de uma dada posição – epistemológica, axiológica e metodológica. Assim, ao propor uma atividade avaliativa, essas posições afetam o agir docente. As questões epistemológicas (reflexão sobre a natureza do conhecimento e os sujeitos que aprendem); axiológicas (valores que integram os modos de conceber a profissão, o processo de avaliar e as interações); metodológicas (procedimentos que o professor adota para desenvolver a atividade docente) constituem esse sujeito-professor e o mobiliza para uma ação responsável/responsiva, que implica, respectivamente, o responder pelos próprios atos e o responder a alguém ou a alguma coisa. Assim, ao exercer a sua função de avaliador, o professor atua responsabilmente pelo seu trabalho, pela busca de inserção do sujeito-aluno no acontecimento da avaliação e responsabilmente aos agentes envolvidos no processo educativo. Por outro lado, ainda, os sujeitos-alunos também atuam responsabilmente e responsabilmente no processo de avaliação, em suas diversas modalidades e situações (avaliações internas, avaliações sistêmicas, avaliações vestibulares etc.).

### *3 Avaliação em língua portuguesa*

Em meio à modernização e à transformação da atual sociedade, é possível constatar uma recorrente preocupação com o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, segundo Cardoso (2006), a avaliação em língua portuguesa apresenta peculiaridades que tornam o ato de avaliar uma tarefa que demanda uma atenção diferenciada.

A complexidade que caracteriza a avaliação escolar aumenta quando se refere à avaliação das aprendizagens e das competências na disciplina de Língua Portuguesa; o ato de avaliar aquisições e progressos apresenta maiores dificuldades devido às particularidades do objeto de trabalho que se assume, simultaneamente, como veículo de transmissão e comunicação. A natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos, a própria representação social da disciplina como lugar de aquisição de determinadas destrezas literárias contribuem para acentuar a

---

<sup>3</sup> A entoação avaliativa (BAKHTIN, 2013) vem de uma seleção dos recursos expressivos que melhor atendam, em cada circunstância, ao projeto de dizer do locutor, nos termos de sua interação específica com o interlocutor, que, nesse sentido, participa da seleção, da memória e do esquecimento constitutivos de todo discurso, que são sempre valorativos. Ao definir o estatuto do interlocutor, Bakhtin (2013) diz ser ele dotado de responsividade ativa: a resposta concreta deste é que permite que se materialize a compreensão daquilo que lhe é proposto pelo locutor, e que este lhe propõe em termos de uma dada entoação avaliativa. Portanto, só faz sentido para os sujeitos aquilo que responde a alguma coisa e só as coisas às quais é dada uma resposta, no intercâmbio verbal. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 424).

complexidade e especificidade da avaliação nesta disciplina. (CARDOSO, 2006, p. 3-4)

A avaliação em Língua Portuguesa se circunscreve na verificação do domínio de conteúdos e também na verificação de habilidades e competências. Assim, uma simples atividade de compreensão de um texto contempla conhecimentos prévios relacionados ao domínio do vocabulário, da percepção das ideias centrais, do reconhecimento da posição do autor etc. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa comporta o trabalho com as práticas linguísticas (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística). No contexto de avaliação, recorrentemente, tais práticas são cobradas de forma dissociada, ou seja, por meio de situações de ensino-aprendizagem específicas (debates, exposição oral, testes escritos, produções de textos escritos).

A cobrança dessas práticas dissociadas contribui para uma construção de concepções sobre o que significa aprender os usos da linguagem, o que, notadamente, incitam os alunos a adotarem práticas de reprodução de informações, tornando as situações didáticas artificiais e distanciadas de um processo de interação, que promovam a dialogicidade. Essa situação pode ser ilustrada a partir do excerto de Bakhtin (2013, p. 41),

os alunos passam a ter receio de qualquer expressão original, qualquer locução diferente dos padrões livrescos por eles conhecidos. Eles escrevem para leitura e não põem o texto escrito à prova da voz, da entonação e do gesto. É verdade que a sua linguagem torna-se mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade. Os alunos entendem o caráter livresco dessa linguagem como algo positivo, bem como a sua diferença em relação ao discurso oral, vivo e livre.

Discorrendo sobre a questão, Antunes (2003) defende que a avaliação nas aulas de língua portuguesa necessita de um “redimensionamento” que passa pela (re)construção da concepção de avaliação da aprendizagem que o professor possui, pois é necessário

rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde ele tem que continuar. (p. 157).

Nessa situação, o papel do professor de língua portuguesa será “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer.” (ANTUNES, 2003, p. 166).

Complementando o exposto, a autora considera que a avaliação em língua portuguesa deve considerar as possibilidades de uso da língua que são oferecidas aos alunos para que eles não se sintam “linguisticamente diminuídos” a partir dos

resultados avaliativos apresentados. Ensinar e aprender não se reduzem à transmissão e à assimilação de informações, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade.

O ensinar e aprender possuem suas variações, pois a aprendizagem não se trata de uma forma linear. Para aprender não existe uma regra que possa ser aplicada a todas as situações e a todos os sujeitos. As experiências de/com a linguagem são singulares, são (re)significadas em cada situação de enunciação. Sendo assim, cabe ao professor orientar o aluno para os usos da linguagem, conforme as demandas dos diferentes contextos. Para Bakhtin (2013, p. 43),

o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e crítica do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.

Nesse sentido, Hadji (2001 *apud* SUASSUNA, 2007, p. 40) afirma que avaliar se constitui como uma rede de sentidos, em que “o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo”. Assim, as questões observadas se apresentam como um signo que está por ser interpretado, uma vez que “os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.” (p. 40).

Complementando as questões indicadas pela autora, considera-se que avaliar o estudante na disciplina de Língua Portuguesa está intrinsecamente ligado à formação teórica e pedagógica do professor, pois, segundo Suassuna (2007, p. 114),

a avaliação na área da língua portuguesa (assim como o ensino como um todo) dependerá: a) de um lado, da visão geral que se tem de avaliação (seus fundamentos, métodos, finalidades... etc.); b) de outro lado, da concepção de linguagem e, mais especificamente, das concepções de leitura, escrita, análise linguística e oralidade adotadas pelo professor.

Portanto, a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa se caracteriza por uma prática que extrapola o ambiente de sala de aula. Para Castro (2000 *apud* CARDOSO, 2006, p. 2), “a possibilidade de se avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiências de natureza não escolar.”

Nesse contexto, para uma compreensão do processo avaliativo nessa disciplina, é necessário, segundo Cardoso (2006, p. 16),

saber como se ensina, como se aprende e como se avalia; a língua enquanto objecto de estudo, no seu processo de aprendizagem requer que o aluno adquira e utilize as estratégias necessárias para compreender e produzir em todas as suas formas. [...] O ensino/aprendizagem da língua caracterizado pela multidimensionalidade do próprio fenómeno linguístico, pela relevância dos

conhecimentos prévios dos alunos e pela morosidade das próprias aprendizagens, pode constituir factores potencialmente explicativos da especificidade e complexidade do acto de avaliar na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a avaliação em Língua Portuguesa resguarda especificidades, pois comportam concepções pedagógicas, concepções linguístico-discursivas, objetivos didáticos, natureza das interações, dialogicidade e os modos de constituição dos sujeitos-aprendizes. A avaliação define, em vários aspectos, o percurso escolar do aluno, apresentando-se os seus resultados como demonstração de competências aprendidas, de sucesso ou insucesso escolar, mas, principalmente, como se dá a sua ação como um sujeito que se constitui na/pela linguagem.

#### *4 Avaliação da leitura*

Avaliar a leitura em sala de aula sempre representou um desafio para as instituições escolares, pois inúmeras são as dificuldades relacionadas ao ato de ler e ao processo de compreensão/interpretação.

De acordo com Cardoso (2006), na aula de língua materna, que pode ser considerada como contexto especializado de leitura, esperam-se frequentes situações de interpretação textual, visto que o texto constitui o material de trabalho por excelência. Nesse sentido, o texto e a sua leitura se colocam como a base fundamentada da disciplina. Para Dionísio (*apud* CARDOSO, 2006, p. 43), “parece legítimo dizer-se que a aula de língua é, antes de tudo, uma aula de leitura.” Essa afirmação pode ser sustentada pela consideração de que as interações se realizam por meio de textos/gêneros discursivos.

A proposta de avaliação da leitura nos PCN, salvaguardadas as críticas que são feitas por pesquisadores (que não serão objeto de estudo deste artigo), trouxe contribuições para o encaminhamento das práticas de leitura em sala de aula, ao defender uma perspectiva de avaliação a partir de habilidades e competências. No entanto, é preciso deixar claro que uma avaliação da leitura, numa perspectiva dos gêneros discursivos, deve considerar a arquitetura de elementos indissociáveis no enunciado/gênero. Essa questão é esclarecida por Lima (2012, p. 174),

para a teoria bakhtiniana o que importará no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, ou seja, a língua para Bakhtin está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente. Isso significa que o estudo da linguagem, nessa perspectiva, considera sempre a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão irrevogavelmente atrelados.

Nesse contexto, a prática da leitura na disciplina de língua portuguesa pode contemplar uma análise da forma, mas deverá fazê-lo a partir de um trabalho que não se resume apenas ao reconhecimento de uma forma linguística, pois “a tarefa de

compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado". (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177). Para o autor, compreensão e reconhecimento das formas linguísticas são processos diferentes.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (p. 181)

Embora o autor admita que, em casos específicos (no caso de ensino de línguas, por exemplo), a correção possa incidir sob a forma, a língua na sua realização prática não pode ser dissociada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Dessa perspectiva, pode-se fazer referência à abordagem interacionista da leitura, que se fundamenta na concepção de avaliação como uma prática reflexiva, que contempla as diversidades de usos da linguagem e seus diferentes contextos.

Nesse sentido, "a dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como a avaliação equivocada desta leitura." (SILVA; MENEGASSI, 2010, p. 269). A avaliação, nessa perspectiva, se desloca de uma função punitiva para uma função formativa, em que os instrumentos de avaliação são diversificados, aplicados de modo processual ao longo do processo de aprendizagem.

Nessa acepção, a linguagem é considerada um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico.

Conforme se pode constatar, a concepção de avaliação é um indicativo que pode definir os modos de avaliar por parte do professor e os modos de aprender por parte do aluno. Além disso, pode-se afirmar que a concepção de avaliação, a consideração das especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, a concepção de leitura e a concepção de avaliação são elementos essenciais para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, o papel da escola é de suma importância para a constituição de leitores ativos no meio educacional e social.

## ***5 Análise e discussão dos resultados***

Para a análise, foram tomados como referência as Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II - (BRASIL, INEP/MEC, 2007). Por meio do indicador de análise – descritores – foi possível constatar as diferentes habilidades que eram requeridas no processo de leitura dos textos, em determinada etapa do ensino. Os descritores de Língua Portuguesa avaliam habilidades de leitura, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e

variação linguística.

### 5.1 Descrição geral da abordagem da leitura nas avaliações escritas de Língua Portuguesa

Foram analisadas 30 avaliações de língua portuguesa, aplicadas a alunos do Ensino Fundamental II, coletadas aleatoriamente. As provas foram aplicadas para alunos de escolas públicas e privadas. Também foi utilizada a Matriz de referência de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Antes da análise dos descritores, foi feito um levantamento dos gêneros discursivos presentes nas avaliações, com vistas a caracterizar o instrumento de análise. Na sequência, foram analisados os tipos de habilidades contemplados nas provas, com o intuito de verificar o tratamento dado à compreensão textual pelos professores que elaboraram as provas. Os resultados foram compilados em um quadro.

**Quadro 1:** Levantamento dos gêneros discursivos presentes nas avaliações

Gêneros	Qte	%
tiras de humor	22	18,3
poemas	19	15,8
reportagem (fragmento)	16	13,3
romance (fragmento)	12	10,0
crônicas	11	9,2
charges	8	6,7
artigo de opinião (fragmento)	6	5,0
anúncios	5	4,2
anedota	3	2,5
fábulas	3	2,5
capas de revista	2	1,7
contos	2	1,6
cartaz	2	1,7
anúncios	2	1,7
capa de livros de romance	2	1,7
carta	1	0,8
imagem	1	0,8
gráfico	1	0,8
música	1	0,8
diário (fragmento)	1	0,8

**Fonte:** Provas escritas analisadas

De um modo geral, pode-se considerar que as avaliações analisadas apresentam gêneros formalmente diversificados e que integram o cotidiano social dos alunos. Essa apresentação dos dados relativos aos gêneros não tem por intenção tecer julgamentos em relação à qualidade das avaliações analisadas, pois não se tem o contexto em que tais avaliações foram realizadas. Nesse sentido, pode-se levantar a hipótese de que alguns testes tenham se direcionado para uma avaliação de um gênero em particular, pois a mesma modalidade de texto se apresentou de modo recorrente em uma mesma prova. Constatou-se, no entanto, a existência significativa de fragmentos de textos, o

que pode ser considerado prejudicial à avaliação das aprendizagens, pois tal fato pode dificultar a compreensão das informações veiculadas pelo texto e do raciocínio do autor, conforme exemplificado a seguir:

**Leia com atenção:**

**A Mulher no Brasil**

A história da mulher no Brasil, tal como a das mulheres em vários outros países, ainda está por ser escrita. Os estudiosos têm dado muito pouca atenção à mulher nas diversas regiões do mundo, o que inclui a América Latina. Os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são quase todos meros registros de impressões, mais do que de fatos, autos-de-fé quanto à natureza das mulheres ou rápidas biografias de brasileiras notáveis, mais reveladoras sobre os preconceitos e a orientação dos autores do que sobre as mulheres propriamente ditas. As mudanças ocorridas no século XX reforçam a necessidade de uma perspectiva e de uma compreensão históricas do papel, da condição e das atividades da mulher no Brasil.

(fragmento) Hahner, June E.

10- Considerando o fragmento lido, podemos afirmar que

(A) quanto à existência de um estudo histórico sobre seu papel na sociedade, a mulher brasileira assemelha-se à de várias partes do mundo.

(B) excetuando-se as rápidas biografias de brasileiras notáveis, as demais obras sobre a mulher no Brasil estão impregnadas de informações sobre o seu valor na sociedade.

(C) as modificações de nosso século reforçam a necessidade de que se escreva uma verdadeira história da mulher no Brasil.

(D) os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são registros baseados em fatos inquestionáveis numa perspectiva histórica.

**Exemplo 1: Prova 7**

Essa questão apresenta-se um exemplar bastante recorrente nas avaliações analisadas, as quais adotam o procedimento de fragmentos de um dado texto/gênero. Assim, a análise do contexto, do estilo, da organização composicional, do conteúdo temático fica prejudicada, e, por consequência, desconsideram os alunos-sujeitos. Segundo Ferreira-Rosa (2012, p. 59),

quando se pensa língua e sujeito, nos meandros educacionais do processo de ensino e aprendizagem de línguas, por um viés estático e limitado, não se tem espaço para o posicionar, para o discutir, para o rever, para o (re)criar, enfim, para o sujeito se (des)constituir mediante o saber a, na, com e sobre a língua(gem). O saber torna-se algo de uma dimensão altaneira e egrégia, cujos fundamentos sapientes, por serem tão extremados, devem ser sorvidos passivamente por sujeitos lacunares; fundamentos que lhes preencherão as incompletudes e faltas, tornando-os completos, argutos, detentores do saber. E, uma vez detendo os saberes em suas lacunas, esses sujeitos podem viver de forma plena, (trans)formar realidades, (re)criar, enfim, agir no mundo, obviamente sempre seguros e suportados nos saberes apreendidos. Desse modo, o sujeito é visto como passivo; alguém que pode ser completo, tornar-se uno mediante o sorver saberes de cima abaixo, inercialmente. Todavia, o sujeito não estabelece relações/interações de forma tão inercial e passiva perante uma

outricidade, quer seja um outro sujeito, quer seja um saber. Conforme aventa Bakhtin (2008), sujeitos são sempre constituídos por uma responsividade ativa e somente lhes fazem sentido aquilo que responde a alguma coisa e só aquilo que é dada uma resposta. É mediante um processo de interação com outrem que sujeitos se constituem, vendo-se no outro, constituindo-se um eu entre outros eus, de forma responsiva e responsável.

Além disso, constatou-se uma significativa recorrência de inserção de textos para o trabalho com a gramática, em detrimento da atividade de compreensão, que deveria ser o ponto de partida para uma proposta de leitura pautada no enunciado concreto, conforme se pode observar no exemplo a seguir:

03) Leia o fragmento da crônica na escuridão miserável, de Fernando Sabino:

“Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar através do vidro da janela junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro”. SABINO, Fernando. As melhores histórias. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 197-199.

A frase que apresenta um verbo no pretérito imperfeito do indicativo é:

- a) “... entrei no carro, ali no Jardim Botânico.”
- b) “... alguém me observava enquanto punha o motor em movimento.”
- c) “Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho...”
- d) “Inclinei-me sobre o banco...”.

**Exemplo 2: Prova 15**

O uso do excerto para a avaliação da habilidade de identificação/reconhecimento do tempo verbal sem uma reflexão sobre o uso inviabiliza uma verificação da aprendizagem voltada para o uso. Assim, a simples constatação da diferença entre a terminação dos verbos em –ei e em –va permite ao aluno acertar a questão, sem o domínio dos efeitos de sentido possibilitados pelo tempo/aspecto das unidades verbais. Vargas (2011, p. 10) explicita que “as categorias de tempo, aspecto e modo são fundamentais para a construção de sentido dos enunciados”. Nesse sentido, devem ser considerados os interlocutores no quadro enunciativo e no seu contexto de uso. Essas formas verbais geralmente aparecerão inseridas em unidades enunciativas mais amplas, os textos, nas quais terão determinadas funções. Essa afirmação é decisiva para entender a proposta pedagógica da avaliação do ensino de língua, especificamente dos usos dos tempos verbais e de seus efeitos de sentido em função do gênero discursivo e do projeto de dizer do enunciador.

O quadro a seguir apresenta um panorama das habilidades exploradas nas avaliações analisadas. Essa amostra de um contexto avaliativo possibilita uma reflexão sobre os modos de conceber a linguagem e seu ensino e como os sujeitos se (des)constróem nas e pelas práticas discursivas. A partir dele, é possível evidenciar os tensionamentos existentes entre teoria e a prática da avaliação, notadamente, no campo

do ensino de língua portuguesa, que apresenta especificidades, pois estudar a linguagem é lidar com sistemas de valores que balizam variadas posições e projeções axiológicas sobre o mundo.

**Quadro 2:** Levantamento das habilidades requeridas nas avaliações analisadas

<b>Matriz de Referência de Língua Portuguesa</b>		<b>qte</b>	<b>%</b>
<b>Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental</b>			
<b>I. Procedimentos de Leitura</b>			
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	94	34,8
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	47	17,4
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	58	21,5
D6	Identificar o tema de um texto.	9	3,3
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	5	1,8
<b>II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão</b>			
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos e tiras de humor).	2	0,7
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	6	2,2
<b>III. Relação entre Textos</b>			
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	4	1,5
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema.	0	0
<b>IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>			
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou contribuem para a continuidade de um texto.	7	2,6
D7	Identificar a tese de um texto.	4	1,5
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	2	0,7
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	3	1,1
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	1	0,4
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	0	0
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por concordâncias.	3	1,1
<b>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>			
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	5	1,8
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	8	3,0
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	3	1,1
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos.	6	2,2
<b>VI. Variação Linguística</b>			
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor.	3	1,1

**Fonte:** Quadro de descritores (INEP) e quantidade de habilidades: avaliações analisadas

Conforme se pode depreender do quadro 2, constatou-se uma incidência de questões que privilegiaram o tópico “Procedimentos de Leitura” (78,8%), em detrimento dos demais tópicos, também considerados importantes para a formação do leitor. Nesse sentido, observou-se uma tendência para a consideração do texto em si, na sua materialidade, com uma abordagem que se distancia de um estudo do texto em uma perspectiva linguístico-enunciativo-discursiva. Questões ligadas à implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto que analisam aspectos relacionados às condições de produção do texto foram praticamente ignoradas (2,9%).

A incidência de tiras de humor, explicitada no quadro 1 (18,3%), revela uma questão problemática: esse gênero caracteriza-se pelo tom humorístico, o que não foi cobrado nas avaliações, uma vez que a exploração do descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” foi de apenas 1,8%. Além disso, se a presença de gêneros textuais que conjugam linguagem verbal e não verbal (tiras de humor, cartaz, gráfico, anúncios, imagens, capas de revista e charges) é de 31,7%, deveria haver uma frequência de questões relacionadas ao descritor 20 – “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”, que foi de apenas 1,5%.

Outro fator digno de nota refere-se ao tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, que interfere substancialmente no processo de compreensão textual. Esse tópico apresenta o índice de 7,4%, sendo constatadas várias ocorrências de exploração de uso de pronomes, conjunções, advérbios, substituições sinonímicas trabalhadas de modo descontextualizado, sob a forma de análise gramatical, ou seja, “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 19-20).

No tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, a incidência de 8,1% também se desvela como uma questão problemática, pois se a leitura na contemporaneidade deve considerar as múltiplas situações de interlocução, em suas trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado, o ato de ler deve explorar os elementos que contribuem para a produção dos sentidos para que haja a relação entre texto/leitor/autor seja “resultado de uma atividade comunicativa efetiva” (SILVA; COX, 2002, p. 35).

No que tange à variação linguística, o D13 “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” permite a exploração dos sujeitos constitutivos dos enunciados, de suas posições e de suas intenções. Explorar esse aspecto pode contribuir para situar temporal e espacialmente o texto lido. A incidência de 1,1% revela que essa não foi uma direção constatada nas avaliações analisadas.

Diante do exposto, pode-se considerar que a temática da avaliação da leitura se constitui em um desafio para a formação de professores, uma vez que as avaliações analisadas ainda apresentam limitações que as fazem distanciar dos fundamentos defendidos pelos teóricos acerca da leitura e de seu ensino.

A proposição de questões que propiciam respostas centradas na materialidade do texto pode conduzir o aluno leitor a uma postura acrítica, não questionadora, de

forma a assumir uma atitude passiva perante os textos lidos. Para Menegassi (2010), ao determinar ao aluno a tarefa de copiar trechos do texto, sem ampliação, reflexão e criticidade, o papel ativo que esse aluno assumiria na ação leitora será enfraquecido. Em uma perspectiva dialógica, a avaliação da leitura deve orientar o aluno na produção dos sentidos do texto trabalhado, por meio do diálogo “entre o professor, o aluno-leitor e o texto, permitindo a construção de conhecimentos que amparam essa interação” (2010, p. 99).

No contexto escolar, o aperfeiçoamento de habilidades de leitura crítica pressupõe a concepção de leitor como um sujeito responsivo ativo, que se constitui a partir e por meio de atividades que instiguem a reflexão, que possibilitem ao aluno produzir, avaliar, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, a partir do texto lido e das relações (re)significadas nas interações.

Nessa direção, o ato de avaliar se reveste de complexidade e ultrapassa a dimensão de um teste escrito, pois não basta elaborar perguntas/questões de leitura e aos alunos respondê-las. Assim, a existência de critérios de referência para a avaliação é essencial, uma vez esses critérios organizam a atividade avaliadora, pois a avaliação se efetiva a partir dos objetivos do ensino, ou seja, que estão relacionados aos conteúdos (curriculares, ciclos de formação), às competências e às habilidades (saberes necessários à atividade leitora) e às tarefas (articulação com a vida cotidiana). Avaliar é, nessa perspectiva, verificar as aprendizagens, em uma intrínseca relação com o cotidiano social. É propor/realizar atividades avaliativas que se constituam efetivamente como uma ação de linguagem, que implique sujeitos com diferentes posicionamentos (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc.), tal como acontece no cotidiano social.

Nesse âmbito, também se destaca a questão do enunciado concreto, em que os gêneros discursivos trabalhados em sala de aula sejam dimensionados a partir da perspectiva da interação discursiva, “considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, tendo em vista sujeito e linguagem irrevogavelmente vinculados.” (LIMA, 2012, p. 167).

Para Silva e Menegassi (2010), uma proposta de leitura enquanto resultado de interação toma como ponto de partida o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar às informações advindas do contexto social do aluno para possibilitar a identificação delas com as informações presentes do texto para articular os diferentes sentidos possíveis. No entanto, a partir da análise dos testes escritos que constituíram o corpus deste trabalho, foi possível problematizar a questão do artificialismo dos processos de avaliação da leitura, que, por se constituírem como testes escritos, as interações são notadamente prejudicadas, incitando o aluno a assumir uma posição de reprodução de respostas “automatizadas”. Foi possível observar que a avaliação da leitura ainda se prima pela centralidade de ocorrências pautadas no tópico “procedimentos de leitura”, em que há a valorização de elementos explícitos do texto, de realização de inferências locais. A diversificação de questões, segundo as habilidades requeridas, não foi um critério presente nos testes avaliados. Nesse caso, a avaliação parece desvelar uma formação de leitores que apresenta limitações no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, que inclui os modos de produção e circulação, os fatores

sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. Esse enfoque circunstanciado na materialidade textual pode prejudicar, consideravelmente, a formação dos sujeitos-leitores, uma vez que a apropriação de habilidades relacionadas aos aspectos linguístico-enunciativo-discursivos constitui uma exigência para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação de leitores proficientes.

## 6 Considerações finais

No que tange ao processo de leitura, é importante considerar que essa prática não pode ser considerada como uma atividade meramente escolar, pois envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Sendo assim, instruir-se e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam a decifração de códigos, pois a leitura compreende a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes questões inerentes aos integrantes do processo: texto, autor e leitor e, principalmente, o contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesse sentido, o constructo teórico constante deste trabalho abordou a avaliação em língua portuguesa e a avaliação da leitura propriamente dita. As contribuições trazidas pelos autores estudados demonstram que as formas de conceber a língua interferem nos modos de avaliar, desencadeando perspectivas diferenciadas sobre o modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das análises realizadas, por meio das avaliações escritas, foi possível constatar que a concepção interacionista de linguagem ainda não se faz presente na maioria dos testes analisados, uma vez que as propostas de avaliação se efetivam com foco, predominantemente, centrado nos procedimentos de leitura, excluindo ênfases que desencadeiam uma maior reflexão, como a análise, a síntese, o reconhecimento da argumentação, a comparação de textos, o estudo dos elementos de textualização, a identificação de marcas linguísticas que identificam falas de interlocutores, bem como os aspectos enunciativos-discursivos subjacentes às interações emanadas dos enunciados concretos que integram as avaliações.

Nesse contexto, a partir do trabalho realizado, observou-se que os testes escritos se constituem como o instrumento mais utilizado para a avaliação da leitura, no entanto, esses testes demandam uma atenção especial por parte das agências formadoras de professores, uma vez que as falhas encontradas nesse instrumento são recorrentes e não possibilitam uma avaliação em conformidade com os avanços obtidos nos estudos e nas pesquisas sobre o ensino da leitura, em uma perspectiva interacionista (dialógica).

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. (1975). *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II - (BRASIL, INEP/MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CARDOSO, M. H. G. *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos*. 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>. Acesso em: 20 maio 2016.

FERREIRA-ROSA, I. Bakhtin e a avaliação escolar: dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas. *Poiesis Pedagógica*, v. 10, p. 47-69, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24142/14049/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p. 19-31.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, Londrina, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *Revista ABC Education*, n. 46, p. 28-29 jun. 2000.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino: formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2005, p.19-20. p. 20-22, nov. 2002.

MENEGASSI, R. J.. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 87-106.

SILVA, A. M. da. MENEGASSI, R. J. Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. *Entretextos*, Londrina, v.10, n.1, p. 264- 284, jan/jun. 2010. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053). Acesso em: 07 jun. 2016.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., p. 395- 432, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15184>.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARGAS, M. V. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

## Estudo do advérbio: perspectiva normativa vs perspectiva linguística

### *Adverb Study: normative perspective vs. linguistic perspective*

#### **Natanael Santos Oliveira**

Graduando do 5º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.  
E-mail: [natanaelso@unipam.edu.br](mailto:natanaelso@unipam.edu.br)

#### **Mateus Tavares Costa**

Graduando do 5º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.  
E-mail: [mateuscosta@unipam.edu.br](mailto:mateuscosta@unipam.edu.br)

#### **Elizene S. Oliveira Nunes**

Mestre em Estudos Linguísticos. Professora orientadora (UNIPAM).  
E-mail: [elizene@unipam.edu.br](mailto:elizene@unipam.edu.br)

#### **Geovane Fernandes Caixeta**

Doutor em Estudos Linguísticos. Professor coorientador (UNIPAM).  
E-mail: [geovane@unipam.edu.br](mailto:geovane@unipam.edu.br)

#### **Gisele Carvalho de Araújo Caixeta**

Mestre em Educação. Professora coorientadora (UNIPAM).  
E-mail: [gisele@unipam.edu.br](mailto:gisele@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** O presente trabalho é um estudo sobre os advérbios nas perspectivas gramatical e linguística. As gramáticas normativas trazem diversas definições e classificações para essa classe de palavras; e a Linguística traz uma série de informações acerca da prescrição vs uso, bem como estudos críticos sobre essa classe de palavra. Após verificarmos o que dizem as gramáticas e alguns estudos linguísticos, analisamos um *corpus* de fala do Projeto ALIP – Banco de dados IBORUNA, com a finalidade de observarmos o uso dessa classe de palavra e de quantificarmos os advérbios, as locuções adverbiais e as palavras denotativas presentes, separando-os conforme o que modificam e/ou intensificam. Constatamos que há casos que a gramática não prevê e que há algumas variações possíveis. Por fim, já que as definições gramaticais não são suficientes para explicar todas as ocorrências dos usos de advérbios, remodelamos uma definição que consideramos adequada para essa classe.

**Palavras-chave:** Advérbio. Perspectiva normativa. Perspectiva Linguística.

**Abstract:** The present work is a study about adverbs in grammatical and linguistic perspectives. Normative grammarians bring several definitions and classifications to this word class; and Linguistics brings a series of information about prescription versus use, as well as critical studies about that word class. After verifying what grammarians and some linguistic studies claim, we have analyzed a speech corpus of the ALIP Project – IBORUNA database, in order to observe the use of this word class and quantify adverbs, adverbial phrases and denotative words present, separating them according to what they modify and/or intensify. We found out that there are cases grammar does not foresee and some possible variations. Finally, since

grammatical definitions are not sufficient to explain all occurrences about the use of adverbs, we have reshaped a definition that we consider appropriate for this class.

**Keywords:** Adverb. Normative perspective. Linguistic Perspective.

---

## 1 Considerações iniciais

A palavra advérbio é formada pelo prefixo *ad-*, que significa “aproximação” (FARIA, 1967, p. 27), e pelo vocábulo *verbum*, que significa “palavra” (*idem*, p. 1054). Dessa forma, as gramáticas normativas tendem a afirmar que o advérbio é a palavra “que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio” (CEGALLA, 2008, p. 259), uma vez que, geralmente, o advérbio encontra-se próximo a essas palavras.

Essa classe de palavras, desde muito tempo, desperta a curiosidade de vários pesquisadores, seja por sua posição, seja por sua flutuação quanto à classe gramatical, seja por sua classificação. No entanto, muitas definições encontradas em gramáticas normativas e manuais de gramática se mostram incompletas, ou seja, não preveem todas as ocorrências e não consideram situações reais de fala e de escrita.

Não raro, vemos situações em que o que o advérbio, por estar deslocado na oração (já que ordinariamente se encontra no fim dela, desempenhando a função sintática de adjunto adverbial), encontra-se no início e separado por vírgula, como em: “Infelizmente, a prefeitura falhou no socorro às vítimas da enchente” (FERREIRA, 2007, p. 390). Nesses casos, temos um advérbio que modifica toda a oração, mas a maioria das gramáticas não expõe acerca dessa ocorrência.

O conceito de variação também será abordado neste trabalho. As gramáticas afirmam que os advérbios são invariáveis, ou seja, não se flexionam em gênero e em número, e não derivam em grau (embora haja uma concessão registrada a esse último). Entretanto, além dessas variações trabalhadas na perspectiva normativa, há outras formas e notamos que alguns advérbios podem sofrer certos tipos de variações<sup>1</sup>.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo verificar o que dizem as gramáticas normativas acerca do advérbio e das locuções adverbiais; examinar algumas discussões linguísticas acerca do uso da língua *versus* a prescrição linguística; observar o que é e qual a finalidade da entonação; e analisar a referida classe de palavras num *corpus*, que é a transcrição de uma conversa.

Tal *corpus* compõe-se de uma amostra de fala do Projeto ALIP – Banco de dados IBORUNA – e o objetivo da análise é evidenciar se os advérbios encontrados correspondem à visão da gramática normativa ou se estes podem encapsular toda a oração, período, ou até o parágrafo. Tentaremos, ainda, a partir dos dados encontrados, remodelar uma definição considerada adequada para essa classe de palavras. A análise será feita qualitativa e quantitativamente, pois é necessário saber não só a quantidade de advérbios utilizados e o que eles modificam, mas também se as prescrições da gramática normativa são suficientes para explicar os usos. Por fim, cumpre salientar

---

<sup>1</sup> Essas variações são de natureza ortográfico-fonéticas, como o “não” que varia para o “num”; ou entonacionais como em “ANtes disso da/éh:: antes de í(r) pa Telefônica” (01), retirado do corpus de fala. A primeira sílaba da palavra *antes* foi pronunciada de maneira enfática.

que as orações subordinadas adverbiais não serão consideradas neste trabalho e que não nos ativemos a nenhuma perspectiva linguística específica.

## 2 *Perspectiva gramatical*

Inicialmente, faz-se necessário um rastreamento bibliográfico em gramáticas normativas, a fim de sabermos o que elas afirmam acerca do advérbio e das locuções adverbiais. Para isso, selecionamos três gramáticas, apresentadas a seguir. Essas gramáticas foram escolhidas por serem as mais utilizadas nos cursos de Licenciatura; por estarem nas referências de livros didáticos e manuais de gramática; e por serem as mais utilizadas como referências em concursos públicos.

### 2.1 *Cegalla (2008)*

Cegalla define advérbio como sendo “uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio” (2008, p. 259). Afirma, ainda, que na análise sintática o advérbio exerce a função de adjunto adverbial e que a maioria dos advérbios modifica o verbo: “só os [advérbios] de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios” (2008, p. 259). Embora não afirme a invariabilidade do advérbio no capítulo correspondente a essa classe, ele o faz noutro lugar, após a lista das dez classes de palavras ou classes gramaticais, ao afirmar que as quatro últimas, nas quais se encontra o advérbio, são invariáveis, mesmo que alguns admitam flexão de grau: *cedo*, *cedinho*; *agora*, *agorinha*.

O autor classifica os advérbios em “de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar, de modo, de negação e de tempo” (p. 259-260); leciona que os advérbios interrogativos “são as palavras *onde*, *aonde*, *donde*, *quando*, *como*, *porque*, nas interrogações diretas ou indiretas, referente às circunstâncias de lugar, tempo, modo e causa” (p. 260). E ainda define as locuções adverbiais como sendo as “expressões que têm a função dos advérbios” (p. 261) e, ordinariamente, começam por uma preposição.

A seguir, têm-se alguns dos exemplos de advérbios em Cegalla (2008, p. 259-260) e suas categorias:

afirmação: *sim*, *certamente*, *deveras*, *realmente*, *efetivamente*;  
dúvida: *talvez*, *quicá*, *acaso*, *porventura*, *provavelmente*;  
intensidade: *muito*, *mui*, *pouco*, *assaz*, *bastante*, *tão*, *demasiado*;  
lugar: *abaixo*, *acima*, *acolá*, *cá*, *lá*, *aqui*;  
modo: *bom*, *mal*, *assim*, *depressa*, *devagar*, *como*, e quase todos os advérbios terminados em *-mente*;  
negação: *não*, *tampouco* (= também não);  
tempo: *agora*, *hoje*, *amanhã*, *depois*, *ontem*, *anteontem*.

Quanto às palavras denotativas, as quais os gramáticos normativos tratam juntamente com os advérbios, vê-las-emos da perspectiva de Bechara (2004) no item 2.3. Elas evidenciam a dificuldade dessas gramáticas em classificar e explicar alguns

fatos da língua, que percebemos em conversas cotidianas e possivelmente se verificarão no *corpus* analisado.

Com base no exposto, podemos sintetizar que Cegalla (2008) leciona sobre o advérbio no aspecto formal, já que é invariável (p. 129); funcional, visto que modifica adjetivo, verbo ou outro advérbio (p. 259); e sintático, uma vez que exerce função de adjunto adverbial (p. 259).

## 2.2 Cunha & Cintra (2008)

Segundo Cunha e Cintra (2008), a função básica do advérbio é ser um modificador do verbo: “Você compreendeu-me *mal*”. Pode, no entanto, intensificar um adjetivo ou outro advérbio: “Ficara *completamente* imóvel”, “O homem caminhava *muito devagar*” (p. 555-556).

Afirmam, ainda, que alguns advérbios se evidenciam, não esporadicamente, alterando toda a oração: “*Infelizmente*, nem o médico lhes podia valer”. Saliente-se ainda que, a essa classe de palavras, agregam-se, convencionalmente, palavras de caráter nominal e pronominal com disposição e funções ocasionalmente muito diversas, tornando-a bastante heterogênea.

Os gramáticos classificam os advérbios da mesma forma que Cegalla (2008), levando em consideração suas circunstâncias; afirmam, no entanto, que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGB) acrescenta três categorias: *de ordem*, *de exclusão* e *de inclusão* (CUNHA; CINTRA, 2008), às quais a NGB classifica como palavras denotativas, das quais, como já dito, trataremos no item 2.3.

A conceituação de locução adverbial também está em conformidade com Cegalla (2008), acrescentam, no entanto, uma pequena observação:

quando uma preposição vem antes do advérbio, não muda a natureza deste; forma com ele uma locução adverbial: de dentro, por detrás, etc.

Se, ao contrário, a preposição vem depois de um advérbio ou de uma locução adverbial, o grupo inteiro transforma-se numa locução prepositiva: dentro de, por detrás de, etc. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 559).

As definições de advérbio e locuções adverbiais em Cunha e Cintra (2008) são feitas do ponto de vista formal, visto que são palavras invariáveis (p. 91); funcional, já que modificam verbo, advérbio, adjetivo ou toda a oração (p. 555-556); e semântico, pois são palavras privativas, ou seja, conferem circunstâncias. (p. 555).

## 2.3 Bechara (2004)

Segundo Bechara (2004, p. 287), advérbio é “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.)” Além da definição tradicional de que o advérbio pode modificar um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, o autor ainda afirma que o advérbio pode se referir a uma declaração inteira: “*Felizmente* José chegou’ (advérbio em referência a toda a declaração: José chegou; o advérbio desse tipo geralmente exprime um *juízo pessoal* de

quem fala, e constitui a cláusula comentário)” (BECHARA, 2004, p. 288, grifo nosso). Esse “juízo pessoal de quem fala” pode ser definido como modalizadores, ou seja, elementos subjetivos com valor argumentativo usados pelos falantes para expressar uma opinião própria.

O gramático ainda atesta que, além da função sintática de adjunto adverbial, o advérbio pode assumir a função de predicativo do sujeito: “A vida é *assim*” e pode modificar também substantivos, “quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta: Pessoas *assim* não merecem nossa atenção” (BECHARA, 2004, p. 288).

Ademais, demonstra que alguns advérbios cumprem melhor sua função caso sejam precedidos de preposição: “*Por agora*, estão encerrados os trabalhos”; e que alguns advérbios podem ser classificados como conjunções devido à mobilidade, como em “Tudo estava preparado, *logo* se poderia começar a reunião” (BECHARA, 2004, p. 288).<sup>2</sup>

No que diz respeito à locução adverbial, o gramático ensina que é “o grupo formado geralmente de preposição + substantivo (claro ou subentendido) que tem o valor e o emprego de advérbio” (BECHARA, 2004, p. 289), e exemplifica com *de graça*, *com efeito*, *às vezes*, *por prazer*, *sem dúvida* etc. Leciona também que o substantivo presente nestas locuções pode estar tanto no singular quanto no plural, tanto no masculino quanto no feminino; e que, em alguns casos, a preposição pode ser omitida, como em “Espingarda ao ombro (por *de espingarda ao ombro*), juntou-se ao grupo de pessoas” (BECHARA, 2004, p. 290).

As principais circunstâncias expressas pelos advérbios e pelas locuções adverbiais propostas por Bechara (2004, p. 290-291) são: assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, dúvida, fim, instrumento, intensidade, lugar, modo, referência, tempo e negação. Traz, ainda, o que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) chama de denotadores, mesmo sem inclui-los rigorosamente à classe dos advérbios e colocando-os à parte. Os denotadores coincidem, “em parte, com a proposta de José Oiticica<sup>3</sup>” (BECHARA, 2004, p. 291), que veremos mais adiante.

Uma observação particularmente importante apresentada por Bechara é a de que o advérbio, por possuir bastante flexibilidade numa oração (podendo vir tanto dentro do predicado verbal, quanto antes ou depois do sujeito), possui “certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante” (2004, p. 290). Tal observação, embora incomum em gramáticas normativas, é de comprovada veracidade, já que se observa essa realidade em conversas cotidianas e aparece no *corpus* analisado, como em “ANtes disso da/éh:: antes de í(r) pa Telefônica” (01), no qual a primeira sílaba do advérbio *antes* foi pronunciada com mais força, e por isso grafada com letras maiúsculas na transcrição.

Dessa forma, Bechara (2004) apresenta definições de advérbio e locuções adverbiais do ponto de vista funcional, visto que é uma expressão modificadora (p.

---

<sup>2</sup> Um importante estudo sobre a flutuação da categoria advérbio é o realizado por Palhares *et al.* (2012). O artigo está disponível em: <<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao156/Revista/adverbios.pdf>>.

<sup>3</sup> Os estudos de Oiticica (1950) foram analisados e serão mencionados mais adiante.

287); semântico, pois denota uma circunstância (p. 287); e sintático, já que exerce função de adjunto adverbial (p. 287).

### 3 *Perspectivas linguísticas*

Embora as gramáticas atuais tragam definições bastante similares para a classe dos advérbios, desde muito tempo já se notavam diferenças. Bomfim (1988, p. 5) afirma que “essa aparente concordância não resiste a um exame mais acurado. Basta atentar para a variação [...] dos elementos que integram as listas de exemplos”. Assim, faz-se necessária uma análise acerca da noção de advérbio, para verificar se as definições tradicionais explicam, de fato, a natureza dessa classe de palavras.

Entre outras colocações, destaca-se o que Bonfim (1988) percebe acerca dos advérbios de intensidade, que as gramáticas costumam dizer que se relacionam a adjetivos ou a outros advérbios (CEGALLA, 2008, p. 259; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 555; BECHARA, 2004, p. 287), nem sempre estão ligados a essas classes. Em “Amou muito” temos um advérbio intensificando um verbo.

Outra observação importante que nem todas as gramáticas normativas apresentam é que o uso dos advérbios pode ter natureza argumentativa, trazendo a opinião do falante / escritor, como em “*terrivelmente* cruel; *incrivelmente* pálido; *desnecessariamente* severo; *hipocritamente* amável” (BOMFIM, 1988, p. 11-12). Têm-se, nesses casos, advérbios carregados de subjetividade e valor argumentativo, modalizando os discursos.

De acordo com Possenti (1996), as gramáticas não surgiram com o objetivo de se ensinar como se *deve* escrever, mas “organizar certos princípios de leitura que permitissem ler textos antigos” (p. 55), e declara que foram feitas pelos gregos por volta do século II a. C. Assim, embora as gramáticas normativas sejam de cunho prescritivo, caracterizando-se como conjunto de regras, de reflexões e de classificações a respeito de uma língua, elas deveriam ocupar-se em descrever os fatos da língua, para possibilitar a leitura de textos diversos.

Nesse sentido, Silva (1989, p. 12) afirma que a gramática tradicional

pretende estabelecer as regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam. Há uma contradição nessa definição: se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensiná-los. De fato, a gramática tradicional estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão.

Em contrapartida, a Linguística estuda, com rigor científico e de forma descritiva, as variantes de uma língua. Consideremos o advérbio *não*. A maioria das gramáticas o classifica como invariável. Entretanto, Oiticica (1950) sequer o considera como advérbio, mas como palavra denotativa (p. 45). Tal palavra apresenta

duas variantes, ou seja, duas possibilidades para a realização da negação em uma frase, sendo elas “num” e “não”. A primeira é uma variante considerada não padrão, e usada de maneira adequada em situações informais de conversa com os amigos e familiares, em momentos de descontração e relaxamento; e a

segunda é considerada padrão, que segue os preceitos normativos da língua e que é usada também em situações informais, mas que é interessante e adequado que sempre apareça em momentos de formalidade, e vale dizer tanto escritos como orais (SILVA; AQUINO, 2016).

As gramáticas normativas apresentam o “não” como advérbio de negação (CEGALLA, 2008, p. 260; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 557; BECHARA 2004, p. 291), sem, no entanto, apresentar a variação “num”, que evidentemente ocorre constantemente na língua falada e foi encontrada 35 vezes no *corpus* analisado. Dessa forma, temos que os advérbios, mesmo que sejam palavras invariáveis na perspectiva normativa, sofrem variações na fala em situações reais, ainda que essas variações não sejam de gênero e número, nem sejam registradas nas supracitadas gramáticas.

Conforme defendido por Bagno (2007), em termos de língua não vale tudo, mas tudo vale alguma coisa. Ele descreve que esse valor linguístico depende do ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequabilidade*, que está relacionado ao modo adequado de se expressar em determinadas situações, sejam elas informais, sejam formais, e o da *aceitabilidade*, que é aquilo que consideramos aceitável para se dizer ao nosso interlocutor ou aos nossos interlocutores.

No *corpus* de fala, a variação “num” é adequada ao contexto e aceita pelos falantes envolvidos, já que o falante se expressa de acordo com as suas experiências socioculturais, e não se exigiu uma formalidade artificial durante a coleta de dados. Cabe ressaltar que o linguajar utilizado pelo indivíduo no *corpus* em questão está relacionado ao fato de ele pertencer a uma cidade do interior (São José do Rio Preto, SP).

Como sabemos, a Sociolinguística visa a estudar e a valorizar as relações entre língua e sociedade, bem como os modos como essa língua é usada em diferentes contextos sociais. Para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente existirão inúmeras formas de variações linguísticas, e, como já foi dito, os advérbios também são passíveis dessas variações. Em todas as comunidades de fala,

são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística (TARALLO, 1997, p. 8).

Outro ponto interessante a ser levado em consideração é que existem inúmeros recursos linguísticos utilizados no português falado que não são abordados pela gramática tradicional (pelo fato de ela ser prescritiva). Um desses recursos não abordados é o relevo, que, na fala, pode ser empregado em diversos elementos, assim como em advérbios e em locuções adverbiais. Denomina-se relevo

o fenômeno de o falante, ao falar, formulando, construindo seu texto:

a) dar destaque a determinados elementos dentro desse mesmo texto, colocando-os em proeminência em relação a outros; ou

b) fazer um rebaixamento, “ocultamento” de determinados elementos em relação a outros (TRAVAGLIA, 1999, p. 77).

Nota-se que o relevo pode ser dividido em positivo, visto em “a”, e negativo, visto em “b”. Ainda de acordo com o autor, aparentemente,

o falante dá relevo a elementos dentro do desenvolvimento do tópico discursivo por razões diversas, sobretudo por razões ideacionais/cognitivas, argumentativas e emocionais, com diferentes funções. O relevo, assim, estaria ligado à estrutura ideacional e interacional do texto (TRAVAGLIA, 1999, p. 78).

Isso concorda com o exposto em Bechara (2004, p. 288), como mostramos anteriormente, que afirma que o contorno entonacional está a serviço do “juízo pessoal de quem fala”. Por exemplo, quando alguém diz “*Infelizmente*, eu não vou poder ir à sua casa”, ele pode mudar a entonação da voz para realçar o advérbio presente, dando ênfase ao lamento com relação ao que diz, ou seja, demonstra o impacto emocional que esse fato tem sobre ele. No *corpus* de fala, há diversas ocorrências desse fenômeno, que exporemos mais adiante.

Em suma, temos os seguintes tipos de relevos:

- 1) relevo emocional, em que o falante dá destaque a determinados elementos e/ou passagens do texto, em consequência de seu envolvimento emocional com o que diz, do impacto emocional que ideias ou fatos têm sobre o falante;
- 2) relevo argumentativo, quando o falante destaca uma informação ou argumento que ele julga fundamental dentro do que ele diz, para se chegar à conclusão que ele deseja;
- 3) relevo ideacional/cognitivo, quando o falante aponta determinados elementos como importantes para as ideias que estão sendo colocadas (TRAVAGLIA, 1999, p. 81).

Em consonância com Wilson e Martelotta (2013, p. 82), do ponto de vista pragmático, “algumas frases não são ditas nos mesmos contextos comunicativos”. No *corpus* analisado, isso foi observado. Por exemplo, ao invés de o falante dizer “Eu estava conversando com ela esses dias”, ele diz “Esses dias eu tava conversan(d)o com ela” (02). Nota-se que o falante optou por deslocar a locução adverbial *esses dias* para dar ênfase no tempo em que ele conversou com a amiga. Essa ocorrência é chamada de focalização, um

fenômeno de natureza discursivo-pragmática, pois o usuário pode centrar sua atenção a uma parcela do enunciado que julgue relevante, enfatizando-a. Pode ser definida, assim, como o *highlighting* dado pelo falante à porção do enunciado na qual ele considera estar o núcleo da informação. Por essa razão, certas partes de um texto são enfatizadas não só porque são centrais (focais) no discurso, mas também porque são vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto o que o ouvinte interpreta. (GONÇALVES, 1998, p. 33).

Tanto o relevo quanto a focalização são pouco considerados pelos gramáticos, pois o foco da gramática normativa não está relacionado a fatores emocionais, ideacionais e cognitivos; e os recursos argumentativos pouco são tratados e, quando o são, não se cita o relevo - apenas Bechara (2004, p. 288) apresenta a questão do valor argumentativo dos advérbios. No entanto, são recursos bastante considerados e estudados pelos linguistas de diversas correntes e, pelo que se pôde observar, bastante presentes no *corpus* analisado.

#### 4 Análise do corpus

Com o objetivo de verificar o uso de advérbios *versus* a visão da gramática normativa e perceber como o falante usa os advérbios, além de ver se estes possuem um caráter “encapsulador”, analisamos uma das amostras do Projeto ALIP<sup>4</sup> – Banco de dados IBORUNA. Esse *corpus* compõe-se de uma amostra-censo de uma entrevista transcrita, cujo entrevistado era um homem de 31 anos, de São José do Rio Preto e com Ensino Médio completo. A entrevista durou 22 minutos e 25 segundos e contém narrativa de experiência, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

Ao analisarmos, encontramos diversos advérbios e locuções adverbiais, bem como palavras denotativas e casos não previstos pela gramática normativa. Vimos que os advérbios modificavam ora o verbo, ora a oração. Outros intensificavam adjetivos ou ainda outros advérbios. Para melhor ilustrarmos esses dados encontrados, separamos a análise em partes, conforme a natureza dos termos modificados ou intensificados pelos advérbios.

Os advérbios repetidos não foram contados duas vezes, e as orações subordinadas adverbiais não foram consideradas. As locuções adverbiais, no entanto, foram contabilizadas juntamente com os advérbios, sendo separadas conforme a natureza dos termos que modificavam ou intensificavam, e não encontramos advérbios ou locuções que intensificam outros advérbios. O Quadro 1, a seguir, mostra os tipos de advérbios encontrados no *corpus* e suas quantidades.

**Quadro 1:** Advérbios, locuções adverbiais e palavras denotativas encontrados no *corpus* e o que modificam / intensificam

Tipos	Quantidade	Percentual
Modificam o verbo	44	62%
Intensificam o adjetivo	3	4,2%
Modificam a oração	16	22,5%
Palavras denotativas	8	11,3%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Autores (2019).

<sup>4</sup> O Projeto ALIP – Amostra Linguística do Interior Paulista tem por objetivo basilar a descrição do português falado no interior de São Paulo. O banco de dados, bem como os equipamentos utilizados e a capacitação dos membros da equipe técnica, foi subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Todas as amostras estão disponíveis no endereço <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/interna.php?Link=corpo.php&corpo=36>.

#### 4.1 Advérbios e locuções adverbiais que modificam verbos

Os advérbios e locuções que se relacionam ao verbo são palavras que expressam circunstâncias do processo verbal, podendo, assim, ser classificados como determinantes. Os advérbios e locuções adverbiais encontrados no *corpus* que modificam o verbo estão listados a seguir: *da tarde, no celular, pa Telefônica, pra Telefônica, da Telefônica,, no banco, po banco, pro banco, à cozinha, pra cozinha, pa cozinha, numa calçada, num quarto, num lugar, na minha cabeça, na minha casa, na casa, na gelade(i)ra, no fogo, na massa, no ônibus, de frente, num estacionamento, no hospital de base, pra cara, pa trás, na polí::cia, pa minha cabeça, quatro a::nos, duas semanas, agora hoje, cerca de dois minutos, em frente, de novo, a pé, na BR-153, inte(i)rinha, de: frente(i)ra minas gerais, tarde, não, hoje, lá, c'as portas travadas, no bolso do brasile(i)ro.*

Quando modifica um verbo, o advérbio pode acrescentar várias ideias, tais como:

- Lugar:** “tinha um amigo meu que precisava í(r) **lá** tam(b)ém...” (03);  
**Modo:** “é eu ando sempre com o carro **com as portas travadas...**” (04);  
**Tempo:** “e como tava falan(d)o **ontem** à noite agora concluí o meu quarto...” (05).

No fragmento (03), o advérbio de lugar *lá* funcionou como determinante do verbo *ir*, determinando a que lugar em que se vai; no (04), a locução adverbial *com as portas travadas* demonstrou o modo como o carro permanece quando ele dirige; e no (05), o advérbio *ontem* determinou o tempo em que o informante estava *falando*.

#### 4.2 Locuções adverbiais que intensificam adjetivos

Quando modifica um adjetivo, o advérbio acrescenta a ideia de intensidade. No *corpus* foram encontrados apenas três exemplos desse tipo, mostrados abaixo:

- “E as cores da(da o(u)tra parede então fico(u) um tom assim **bem** bonito...” (06);  
 “Ou da Maizena é que ele ficam **mais** fofinho assim o ome/ e num gruda...” (07);  
 “Acho que é muito diNHE(i)ro envolvido nós somo(s) um país **muito** Rico em petróleo...” (08).

No fragmento (06), o advérbio *bem* intensificou o adjetivo *bonito*, ficando assim, “bem bonito”; no (07), o advérbio *mais* intensificou o adjetivo *fofinho*, ficando assim, “bem fofinho”; e no (08), o advérbio *muito* intensificou o adjetivo *rico*, desta forma: “muito rico”.

Cabe ressaltar que a palavra *assim*, classificada como advérbio de modo pelas gramáticas analisadas (CEGALLA, 2008, p. 260; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 557; BECHARA, 2004, p. 291), não funciona como tal nos fragmentos (06) e (07). Ela foi usada pelo informante apenas como marcadores discursivos, com o intuito de ganhar tempo na organização da sequência do discurso.

#### 4.3 Advérbios e locuções adverbiais que modificam orações

Ao analisarmos o *corpus*, encontramos os seguintes advérbios e locuções adverbiais que modificam orações: *sempre, depois, muito, recentemente, tam(b)ém, da tarde, com esse amigo meu, pa saí(r), pa de(i)xá(r), do banco, emba(i)xo, agora, hoje em dia, praticamente, a tarde, últimas duas semanas.*

Quando o falante emitiu a seguinte informação: “*hoje em dia eu acho que é muito difícil você pará(r) de num de você num pode usá(r) o seu veículo...*” (09), a locução *hoje em dia* modificou todo o período, dando-lhe caráter de atualidade. O mesmo acontece nas linhas em “*recentemente lá na/ na minha casa tinha um/ tinha um quintal lá que tinha... GRAMA*” (10).

#### 4.4 Palavras denotativas

Evidenciamos, no *corpus*, as seguintes palavras denotativas: *tam(b)ém, lá, só, então:, é que, inclusive.*

As circunstâncias expressas por essas palavras denotativas e os exemplos encontrados no *corpus* são apresentados abaixo:

**Inclusão:** “*inclusive eu fui tentá(r) abrí(r) a porta pa saí(r) pa de(i)xá(r) ele ro(u)bá(r)*” (11);

“*nós passamo(s) textura também... d’uma cor...*” (12).

**Realce:** “*porque só isso resolveria... o nosso problema*” (13).

“*a gente vai lá na gelade(i)ra e assalto lá o que que tivé(r)*” (14);

“*o efeito que dá do pó Royal... ou da Maizena é que ele ficam mais fofinho*” (15).

**Situação:** “*então eu acho que a gente tinha que:... sei lá fazê(r) uma forma aí um protes::to*” (16).

No fragmento (11), temos a palavra *inclusive*, que inclui uma nova ideia ao que o informante estava relatando; no (12), a palavra *também* inclui uma textura à cor que o informante utilizou para pintar sua casa; no (13), temos a palavra *só*, que realça a importância e eficiência de uma ação, citada anteriormente, para a resolução de um problema; no (14), a palavra *lá* realça a ideia de local onde se deve ir, “na geladeira”; no (15), temos a expressão *é que*, que realça a ação do pó Royal; e no (16), a palavra *então* encerra a ideia do informante, findando a situação comunicativa.

#### 4.5 Ocorrências desamparadas pela perspectiva normativa

Os advérbios, as locuções adverbiais e as orações subordinadas adverbiais são estruturas que possuem certa complexidade pelo fato de transitarem entre a área lexical e a área gramatical. Observamos que as gramáticas normativas analisadas nada afirmam acerca de alguns sintagmas compostos por mais de uma locução adverbial e um advérbio. A seguir listam-se os casos encontrados no *corpus*: *aqui no escritório da ASSENT, lá tam(b)ém, sempre com o carro com as portas travadas, hoje até:: as três da manhã, aqui na empresa, ontem à noite agora, de fora da minha casa todas, em frente da Telefônica, num*

*estacionamento de 'um:: supermercado, com uma pessoa dentro do carro, aí de repente daí, aqui:: inclusive, no fogo ba(i)xinho, hoje no mercado.*

Vejamus este exemplo do *corpus*: “aqui no escritório da ASSENT...” (17). A gramática normativa não diz se a divisão da expressão acima deveria ser um advérbio locativo (aqui) e uma locução adverbial (no escritório da ASSENT); ou se seria uma só locução adverbial (Aqui no escritório da ASSENT). O mesmo acontece no outro exemplo a seguir: “Sempre com o carro com as portas travadas...” (18). Não se sabe também se seria um advérbio (sempre) e duas locuções adverbiais (com o carro; com as portas travadas) ou se seria uma só locução adverbial (Sempre com o carro com as portas travadas). E ainda em “várias técnicas hoje no mercado de textura”; não está estabelecido se temos um advérbio (hoje) e uma locução adverbial (no mercado de textura), ou apenas uma locução adverbial (hoje no mercado de textura).

Como já afirmamos, embora seja uma classe de palavras invariáveis, os advérbios podem sofrer variações na modalidade falada da língua. Por exemplo: ao invés de o informante dizer “para a Telefônica”, como prevê a gramática normativa, ele diz “pa telefônica” (19) ou “pra telefônica...” (20). Isso confirma o que afirmamos anteriormente, que os advérbios podem sofrer alguns tipos de variação na oralidade.

Por fim, cabe evidenciar que não encontramos no *corpus* nenhum exemplo de advérbios ou locuções adverbiais que intensificam outros advérbios, embora sejam bastante recorrentes e demonstrados em gramáticas. Esse tipo de advérbio pode não ter sido evidenciado devido ao fato de analisarmos somente uma amostra, de tamanho reduzido. No entanto, um *corpus* maior, possivelmente, conterà exemplos desse tipo de advérbios.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi mostrar o que as gramáticas normativas afirmam acerca da natureza do advérbio, suas funções e suas peculiaridades. Isso foi exposto na visão de três gramáticas: Cegalla (2008), Cunha; Cintra (2008) e Bechara (2004). Depois apresentamos a visão de alguns linguistas sobre a prescrição gramatical *versus* a prática linguística. Enquanto a gramática normativa leva em consideração, na sua maioria, somente frases soltas (ou no máximo ocorrências na Literatura), a Linguística considera o falante em seu contexto, e por mais que não entenda a metalinguagem tradicional, é um “falante gramático”, pois sabe muito bem fazer as escolhas de cada advérbio para cada situação apresentada e essa escolha é intencional, não aleatória.

Para cumprir com os objetivos, analisamos uma amostra de fala do Projeto ALIP – Banco de dados IBORUNA, a fim de contabilizarmos os advérbios e locuções adverbiais, bem como as palavras denotativas, e analisá-las individualmente para sabermos como eram usadas. As locuções adverbiais foram contadas junto com os advérbios, e as orações subordinadas adverbiais foram desconsideradas. Encontramos casos não previstos pela gramática normativa; estes casos foram colocados à parte, e explicamos porque estes casos não são tratados pelas gramáticas normativas.

Percebemos que, em muitos casos, os advérbios são pronunciados com uma entonação diferente. Esse relevo criado tem o objetivo de enfatizar alguns dados, e é feito no advérbio ou próximo a ele. Essa carga expressiva deve-se ao fato de o advérbio

conferir circunstância a um verbo, adjetivo, advérbio ou a uma oração. Sua mobilidade garante também essa autonomia fonética e valor de expressividade – não considerada pela gramática normativa, mas estudada pela Linguística.

Percebemos ainda que o falante utiliza um número menor de advérbios em determinados contextos. Quando foi pedido ao entrevistado que relatasse um procedimento, o número de advérbios usados foi menor que nas demais partes da entrevista, por exemplo.

Por fim, percebemos que a melhor definição de advérbio, não encontrada em nenhuma gramática, seria de que é uma palavra que não sofre variação de gênero e número, mas que sofre variações fônicas e lexicais na oralidade, e que permite algumas derivações de grau. Os advérbios conferem circunstâncias a verbos e podem intensificar adjetivos ou outros advérbios, bem como encapsular toda uma oração, período ou parágrafo, de acordo com a avaliação de quem fala ou escreve. Em alguns casos, pode ser pronunciado enfaticamente, caracterizando certo relevo entonacional.

Uma análise em um *corpus* maior pode evidenciar novas ocorrências de advérbios e locuções adverbiais não previstas pela gramática normativa, levando a novas conclusões e possível aprimoramento da definição dessa classe de palavra. Além disso, um estudo quantitativo pode revelar um maior uso de advérbios em algum gênero textual diverso da entrevista, bem como quantidades diferentes, levando-se em conta região, escolaridade, sexo e idade dos informantes.

### **Referências**

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerana, 2004.

BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2007.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas*. 1998. Disponível em:  
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2182>. Acesso em: 17 abr. 2019.

OITICICA, José. *Manual de análise: léxica e sintática*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1950.

PALHARES, Laura Nunes *et al.* Advérbios: seu caráter multifuncional e sua abordagem pedagógica – uma proposta de revisão. In: *Educação & Docência*, [s.l.], ano 2, número 2, fev. 2012, p. 66-82. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao156/Revista/adverbios.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, Rosa Mattos. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

SILVA, Laís de Almeida; AQUINO, Maria de Fátima de Souza. Sociolinguística: a variação e o ensino em sala de aula. In: *III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. v. 1, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA15\\_ID5358\\_15082016200226.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA15_ID5358_15082016200226.pdf). Acesso em: 08 abr. 2019.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O relevo no português falado: tipos e estratégias, processos e recursos. In: NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do Português Falado*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999. p. 77-130.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71-85.

## De corpo e alma: encontro amoroso em Dora Vasconcellos

### *Cuerpo y alma: encuentro amoroso en Dora Vasconcellos*

#### **Deivide Almeida Ávila**

Graduado em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) pelo IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei.

E-mail: almeidavila06@yahoo.com

#### **Ozana Aparecida do Sacramento**

Doutora em Literatura Comparada pela UFMG.

E-mail: ozana.sacramento@ifsudestemg.edu.br

---

**Resumo:** O presente trabalho tem por finalidade discorrer sobre o poema *Encontro*, de Dora Vasconcellos, poeta carioca que escreveu três livros de poesia. No poema a ser lido, a poeta explicita uma voz lírica feminina que se entrega fisicamente à pessoa amada, expondo suas ações e sensações para tal, aludindo, assim, a um erotismo que transita entre o sagrado e o profano. A feminilidade em que se encontra o sujeito lírico demonstra a certeza e a fidelidade amorosa para a entrega de corpo e alma à pessoa eleita que, mais que um parceiro, é o amor de sua vida. A atitude tomada pela voz feminina também reflete tal convicção por se colocar juntamente com o parceiro como “deslumbrados” pelo “achado do amor”. Esse estudo terá como aporte teórico a obra *A Paixão Emancipatória* (1999), de Angélica Soares.

**Palavras-chave:** Amor. Erotismo. Feminilidade.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo discutir el poema *Encontro*, de Dora Vasconcellos, una poeta de Río de Janeiro, que escribió tres libros de poesía. En el poema, el poeta explicita una voz lírica femenina que se entrega físicamente a su amor, exponiendo sus acciones y sensaciones, aludiendo así a un erotismo que transita entre lo sagrado y lo profano. La feminidad en que se encuentra el sujeto lírico demuestra la certeza y la fidelidad amorosa para entregarse de cuerpo y alma a la persona elegida que, más que un compañero, es el amor de su vida. La actitud de la voz femenina también refleja tal convicción al ponerse junto con el compañero como "cautivados" por el "hallazgo del amor". Este estudio tendrá como aporte teórico la obra *A Paixão emancipatória* (1999), de Angélica Soares.

**Palabras-clave:** Amor. Erotismo. Feminidad.

---

### *1 Considerações iniciais*

Dora Alencar de Vasconcellos (1911-1973), além de cônsul e embaixadora representante do Brasil em alguns países, foi poeta com publicação de três obras no gênero: *Palavra sem Eco* (1952), *Surdina do Contemplado* (1958) e *O Grande Caminho do Branco* (1963). Também, em 1958, sob encomenda do grande compositor Heitor Villa Lobos, escreveu quatro poesias que compuseram as canções da suíte *Floresta do Amazonas*, intituladas: *Cair da Tarde*, *Canção de Amor*, *Veleiro* e *Melodia Sentimental*.

No livro *Surdina do Contemplado*, com um número de 172 poemas, Dora Vasconcellos tomou como tema principal o amor, sentimento esse descrito em vários sentidos, desde o que vivenciou na infância, até os momentos de encontrar um alguém que pôde se tornar seu amado preterido.

Também com caráter amoroso/erótico, no poema *Encontro*, que faz parte do mesmo livro, o eu-lírico se mostra totalmente disposto a se entregar fisicamente ao amado.

Segundo o escritor Antônio Olinto,

é nesse sentido que a poesia de Dora Vasconcellos é romântica. No modo de juntar versos, suas preferências superam as que costumam existir em épocas de crise, quando as excentricidades substituem o grave trabalho da expressão poética. Não há, por exemplo, ao longo de *Surdina do Contemplado*, uma só palavra que fuja ao vocabulário comum, uma só pesquisa no sentido de ser diferente. Por estranho que pareça, isto revela uma pesquisa mais séria: a de lidar com a linguagem de todos os dias, sempre refratária ao poema. (1963, [s.p.]

Não obstante o que disse o crítico, Vasconcellos usa uma linguagem do cotidiano que ilustra também fatos do dia a dia, como a representação da mulher na condição de amar seu parceiro. Essa linguagem, digamos cotidiana, é manejada de forma a construir um jogo de sedução. Com uma voz lírica feminina, temos a representação do feminino.

## **2 Feminilidade em Dora Vasconcellos**

Com uma voz feminina que revela seu universo íntimo, Dora Vasconcellos fala de amor, de um sentimento afetivo recebido e doado até se tornar uma mulher que ama com veemência e emoções que retratam sua vivência.

Tal sentimento é mostrado pela poeta com uma inscrição social, que, de suas vivências, o sujeito lírico se põe com uma voz feminina que aborda seus afetos e desejos para com as pessoas com quem ama, cujo tema é tratado de maneira delicada e sublime.

Para entendermos o conceito do termo escrita feminina, temos como principal concepção um conjunto de características pertinentes a cada escritor(a) que alude sua obra, como podemos ler o que diz Magalhães *apud* Silva (2010, p.36) quando alega que a “chave para interpretação dessa escrita” está no “denominador simbólico”, que podemos entender como “forma como as mulheres, condicionadas por elementos fisiológicos, antropológicos, socioeconômicos, culturais, deram respostas aos problemas de produção e de reprodução, material e simbólica.”

Dessa forma, podemos observar que, de acordo com a crítica da escritora portuguesa Isabel Allegro de Magalhães (1995), Dora Vasconcellos é detentora desse tipo de escrita, uma escrita particular fundada no próprio gênero que tem motivos e temas particulares em suas obras, como o sentimento amoroso que aqui será estudado.

Ainda, para salientarmos tal peculiaridade da poeta, ao falar sobre sua escrita, o crítico Valdemar Cavalcanti (1963, s/n), destaca que “a autora grava no papel, sem o menor sinal de rebuscamento, as suas reações diante dos seres, das coisas e dos fatos, com um encanto nitidamente feminino de expressão [...]”.

Diante dessas observações, podemos ler na poesia de Vasconcellos relatos verossímeis de um amor que parece como uma marca constante em seus versos.

Na trajetória de suas escrituras poéticas, ela é uma escritora que coloca o sujeito feminino como cerne em seus versos, mulheres que ganham o universo dentro do seu poema, femininos que compõem a beleza dentro da poesia.

Diferentemente de algumas escritoras das décadas de 60 e 70 que preocupavam em escrever críticas em romances e poesias com ideologias feministas, questionando os lugares das mulheres nas sociedades, Dora Vasconcellos versou poesias dentro do seu próprio universo feminino, sem alicerçar-se em pressupostos de base falocêntrica, machista, patriarcal e misógina que colocam o gênero feminino como frágil e incapaz. Ela deslinda seu universo num trabalho artístico que reencontra a si mesma como poeta e como mulher, porque, segundo Octavio Paz (1982, p.15), a poesia é um exercício espiritual, regresso à infância, confissão, loucura, êxtase, experiência inata, coletiva e pessoal.

Ainda, sobre o olhar do crítico citado, podemos dizer que Vasconcellos coloca o gênero feminino abarcando especificidades sobre a mulher que fala e exalta o amor, da poeta mulher que fala por si só, que avaliza sua história.

### *3 Análise do poema*

#### **ENCONTRO**

1. Agarrei-me a tua mão
2. (As penas haviam passado)
3. Saímos à conquista das ruas
4. Das manhãs e dos sinos
  
5. Uma árvore constante
6. Nos cobria
7. Dando sombra e verdor
8. À caminhada
  
9. Não havia depois
10. E não deixávamos nada
11. Íamos acendendo o mundo
12. Que vinha de nós transfigurado
  
13. Foi então que te vi
14. Pela primeira vez
15. Na tepidez da pele
16. No resplendor da fronte
17. Muro em que eu desfalecia

18. Íamos acendendo de fogo
19. As vinhas
20. E a alvorada
21. O mundo se alargava
22. E nós nascíamos
23. Alongados feitos de terra
24. Sòzinhos
  
25. Do nosso andar nasciam
26. Montanhas inclementes
27. Que davam fímbrias de colorido
28. Aos vales
29. Não era a chegada
30. Pois já estávamos
31. Quanto a partir
32. Não nos levava nada
  
33. Na expectativa de existir
34. Tocávamos de leve nossos corpos
35. Cegos vinha de nós
36. O achado do amor
37. O encontro azado
38. Na descoberta todos os motivos
39. Ficavam inalterados
40. E em nós todo motivo
41. Esplandecia
  
42. Inesperado e lúcido
43. Me fazias nascer pelos cabelos
44. À tua altura
45. (Deslumbrados)
46. E derramavas de lírios
47. Os meus flancos.

(VASCONCELLOS, 1958, p.97-8)

No poema *ENCONTRO*, a poeta expressa o amor, mostrando uma ampla gama de estados emocionais, cuja exaltação dos sentidos culmina com a entrega por inteiro.

Com a criação de um léxico do amor sensual, esse poema se estrutura com oito estrofes em versos livres.

Com uma lírica sensual, Vasconcellos erotiza esse poema com uma linguagem implícita cujo amor carnal aparece como forma de uma declaração sentimental com liberação do corpo como prova de tal sentimento. Dessa forma, a poeta mostra um processo de intensificação do encontro amoroso para um ato sexual.

Já na primeira estrofe (v.1-4), o eu poético instaura uma ambiência onírica ou surreal. O uso dos parênteses no segundo verso esclarece a situação que o sujeito

vivenciou com o amado e lhe causou dores ou penas, mas estas não existem mais. Assim, a voz lírica pode agarrar-lhe à mão. Daí a estabilidade está explícita e a certeza de que a pessoa amada não mais se soltará dos laços amorosos.

Os dois últimos versos da estrofe, num enjambement, expõem a felicidade do eu poético. Essa satisfação se afigura na metáfora “conquista das ruas/Das manhãs e dos sinos” (v.3/4); é como se ela, a felicidade, fosse tomando a ambiência ocupada pelo casal.

Podemos entender por rua como um espaço público que alude à liberdade e local para interação. E manhã, segundo Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 587),

simboliza o tempo em que a luz ainda é pura, os inícios, onde ainda nada está corrompido pervertido ou comprometido. A manhã é ao mesmo tempo o símbolo da pureza e de promessa: é a hora da vida paradisíaca. É ainda a hora da confiança em si, nos outros e na existência.

Podemos deduzir que a pureza sentimental do eu lírico se revela em um amor casto, porém, já predestinado a um amado. Os sinos evocam “a posição de tudo o que está suspenso entre o céu e a terra, e, por isso mesmo, estabelece uma comunicação entre os dois” (p.835). Trata-se de um amor não só terreno, sensual, físico, mas também sagrado, ou seja, é considerada a dimensão sagrada que o amor sensual contém.

Na segunda estrofe (v.5-8), a árvore é o abrigo para o idílio do casal, fornecedora de tranquilidade e beleza em suas caminhadas. Como um símbolo de variados significados, mas, remetido à fonte da vida, segundo Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 84), a árvore, em sua constituição, reúne todos os elementos (ar, água, terra e fogo), assim, “considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre o céu e a terra”. A árvore reafirma a dimensão sagrada e cósmica do amor. Dessa forma, a simbologia empregada por Vasconcellos, considerada como um “eixo”, alude a um amor que transita entre o sagrado e o profano.

A urgência do encontro entre o casal ia dando vida, movimento e luz à caminhada, metamorfoseando o “mundo que vinha” deles mesmos (v.12). É aí que o eu lírico vê seu eleito, no auge, para além do que a visão enxerga; ela revela sua entrega de corpo e alma à pessoa amada, expressa na quarta estrofe (v.13-17), vendo seu amante “Na tepidez da pele” (v.15), indicando absorvê-lo e sentindo seu corpo por inteiro. Dessa forma, podemos observar uma evocação voluptuosa do eu lírico.

Os dois primeiros versos da estrofe evidenciam um emprego especial do verbo ver que ultrapassa a percepção sensorial e indica um encontro profundo, aquele que envolve o calor da pele. A explosão de desejo é marcada pela resplandecência e desfalecimento. O fogo, o ardor do encontro acende as vinhas e também as alvoradas como se observa na estrofe seguinte. Ou seja, o ardor que os envolve transcende tempo e espaço, cujo fogo, refere-se à sensualidade, devido ao fato que ele irradia quentura, como o calor que enche o corpo do sujeito lírico quando se vislumbra com o toque do seu amante.

O casal ia “acendendo de fogo/As vinhas/E a alvorada” (v.18/19/20) pelos caminhos percorridos, ou seja, iam iluminando e dando calor à plantação de uvas. Com um cenário de videiras, o casal esteve em um ambiente considerado, eminentemente,

positivo, segundo o dicionário de simbologias, cuja plantação de vinhas, como uma propriedade, dá “a garantia da vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 954). Ainda, temos o Salmo 128 – 3, que diz que “Uma boa esposa é para o marido como uma videira fecunda”. Entendemos aqui que esposa é aquela pessoa a que se prende vivamente, logo os amantes são fortemente ligados e essa ligação fecunda produz sentimentos profundos.

Nessa quinta estrofe, podemos dizer que os ambientes frequentados pelos amantes figuram em amor, porque a videira, também tida como árvore da vida e de onde se extrai a uva para fabricação de vinho, cujo significado é o “símbolo da vida oculta, da juventude triunfante e secreta” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 955), representa uma ambiência de grande beleza e sinônimo de fartura. Ou seja, o sentimento amoroso é tão vibrante como o vinho, ele triunfa e ilumina não só a árvore da vida, como também o próprio amanhecer. A experiência amorosa é tão gloriosa e transcendente.

O encontro erótico propicia a gênese de um lugar edênico, onírico e deles próprios, cujo mundo cresce e o próprio casal (re) nasce deles mesmos, “Sòzinhos” (v.24).

Com um amor forte e convicto, o sujeito lírico alude nessa estrofe a seu nascimento, sua autocriação, que se dá pelo vínculo com seu amante, cujo ato sexual envolve coisas inexplicáveis que uma declaração não pode expressar, mas a atitude transcende a própria existência advinda de Deus.

A sexta estrofe (v.25-32), insólita, mostra que os amantes, em sua caminhada, provam que o amor que sentem é intenso, capaz de modificar o cenário em que circulam, como as “Montanhas inclementes” (v.26) que nasciam ao passarem. A simbologia para montanha, utilizada por Chevalier e Gheerbrant (2016, p.616), alude que, ao mesmo tempo que ela é “próxima ao céu”, “participa do simbolismo da transcendência”, ela é “encontro do céu e da terra, morada dos deuses e objetivo da ascensão humana”. Com tais simbologias, podemos dizer que o encontro amoroso do casal é tão forte e avassalador que tem o poder de criar um ambiente próprio desse sentimento, capaz de modificar até mesmo a natureza, como os vales que podem ser transformados por colorações.

O caráter insólito, algo surreal dessa estrofe, continua na referência à chegada e à partida. As andanças dos amantes não cessam, o que comprovam as palavras, “chegada”, “partir” e, os versos 31 e 32, paradoxais, nos remete a um amor dualístico e inteiriço que permanece intacto a cada caminhada.

A sétima estrofe reforça as convicções amorosas da voz lírica e mostra que nesse encontro amoroso o corpo é colocado como forma de expressão, de busca e de realização do prazer. O regozijo comprova o amor, mostrando-o como força, vigor. De certa forma, a experiência amorosa está inscrita, marcada de forma indelével nesses corpos.

Na oitava e última estrofe, o eu lírico condiciona a existência à realização amorosa e celebra a entrega ao amor consumado, cujo casal, numa unidade, se funde no prazer carnal. Essa fusão está expressa na metáfora do lírio. O lírio é o sêmen, trata-se do momento do orgasmo. Trata-se de uma metáfora interessante, a flor de lírio é símbolo da pureza, isto é, esse orgasmo está no âmbito do puro, sendo assim, a

conjunção amorosa é tratada como algo casto. Agora, “As penas haviam passado” (v.2) e “Deslumbrados” (v.45) se entregam ao “achado do amor” (v.46).

Observemos que tanto o verso sobre as penas/dores quanto o verso sobre o êxtase amoroso, encontram-se entre parênteses, o que demonstra o caráter intimista dessas emoções.

Ademais, tal envolvimento amoroso foi exposto sem repressão dos desejos pelo parceiro, com alternância entre contemplação/posse e oferecimento/aceite, propiciando, assim, a consumação de um amor.

O uso de elementos da natureza na escrita de Vasconcellos, também, interage o erotismo a uma consciência ecológica, aludindo-nos a imagens corpóreas e espirituais de uma libido desreprimida.

Segundo Angélica Soares (1999, p. 58),

a criação e divulgação, pela mulher, de uma poesia que radicalize os modos libertários de vivenciar conjuntamente o prazer integram, portanto, a consciência ecológica, no seu sentido mais globalizante, visto que as imagens do corpo, em harmonia com a Natureza e livre para o gozo, contrapõem-se aos mecanismos repressores da subjetividade e conseqüentemente (*sic*) aos da socialidade.

No poema *Encontro*, os elementos naturais empregados pela poeta explicitam uma integração entre homem e natureza, cuja linguagem se dá como desejos de corpos que se correspondem e se amam, tendo como cúmplices/testemunhas e como fonte e motivo elementos que compõem o universo ecológico, como vales, montanhas, árvores, o lírio....

Neste poema, o título *ENCONTRO* revela a intensidade do sentimento que é extravasado durante o ato sexual. Os momentos mais voluptuosos desse enleio são revelados por meio de cenas/imagens surreais, oníricas.

O poema analisado também demonstra faces da vida amorosa do eu lírico, a plenitude de uma voz para a manifestação erótica e física, porque ela se entrega de corpo e alma ao contemplado.

#### **4 Considerações finais**

A escolha desse poema nos permite um olhar panorâmico sobre a capacidade de evocação de imagens na obra de Vasconcellos, que, por trás de seus versos, revela-se uma poesia singular e sedutora.

Podemos ler como o sentimento amoroso foi o cerne de seu texto nesse poema, expressado como uma experiência infinda a qual passa por gradações variadas quanto ao modo de realização, passando pelo amor sensual, conjugal como parte de responsabilidade pela própria existência.

Vasconcellos deslinda um pouco do universo feminino. Em seus escritos podemos perceber o “sentir feminino”, ou seja, uma delicadeza a qual o tom baixo de narrar emerge em seus versos, trazendo ao seu texto uma atmosfera plena de vigor sentimental.

Podemos entender o título da obra completa (*Surdina do Contemplado*), da qual extraímos o poema *Encontro*, como um remetente a esse tipo de sentimento que à meia voz, intimista de uma voz lírica que adora sentimentalmente seu eleito declara sua prova de amor. Surdina nos remete a murmúrio, quase que calado e contemplado, a escolhido. Dessa forma, Vasconcellos dá voz a um sujeito poético que prova seus sentimentos a uma pessoa predileta e o faz com toda sutileza de uma amante inebriada por um amor devocional.

Esse olhar erótico-existencial nos permite perceber a emancipação do sujeito poético sob o viés do prazer, em que podemos observar a voz de um eu-lírico feminino que, abarcada em si mesma, para desaguar-se no outro, prova a convicção de seus sentimentos que não são castrados de nenhuma forma, permitindo-a viver sua sexualidade.

Ainda, como uma identidade presumida, no poema analisado, a mulher atua como um ser que também tem voz, que busca o prazer, ou seja, tem consciência de seu poder, rompendo com o modelo dominante de superioridade masculina que busca somente o próprio prazer físico/sexual. Assim, Dora Vasconcellos coloca a mulher capaz de se impor, como um ser que também é construtora da sociedade.

### *Referências*

CAVALCANTI, Valdemar. Contracapa: In: VASCONCELLOS, Dora. *O grande caminho do branco*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1963.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

MAGALHÃES, Isabel Allegro. *O sexo dos textos*. Portugal: Caminho, 1995.

OLINTO, Antônio. Contracapa: In: VASCONCELLOS, Dora. *O grande caminho do branco*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1963.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SILVA, Jacicarla Souza da. *Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias*. 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94099/silva\\_js\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94099/silva_js_me_assis.pdf?sequence=1). Acesso em: 22 out. 2018.

SOARES, Angélica. *A paixão emancipatória: vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

VASCONCELLOS, Dora. *Surdina do Contemplado*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

# O sertanejo e sua peleja existencial: da peça teatral Morte e Vida Severina em uma abordagem pedagógica e formativa desenvolvida na Escola Maria Dias Trindade, município de Paripiranga/BA

*El sertanejo y su lucha existencial: de la pieza teatral Muerte y Vida Severina en un abordaje pedagógico y formativo desarrollado en la Escuela Maria Dias Trindade, municipio de Paripiranga/BA*

## **José Souza dos Santos**

Graduado em Letras Vernáculas; Pós-Graduando em Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao ensino de Língua Portuguesa; Professor efetivo de Língua Portuguesa do município de Paripiranga; Vencedor Estadual do Prêmio professores do Brasil 2017; Destaque Estadual do Prêmio Professores do Brasil 2018.  
E-mail: joseph.august@hotmail.com

**Resumo:** A escola, de um modo geral, é um ambiente privilegiado por garantir muito contato com os livros. Entretanto, formar-se enquanto leitor depende não apenas das oportunidades de acesso aos livros, tampouco da quantidade destes, vai além disso. Pressupõe incentivar o hábito da leitura, ler para o outro ouvir, oportunizar experiências de vivências de leitura. Passar a gostar ou a detestar a leitura tem a ver com a qualidade das interações com aquele que intermedia os encontros com os textos e, também, com as situações em que as leituras ocorrem. É nessa perspectiva que o presente trabalho se fundamenta. Apresenta-se nele a proposta de um trabalho pedagógico a partir da leitura da peça teatral Morte e Vida Severina, analisando o poder de informar do texto literário, visando despertar e encantar o leitor, de modo a possibilitar aos alunos o contato com outras naturezas de leitura mais realista que identifique o sertanejo e toda sua peleja existencial, além de ampliar e ressignificar o repertório vocabular, valorizando-o como objeto de estudo. A metodologia tem como foco a leitura contextualizada da obra, contextualização da temática e, também, a exploração da oralidade através da encenação da peça teatral.

**Palavras-chave:** Sertanejo. Texto literário. Formação.

**Resumen:** La escuela, en general, es un ambiente privilegiado por garantizar un gran contacto con los libros. Sin embargo, la capacitación como lector depende no sólo de las oportunidades de acceso a los libros, sino también de la cantidad de ellos. Presupone alentar el hábito de lectura, leer para que otros los escuche, brindar oportunidades para las experiencias de lectura. Tener gusto o detestar la lectura tiene que ver con la calidad de las interacciones con la persona que intermedia los encuentros con los textos y, también, en las que tienen lugar las lecturas. En esta perspectiva se basa el presente trabajo. Presenta la propuesta de un trabajo pedagógico a partir de la lectura de la obra de teatro Muerte y Vida Severina, analizando el poder de informar el texto literario, con el objetivo de despertar y deleitar al lector, a fin de permitir a los alumnos contactar otras naturalezas de lectura más realista que identifica al campesino y toda su lucha existencial, además de ampliar y replantear el repertorio de vocabulario, valorándolo como objeto de estudio. La metodología se centra en la lectura

contextualizada de la obra, contextualización del tema, y también, la exploración de la oralidad a través de la puesta en escena de la obra teatral.

**Palabras clave:** Campesino. Texto literario. Formación.

---

## **1 Introdução**

É impossível pensar o homem fora de um contexto comunicativo, bem como linguístico, visto que em qualquer situação de comunicação e interação entre os sujeitos, seja formal ou informal, existe de forma direta a produção de/dos gênero (os) que são continuamente construídos e reconstruídos por interlocutores de determinado contexto comunicativo. Assim, toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais e sociais de seus usuários.

De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. São os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, bem como o exercício de formas de pensamentos mais elaborados. Enfim, os bons textos são vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

A leitura, principalmente as literárias, coloca o aluno na condição de sujeito da própria aprendizagem, pois, com todo um discurso metafórico e rico em significados, permite que este se aproprie de todo aquele discurso cedido pelo autor. O autor da obra, de certo modo, como nos colocam Turchi e Silva (2006), morre para que o leitor teça seu próprio repertório de questionamentos e reflexão. No universo da leitura, este é o maior ganho.

A escola da educação básica é aqui entendida como a principal agência do letramento, tem por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização supracitada, tenham condições de se inserirem com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive, aquelas mais valorizadas pela sociedade letrada, compreendendo criticamente, assim como produzindo os gêneros relativos a tais práticas.

A formação de um leitor deve valer-se de vivências sistemáticas de leitura carregadas de significado, de sentidos que contribuam para o seu estar no mundo. Deve envolver práticas sociais, nas quais o indivíduo sinta a necessidade de ler.

Entende-se que o estudo de literatura não deve se restringir ao estudo de escolas literárias, tampouco se deve usar o texto literário como finalidade única de objeto do estudo gramatical. Ainda de acordo com Turchi e Silva(2006), o texto não é e nem deve ser pretexto. O texto literário deve ser analisado por si mesmo, observando-se sua principal característica: seu objeto de transformação do sujeito; há a necessidade urgente de priorizar o caráter emancipador do texto literário. Assim, a proposta de letramento atende a esse propósito, pois o uso eficaz da leitura e da escrita promove, dentre as inúmeras habilidades, o pensamento crítico e reflexivo que culminará no despertar de mentes.

Por esse motivo nossas pesquisas foram voltadas para o estudo da literatura cujo objetivo consiste em incentivar os alunos à leitura e fazer com que entendam que a prática de leitura literária é importante na contribuição do ensino da língua no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornando-se seu usuário competente.

É sabido também que o ato de ler é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um coautor, doador de sentidos e, além de capacitá-lo para o estudo de obra literária, capacita-o a entender e inter-relacionar questões referentes à sociedade de determinada época, às diversas influências do contexto histórico e, independentemente do tempo da obra, a analisar situações ainda existentes nas sociedades contemporâneas, propondo intervenções para a mesma.

Partindo do pressuposto de que a leitura enquanto prática de letramento torna significativo o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, a organização de uma sequência didático-pedagógica foi proposta para análise da peça teatral de João Cabral de Mello Neto. Com essa peça mostra-se como a conversão deste em uma encenação de teatro fortalece as práticas de letramento e reforça a ideia de que pouco adianta a leitura mecânica e decodificada do enredo em verso, se não houver um trabalho sistematizado que possibilite aos alunos pôr em prática os conhecimentos adquiridos com a leitura, bem como as reflexões tiradas do mesmo. Ou seja, sentir o texto para entender a função do texto literário, enquanto recurso de interação e de engajamento social.

João Cabral é comprometido com o social. Ao construir uma poesia, constituída de realidade, ele associa poética, política e forma, preocupa-se com a sociedade, com as desigualdades, já que discute em seu texto temas que trazem à tona questões ligadas à miséria, à seca e à fome.

O mundo ideal, os tipos humanos, paisagens, cidades e a realidade nordestina compõe a temática da obra Cabralina. Ele trata o Nordeste de maneira particular e especial, onde a morte e a economia, a política latifundiária e a miséria são elementos vitais dos milhares de homens que habitam aquela terra. O autor expõe que estes elementos vitais atuam sobre o homem, favorecendo sub-condições de vida, rodeada de muita miséria, morte, e criando a desesperança. O contato com sua poesia nos mostra que o sistema capitalista transforma os nordestinos em seres atrofiados, não só fisicamente, mas também psicologicamente, criando pessoas incapazes de lutar pela própria sobrevivência.

Assim, buscou-se com este trabalho levantar reflexões acerca das concepções de leitura, pontuar questões sobre o encaminhamento pedagógico da mesma, além de discutir possibilidades do trabalho docente capazes de permitir o encontro do aluno com atividades de leitura que lhe despertem o prazer de ler, instiguem a imaginação e favoreçam a compreensão da realidade e da cultura que o circundam como prática de letramento e, sobretudo, promover a transformação do sujeito de modo que ele consiga ser a transformação que deseja ver em seu meio social.

## ***2 Breve histórico do ensino da Língua Portuguesa***

O ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente da língua materna no Brasil, há tempos, se resume em práticas obsoletas e fechadas em que se visam apenas os aspectos formais da leitura e da escrita, e não se levam em consideração a estimulação e o aprimoramento da consciência crítica dos alunos. No entanto, o mundo contemporâneo caracteriza-se por uma diversidade cultural e linguística que exige do sujeito uma formação fundamentada em competências e habilidades capazes de atender à demanda proposta socialmente. Estas, por sua vez, não podem ser desenvolvidas por uma proposta de ensino estática, que coloca o aluno na condição de objeto da própria história, pois, quando se investe em aulas técnicas e estagnadas, o aluno tende a reproduzir conhecimentos e não os produzir.

Temos como exemplo o quadro nada animador de insucesso escolar que se dá de diversas maneiras, e, em especial, pela aversão às aulas de português que o estudante cria ao longo do tempo, chegando a afirmar que “não sabe português” ou que “o português é uma língua muito difícil”, e, em casos mais extremos, ocorre também a repetência seguida de evasão escolar.

Nesse contexto, Irandé Antunes salienta que,

com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões desconstrução da sociedade. (2003, p.20)

Dito de outro modo, é inegável a premissa de que o homem é linguagem e todas as manifestações e atuações desse sujeito na sociedade se efetivam também mediante a linguagem e seus desdobramentos. Logo, é crucial uma ressignificação nos processos formativos da Língua Portuguesa, uma vez que o domínio dessa língua é, sem dúvida, condição necessária para o exercício da cidadania.

## ***3 Formação de professores para o ensino da LP***

Sabemos que a educação, enquanto instituição social e formadora, é fundamental para o exercício da cidadania. Somente ela e por meio dela, o homem consegue transcender os limites da existência, no sentido de ser mais do que aquilo que sua cultura, seu meio ou as ideologias dominantes podem oferecer. O homem se forma pela educação e por ela consegue romper as barreiras invisíveis que existem entre o opressor e o alienado. A educação vem a ser a ferramenta crucial para a libertação do sujeito diante das alienações sociais. Ela é, sem dúvida, o elemento capaz de libertar o homem da força do conformismo social e convertê-la em uma força de transformação social.

Assistimos hoje a um modelo de educação, embora com suas inovações no campo pedagógico e teórico, altamente narrativa. Os professores, em sua prática diária, narram o tempo todo em sala de aula fatos do passado e do cotidiano. São narrativas de cunho conteudista. Fatos e acontecimentos estes que são descontextualizados, desconectados da totalidade. Logo, estamos diante de um cenário educacional onde a sonoridade da palavra é a âncora da práxis pedagógica e não a sua força transformadora.

Nesse contexto de discussão, a educação se tornou uma ação mecânica em que os alunos são tidos enquanto “gavetas” que têm o dever e a obrigação de armazenar tudo aquilo que lhes é transmitido. Não é oferecida aos mesmos nenhuma margem de ação no sentido de transformação e participação, ao contrário, a única margem de ação ofertada, se é que podemos assim dizer, é a margem de receber depósitos.

Paulo Freire, um dos expoentes máximos da atualidade quando se pensa a educação brasileira, discute em seu livro *Pedagogia do Oprimido* a premissa de que

o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (2017, p. 93)

Quando se fala em educação libertadora discutida aqui por Freire (2017), quer se dizer com isso, também, que essa ideia de libertar pela educação é compromisso e competência de todos os professores que tiveram uma formação humanizada no sentido de compreender o quão é relevante para o sujeito em formação praticar o exercício da criticidade e dialogismo. Em vista disso, em uma concepção libertadora de educação, percebemos que o professor, enquanto educa, também é educado, pois, ao expor e explicar sobre seus repertórios pessoais e de natureza cognitiva e ao passo que dá margem para os alunos participarem das aulas, cria um ambiente propício para que o aluno também se eduque com suas paisagens de mundo.

O professor comprometido e consciente da sua prática sabe que sua formação não termina nas Universidades, estas apenas lhe apontam caminhos para uma constante formação continuada. Professores que comungam dessa tônica criam em sala de aula ambientes pedagógicos autônomos onde os alunos se sentem convidados a produzir aprendizagem e, por conseguinte, transformar o seu meio.

Um referencial na área da linguagem e de grande valia para a discussão aqui elencada é a contribuição da Linguística Textual, ciência que surgiu em meados dos anos 60, no século XX, e que hoje trata da produção e compreensão tanto de textos orais como escritos. A linguística saussuriana e suas concepções de linguagens tem uma função bastante relevante nesse processo de reorientação do ensino da língua portuguesa, pois a mesma nos possibilita analisar o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos e humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade. Assim, o reconhecimento e a compreensão dessa ciência nos permite ultrapassar os limites do “certo” e do “errado” pregado pela

gramática normativa, para nos deixar seduzir pelo sabor e pelos saberes que as leituras trazem.

A gramática tradicional enxerga a língua como algo que deve ser preservada e conservada ao longo dos tempos, confeccionada há mais de dois mil e trezentos anos. Esta acredita que desde essa época até os dias de hoje não houve nenhuma mudança na linguagem, bem como nos falantes da mesma. Assim, estuda a língua como algo morto, não levando em consideração os sujeitos vivos que a falam. Estipula que existe uma única resposta correta para todas as dúvidas e o que não está registrado em seus escritos. Por outro lado, a linguística reconhece que somente se pode pensar em língua se houver sujeitos que a falem e admite, assim, que a língua é um elemento em transformação e que todos seus falantes a conhecem ou dominam, salvo apenas algumas sutilezas.

Quando se pensa no ensino de Língua Portuguesa bem como da leitura e escrita, um questionamento se faz pertinente: de qual modo o ensino de língua portuguesa pode assumir a dimensão interacional da linguagem, proposto aqui pela linguística?

Para responder a esta pergunta, recorreremos às dimensões da linguística proposta por Saussure (2006), uma visão interacionista da leitura e escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações, bem como intenções pretendidas. Nessa perspectiva, enquanto o professor de língua portuguesa limita o seu fazer pedagógico com nomenclaturas gramaticais, analisando, por exemplo, se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, os alunos acabam sendo privados de compreender a própria existência e acabam se tornando “sujeitos inexistentes”.

Desse modo, é mais que crucial a formação do professor dentro de uma perspectiva de educação libertadora, bem como dentro dos preceitos da Linguística Textual para que de fato possam contribuir para uma formação significativa dos seus alunos no tocante ao uso eficaz da Língua Portuguesa.

#### ***4 Metodologia***

O presente trabalho foi fundamentado com uma série de oficinas desenvolvidas na Escola Municipal Maria Dias Trindade, em que os alunos foram os próprios autores da sua aprendizagem. Foram feitas entrevistas na comunidade local com as pessoas mais idosas, bem como a leitura e análise de poemas, produção de mapas conceituais, dentre outras abordagens, cuja descrição segue nos próximos parágrafos.

Dito de outro modo, para a análise do evento em questão, foi utilizada como principal ferramenta pedagógica a peça teatral de João Cabral de Melo Neto, de nome *Morte e Vida Severina*. A partir dessa obra literária, foi possível perceber se tal objeto de estudo contribuiu de maneira significativa para que o processo de leitura e escrita crítico-reflexiva se desenvolvesse no Ensino Fundamental II, nono ano, na Escola Municipal Maria Dias Trindade, município de Paripiranga/BA. Dessa maneira, a obra “*Morte e vida Severina*”, de João Cabral de Melo Neto, deu origem ao projeto “*O Ator em cena: Morte e Vida Severina*”, em que se percebeu que a cultura da reza, do benzer para curar mazelas e o costume das sentinelas sobreviviam nessa localidade, como

também ainda há os retirantes que saem para a região Sul em busca de vida melhor. Além da leitura do texto teatral, o projeto propiciou o debate, a apreciação do filme inspirado no texto, entrevista com os moradores, produção de poema e vídeo, no qual os alunos aproveitaram o discurso direto e produziram um curta-metragem relacionando o contexto do teatro à sua realidade, além de ter culminado com a apresentação de uma peça teatral itinerante.

Roxane Rojo (2012) defende uma pedagogia dos multiletramentos ao sugerir a adoção em sala de aula de textos, numa perspectiva social e interacionista, visando uma prática transformadora. Segundo a autora, a proposta didático/pedagógica sustentada em critérios de análise crítica é de grande importância e harmoniza-se com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito dos novos multiletramentos em sala de aula em suas diversas manifestações culturais de aprendizagem. Dessa forma, o trabalho realizado dialogou com a proposta de Rojo e apresentou também as multimodalidades textuais, numa perspectiva da cultura local à sala de aula, valorizando o saber trazido pelos alunos.

Na primeira etapa do projeto, foi feita a leitura da peça teatral seguida da análise da realidade social da comunidade em questão. Nesta atividade, eles relacionaram a cultura das benzedeadas, as sentinelas que hoje chamamos de velório, bem como as disputas de terras, problema este com menos intensidade, mas que ainda prevalece na região. Ainda na discussão, um dos alunos relacionou a discussão do texto *Morte e Vida Severina* com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, momento este bastante rico em produção de conhecimento, pois possibilitou que os alunos estabelecessem um comparativo entre pontos de encontro e desencontro quanto às temáticas das obras mencionadas.

Em um segundo momento, foi trabalhado, com a pedagogia do estudo dirigido, um exercício voltado para apropriação e ao entendimento do mesmo. Nesta atividade, os alunos responderam questões subjetivas sobre o teatro em análise, visando às armadilhas atuais enfrentadas pela comunidade e, no final, os estudantes foram convidados a produzir um mapa conceitual relacionando a cultura da comunidade com a peça. Esse momento se deu de maneira individual, cada aluno compôs o seu estudo que mais tarde foi socializado com os demais, gerando, assim, a produção de conhecimento compartilhado.

Mais adiante, houve a confecção de um poema de nome *A Vida Severina em Antas do Raso*. Nessa produção, os alunos construíram seus próprios textos, momento bastante significativo, pois permitiu que os alunos aflorassem seu espírito de escritores e autores da própria produção. A identidade do aluno ganhou notoriedade, pois, à medida que o professor investe e cria possibilidades para que o próprio aluno produza, ele garante que o mesmo se encontre enquanto sujeito da própria aprendizagem.

Nesse sentido,

essas questões que podem parecer à primeira vista de ordem puramente estrutural parece-me essenciais para encaminhar as reflexões de quem procura pensar a formação do educador. Verificamos assim, que o profissional que não consegue investigar questões específicas da sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não

terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos. (PICONEZ *et al*, 1991, p. 49).

Como vimos no excerto, a formação do professor interfere diretamente no encaminhamento da sua prática pedagógica, uma vez que professores formados na e para a pesquisa conseguem projetar seu trabalho formativo de modo a contribuir para a aprendizagem significativa dos seus alunos e não reproduzir técnicas as quais foram usadas em suas épocas por seus professores.

Vale salientar ainda que em uma das etapas do trabalho aqui descrito, os alunos fizeram uma entrevista com membros da comunidade, em especial, as senhoras, a fim de compreender melhor toda a conjuntura cultural que configura hoje a identidade dessa comunidade rural. Assim, após a coleta desse material, que também serviu de base para a interpretação da peça teatral *Morte e Vida Severina*, tivemos a apresentação dos vídeos produzidos na entrevista, neste, as pessoas respondiam perguntas relativas à vida Severina na região. Depois disso, uma das entrevistadas produziu um poema e cantou-o no final da entrevista, momento este bastante significativo, pois os alunos perceberam que a escola faz parte da comunidade e, da mesma forma, a comunidade entendeu que é parte importante da escola.

O projeto aqui descrito teve seu desfecho com a apresentação de uma peça teatral, em que o poema *Morte e Vida Severina* foi adaptado para o discurso direto e assim possível de uma encenação. Com esta proposta avaliativa, os estudantes aprenderam o sentido textual, as multimodalidades nas quais o texto se apresenta, entenderam que a gramática pode ser aprendida de forma contextualizada, ativaram a fluência em leitura e escrita, e assumiram um papel social de leitor e escritor reflexivo.

### 5 Considerações finais

É sabido que o ato de ler é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um coautor, doador de sentidos e, além de capacitá-lo para o estudo de obra literária, forma-o a entender e inter-relacionar questões referentes à sociedade de determinada época, às diversas influências do contexto histórico e, independentemente do tempo da obra, a analisar situações ainda existentes nas sociedades contemporâneas propondo intervenções para a mesma.

Partindo do pressuposto de que a leitura enquanto prática de letramento torna significativo o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, o presente projeto voltado para análise do texto de Joao Cabral de Mello, *Morte e Vida Severina*, mostrou como a conversão desta em uma encenação teatral fortaleceu as práticas de letramento e reforça a ideia de que pouco adianta a leitura mecânica e decodificada de um texto se não houver um trabalho sistematizado que possibilite aos alunos pôr em prática os conhecimentos adquiridos com a leitura, bem como as reflexões tiradas do mesmo.

Logo, o presente estudo teve como objetivo maior possibilitar ao estudante, bem como ao professor em formação, a análise do que vem a ser leitura, escrita e suas implicações sociais, promovendo assim discussões que sensibilizem e conscientizem a prática de leitura literária e da escrita, como instrumento de grande valor e importante

mecanismo para a formação de um sujeito crítico-reflexivo que valorize suas origens e produza, assim, uma nova história que transcenda os limites impostos pelas mazelas sociais. Espera-se com este artigo inspirar pessoas para a prática da leitura literária como mecanismo para o diálogo com o contexto do leitor, de modo a colaborar para a transformação do entorno do mesmo.

### **Referências**

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- PICONEZ, S. C. B. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

# Objetos fantásticos nos contos de Lygia Fagundes Telles

## *Fantastic objects in Lygia Fagundes Telles' short stories*

### **Amanda Letícia Falcão Tonetto**

Graduanda em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Martins Gama-Khalil.

E-mail: amandaftonetto@gmail.com

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo principal o estudo da importância dos espaços ficcionais na construção da ambientação fantástica de dois contos da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, sendo eles: "A chave na porta" e "Anão de Jardim". Dentre os espaços ficcionais, foram selecionados para análise os "objetos", que aparecem nos contos como mediadores entre o insólito e o real. Assim, as perspectivas teóricas terão como base as noções sobre a narrativa fantástica, o espaço e, mais especificamente, os objetos.

**Palavras-chave:** Literatura fantástica. Espaço. Objetos mágicos. Lygia Fagundes Telles.

**Abstract:** The present paper aims to analyze the importance of fictional spaces in the composition of fictional setting of two Lygia Fagundes Telles' short stories called "A chave na porta" and "Anão de jardim". Among fictional spaces, "objects, which appear in the stories, were selected to be analyzed as mediators between the unusual and the real. Thus, theoretical perspectives will be based on notions about the fantastic literature, space, and more specifically, the objects.

**Keywords:** Fantastic literature. Space. Magical objects. Lygia Fagundes Telles.

---

### *1 Considerações iniciais*

Lygia Fagundes Telles é escritora de destaque no que se refere à literatura brasileira contemporânea. A extensa obra da autora é composta por romances e contos e, em sua contística, são frequentes as incursões ao fantástico. A escritora utiliza de uma atmosfera nebulosa para construir a ambientação de suas narrativas, deixando personagens e, possivelmente, o leitor, em estado de grande hesitação. Embora seja um nome consagrado da literatura brasileira, o fantástico de Lygia é deixado de lado pela crítica. Apesar desse apagamento, é essencial considerar a relevância da autora no que se refere à literatura fantástica no Brasil, uma vez que a expressividade do insólito é uma das forças motrizes na produção de sentidos de sua obra.

A escritora paulistana começou a ter contato com a literatura ainda na infância,

quando escutava, em rodas familiares histórias, de terror e mistério. Publicou seu primeiro livro, *Porão e sobrado*, aos quinze anos, e depois de ingressar na universidade, conheceu Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Hilda Hilst, entre outros escritores. Em 1944, publicou seu segundo livro de contos, *Praia Viva*, e a partir daí iniciou sua carreira de escritora.

O fantástico na obra da escritora é composto por uma atmosfera nebulosa e o seu maior artifício literário é fazer com que o leitor acredite que aquilo que está sendo narrado é real. É quando acontece o momento da incerteza, quando as personagens são apresentadas aos acontecimentos insólitos que colocam em cheque as crenças, tanto das personagens quanto, possivelmente, do leitor. É nesse momento que o leitor precisa fazer aquilo que Umberto Eco (1994, P. 81) define como “acordo ficcional”: “o leitor tem que saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas, nem por isso, deve pensar que o escritor está contando mentiras; deve aceitar o acordo ficcional e fingir que o que é narrado de fato aconteceu”.

Face ao exposto, o presente trabalho tem como proposta fundamental o estudo das construções ficcionais do fantástico nos contos “A chave na porta” e “Anão de Jardim”, de Lygia Fagundes Telles. Para isso, tomamos como perspectivas norteadoras as noções de insólito, proposta por Lenira Marques Covizzi, e de metaempírico, projetada por Filipe Furtado. Nosso objetivo é investigar o modo como a autora trabalha com elementos, personagens ou acontecimentos inexplicáveis, de modo a construir narrativas fantásticas e ao mesmo tempo crivadas por um olhar poético. Nesse sentido, outros teóricos, além dos já citados – como Remo Ceserani, Tzvetan Todorov, Rosalba Campra, Vera Maria Tietzmann Silva, Gama-Khalil e David Roas –, embasarão o trabalho, sustentando a hipótese de que a literatura fantástica trabalha com o irreal de forma a desvelar olhares críticos sobre o real.

## 2 Fundamentação e análise

Dentre as leituras teóricas realizadas para esta pesquisa, recorreremos à *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov, para embasar no artigo tanto as noções de literatura fantástica quanto os seus desdobramentos. De acordo com Todorov (2008), o fantástico é verificado quando algo que não pode ser explicado pelas leis naturais acontece no mundo ficcional, de modo que aquele que verifica esse acontecimento tem que optar entre as soluções possíveis: ou o acontecimento é apenas uma ilusão, fruto da imaginação, ou ele de fato ocorreu, e, assim, a realidade é controlada por leis que desconhecemos. Essa incerteza, segundo o teórico búlgaro, provoca a hesitação, que para ele é a primeira condição do fantástico. Em suas palavras, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (TODOROV, 2008, p. 31).

Essa condição pode ser observada nos dois contos aqui analisados: em “A chave na porta”, por exemplo, a personagem hesita ao descobrir que o amigo que lhe dera carona, na verdade já está morto. Já em “Anão de Jardim”, o leitor é quem possivelmente hesita, ao descobrir que o narrador da história, que relembra todos os eventos ocorridos na casa, é um anão de pedra. Contudo, mais do que a verificação de se a hesitação é deflagrada ou não nos contos, interessa-nos a pesquisa acerca das

formas como Lygia Fagundes Telles trabalha o insólito e o metaempírico nos dois referidos contos, que constroem diversificados efeitos de sentido nas narrativas, dentre eles a hesitação.

Assim, cabe-nos averiguar a noção de insólito e metaempírico. Para a estudiosa brasileira Lenira Marques Covizzi, o insólito é aquilo que “desperta no leitor o sentimento do inverossímil, incômodo, infame, incongruente, impossível, infinito, incorrigível, incrível, inaudito, inusitado, informal” (1978, p. 26). Segundo ela,

o insólito contém uma carga de indefinição própria de seu significado. Entra-se em contato com objetos, pessoas, situações até então desconhecidos. Daí a perplexidade e excitação que provoca. E se [...] é tratado como habitual, nos seus limites de clareza, logicidade, naturalidade e determinação, numa abordagem inversa ao normalmente esperado, sua carga de estranheza se multiplica. Podemos ainda caracterizá-lo genericamente como sendo um fenômeno de inadequação essencial entre partes de um mesmo objeto, entre origem e fim, constituição e fim, utilidade e fim, ou sua especial significação e o contexto em que se insere: deslocamentos, não correspondência entre significado intrínseco e operacionalidade, teoria e prática. Enfim, uma disfunção. (COVIZZI, 1978, p. 26).

Dessa forma, o sentimento do insólito, na visão dessa autora, é especialmente suscitado pelas inesperadas relações no tecido discursivo, de modo a provocar perplexidade e hesitação, o que ocorre nas narrativas de Telles.

Filipe Furtado (1980), ao definir o fantástico como gênero, afirma que o sobrenatural se manifesta num ambiente familiar, num espaço ou situação que não desafia as leis do mundo prosaico. De acordo com o teórico português, o metaempírico é sempre o tema dominante na narrativa fantástica. Essa noção de metaempírico, para Furtado, refere-se a acontecimentos ou elementos que estão

para além do que é verificável ou cognoscível a partir da experiência, tanto por intermédio dos sentidos ou das potencialidades cognitivas da mente humana, como através de quaisquer aparelhos que auxiliem, desenvolvam ou supram essas faculdades” (1980, p. 20)

Assim, o metaempírico

inclui não apenas qualquer tipo de fenômenos ditos sobrenaturais na acepção mais corrente deste termo (aqueles que, a terem existência objetiva, fariam parte dum sistema de natureza completamente diferente do universo conhecido), mas também todos os que, seguindo embora os princípios ordenadores do mundo real, são considerados inexplicáveis e alheios a ele apenas devido a erros de percepção ou desconhecimento desses princípios por parte de quem porventura os testemunhe. (FURTADO, 1980, p. 20).

Nas narrativas analisadas, a fenomenologia metaempírica ocorre de diferentes maneiras: em “A chave na porta”, a protagonista encontra um suposto fantasma; em “Anão de jardim”, uma estátua realiza uma análise mais humana do que a dos

humanos que habitam a residência em que se encontra.

Outro elemento que merece destaque na obra de Lygia Fagundes Telles é o espaço. David Roas (2001) concorda com Furtado (1980) ao afirmar que na narrativa fantástica, o espaço é comum ao leitor, ou seja, é similar àquele que ele conhece na realidade.

Para que la historia narrada sea considerada fantástica, debe crearse un espacio similar al que habita el lector, un espacio que se verá asaltado por un fenómeno que transtornará su estabilidad. Es por eso que lo sobrenatural va a suponer siempre una amenaza para nuestra realidad, que hasta ese momento creíamos gobernada por leyes rigurosas e inmutables. (ROAS, 2001, p. 8).

Em “Anão de jardim”, o espaço principal é o jardim. Em “A chave na porta”, a personagem está na rua, e depois em um carro com o amigo; além disso, a chave e da porta, elementos comuns ao mundo real, dão título ao conto e se mostram essenciais para o desfecho da história. Assim, Lygia cumpre com maestria a tarefa de inserir o leitor na ambientação fantástica de seus contos, porque o faz de maneira sutil, de modo a fazê-lo se questionar a respeito da realidade em que está inserido.

A primeira narrativa de nossa análise, “A Chave na Porta”, conto do livro *Invenção e Memória*, publicado pela primeira vez em 2000, narra a história de uma mulher que está sozinha na rua na noite de Natal, quando um carro estaciona à sua frente e ela reconhece um colega da faculdade, Sininho, que oferece uma carona. Durante todo o trajeto, ambos relembram as memórias que viveram há quarenta anos. De repente, a mulher sente como se tivesse “recuperado a juventude” (TELLES, 2000, p. 91).

Ao longo da narrativa, somos apresentados a diversos elementos incomuns, causados pelo encontro entre os dois personagens, de modo a suscitar muitas dúvidas e sugestões do insólito. Logo no primeiro parágrafo, somos apresentados a um espaço apavorante, uma vez que a personagem está na rua sozinha numa “noite tão escura”, e compara um tronco ao esqueleto de uma árvore. A menção a um esqueleto colabora para a atmosfera nebulosa do conto, uma vez que ele faz menção à morte e, possivelmente, ao retorno dos mortos.

A chuva fina. E os carros na furiosa descida pela ladeira, nenhum táxi? A noite tão escura. E aquela árvore solitária lá no fim da rua, podia me abrigar debaixo da folhagem, mas onde a folhagem? Assim na distância era visível apenas o tronco com os fios das pequeninas luzes acesas, subindo em espiral na decoração natalina. Uma decoração meio sinistra, pensei. E descobri, essa visão lembrava uma chapa radiográfica revelando apenas o esqueleto da árvore, ah! tivesse ela braços e mãos e seria bem capaz de arrancar e atirar longe aqueles fios que deviam dar choques assim molhados. (TELLES, 2000, p. 89).

Após esse evento, dá-se o encontro entre os dois personagens e Sininho trata a amiga da mesma forma que fazia na época da faculdade, quarenta anos atrás, além de não aparentar ter envelhecido, apesar dos cabelos grisalhos. O personagem foi apelidado de “Sino” na faculdade porque sempre estava “trazendo alguma novidade”.

O “carro eterno”, por ainda ser o mesmo daqueles anos antigos, também dá a impressão de que haviam parado no tempo: “Quarenta anos como se fossem quarenta dias, ele disse.” (TELLES, 2000, p. 91). Concomitantemente, a mulher começa a sentir como se fosse jovem outra vez.

Ele então voltou-se para me ver melhor. Dei-lhe o meu endereço. No farol da esquina ele voltou a me olhar. Passou de leve a mão na minha cabeça mas não disse nada. Guiava como sempre, com cuidado e sem a menor pressa. Contou que voltava também de uma reunião, um pequeno jantar com colegas mas acrescentou logo, eram de outra turma. Tentei vê-lo através do pequeno espelho entortado, mas não era incrível? Eu me sentir assim com a mesma idade daquela estudante da Academia. Outra vez inteira? Inteira. E também ele com o seu eterno carro, meu Deus! na noite escura tudo parecia ainda igual ou quase. Ou quase, pensei ao ouvir sua voz um tanto enfraquecida, rateando como se viesse de alguma pilha gasta. Mas resistindo. (TELLES, 2000, p. 90- 91).

No trecho acima, além da sensação repentina de juventude que atinge a narradora, fazendo-a sentir-se “outra vez inteira”, como se tivesse “recuperado a juventude”, é possível perceber também o comportamento de Sininho: calmo e observador, com a voz enfraquecida “como se viesse de alguma pilha gasta”. Ela tenta vê-lo através do espelho, mas não termina o raciocínio, pois se perde nas lembranças de um tempo passado. Nesta passagem, o leitor é levado a questionar: por que, justamente nesse momento, ela tem essa sensação e não fala sobre a imagem refletida?

A conversa se desenrola num relato em que Sininho conta como foi a vida depois de formado: um amor que não deu certo e depois de muitos anos o retorno à casa em que sempre viveu. Chegados ao destino, os amigos se despedem e surge a primeira incerteza quando a mulher tenta beijá-lo no rosto: “Beijei sua face em meio da fumaça azul. Ou azul era a névoa?” (TELLES, 2000, p. 93).

Ao chegar ao seu prédio e perceber que esqueceu a bolsa com a chave de casa dentro do carro de Sininho, a personagem pega um táxi até a casa do amigo, mas ao perguntar por ele, é surpreendida por uma senhora que atende a porta e afirma fazendo o sinal-da-cruz: “Mas esse daí morreu faz tempo, meu Deus! É o pai do meu patrão, mas ele já morreu, fui até no enterro... Ele já morreu!” (TELLES, 2000, p. 94).

A mulher volta para casa confusa, afirmando ter se enganado, mas sem demonstrar assombro com a surpresa. Quando retorna ao prédio e o porteiro afirma que um senhor havia devolvido sua bolsa, descobre um botão de rosa junto ao chaveiro. Ao abrir a porta, tem a impressão de que ela possivelmente foi transportada para um outro lugar, um outro tempo, que não se sabe qual é. O conto termina com a personagem debruçada na janela observando uma árvore como a do início da narrativa, mas que, dessa vez, apesar do encontro insólito que acabara de acontecer, não provoca medo, e faz com que ela se lembre do amigo, que tinha um sorriso “luminoso de tão branco”.

Na narrativa, o metaempírico proposto por Furtado (1980) irrompe quando Sininho, que já morreu, dá carona para a amiga da faculdade. Afinal, como seria possível explicar através das leis prosaicas o fato de uma mulher interagir com um fantasma? E não apenas isso, mas também andar no mesmo carro que ele, como se o

mundo real prosaico admitisse esse encontro singular. Esse episódio inexplicável determina o metaempírico no conto.

A noção de insólito definida por Lenira Marques Covizzi (1978) também pode ser aqui aplicada, quando a personagem descobre que seu amigo, que havia lhe oferecido uma carona momentos antes, na verdade, está morto. Essa descoberta incomum é responsável por despertar a hesitação, elemento que, como citado anteriormente, é definido como a primeira condição do fantástico de acordo com Todorov (2008). Essa revelação desperta a hesitação pelo fato de que não há como o leitor – ou a personagem – decifrar como é possível que um fantasma tenha interagido com a amiga que ainda está viva, fazendo-a se lembrar de maneira tão intensa da sua juventude. Seria, Sininho, de fato um fantasma? Ou a amiga teria realmente confundido a casa onde ele morava?

Ao longo da narrativa, esses e outros elementos causam certo estranhamento, como a névoa azul que os envolve durante a despedida ou o fato de que a personagem principal não chega a ver o amigo no espelho. Não há respostas que expliquem o tempo parado, o espelho, ou se o amigo de fato morreria ou não, o que sugere, no conto, possíveis elementos sobrenaturais. Essas dúvidas e incertezas são responsáveis por revelar o insólito na narrativa.

O fantasma, que representa uma evocação da memória da personagem, faz com que ela entre fisicamente em contato com as lembranças do amigo e do tempo de sua juventude, de modo a fazê-la sentir-se bem, inteira outra vez. Por isso, o encontro que deveria causar espanto, já que Sininho morreria há muitos anos, na verdade faz com que ela se sinta calma, ao se lembrar do amigo.

Para Rosalba Campa (2016), a figura do fantasma é uma sobreposição dos eixos predicativos animado/inanimado e concreto/não concreto, em que o primeiro se refere à oposição morte/vida e o segundo refere-se àquilo que é sujeito ou não às leis da temporalidade e da espacialidade.

Por ‘concreto’ entendo aqui tudo o que é sujeito às leis da temporalidade e da espacialidade: ocupa um lugar no espaço, tem peso e volume. O não concreto, por outro lado, ao carecer da materialidade, não está sujeito a essas leis, carece de peso, volume etc. [...] Por ‘animado’ é entendido aqui como o que é dotado de movimento, vontade, tendência; em última instância, de vida (com toda ambiguidade que a definição científica da vida pode entranhar nos nossos dias). O outro polo da oposição está representado pela matéria inerte, devido à sua condição intrínseca (uma pedra, uma estátua, um quadro) ou a uma interrupção (a morte). (CAMPRA, 2016, p. 48-51).

No conto, é possível perceber esses predicativos, uma vez que o fantasma é descrito como se tivesse parado no tempo, já que permanece com as mesmas características de quarenta anos atrás, não se sujeitando às leis da temporalidade. Também é possível verificar no conto a oposição morte/vida, uma vez que Sininho conversa com a amiga, como se estivesse vivo, mesmo que na realidade não esteja.

No mesmo conto, outros elementos simbólicos que devem ser considerados são a chave e a porta, que dão título ao conto. No final da narrativa, a personagem afirma que, ao abrir a porta de seu apartamento, tem a impressão de que abraça outra porta.

Quando abri a porta do apartamento tive o vago sentimento de que estava abrindo uma outra porta, qual? Uma porta que eu não sabia onde ia dar mas isso agora não tinha importância. Nenhuma importância, pensei e fiquei olhando o perfil da chave na palma da minha mão. Deixei-a na fechadura e fui mergulhar o botão no copo d'água. Agora desabrocha! pedi e toquei de leve na corola vermelha. (TELLES, 2000, p. 95).

A chave e a porta remetem à ideia de entrada em outro espaço, ou, no caso da narrativa fantástica, pode representar até mesmo a entrada em outra temporalidade. Por isso, a chave pode ser considerada um objeto mediador. Segundo Remo Ceserani (2006), os objetos podem funcionar como mediadores no processo de ruptura com o real, de modo a causar estranhamento nos personagens e a possível hesitação do leitor, provocando a irrupção do fantástico. De acordo com ele,

é preciso pensar que o objeto mediador desempenha a função específica dentro do conto fantástico, pelo fato de que se trata de um conto em que há um desnivelamento de planos de realidade, o qual não está previsto pelo código e, por isso, vem marcado por um forte efeito de limite, e no qual o objeto mediador atesta uma verdade equívoca, porque inexplicável e inacreditável, posto que inepta. (CESERANI, 2006, p.74).

Assim, a lembrança vivida com o amigo Sininho provoca mudanças e reflexões na personagem, que revisita essas memórias através de acontecimentos incertos, ambíguos, quase oníricos. Por fim, ao voltar para casa e destrancar a porta, com a chave que o amigo havia devolvido momentos antes, a narradora tem um sentimento estranho ao sentir que está abrindo outra porta, o que indica, possivelmente, o deslocamento sofrido pelo encontro. Desse modo, a porta simboliza o atravessar de um portal, no qual as transformações causadas pelo encontro com Sininho se concretizam.

No conto "Anão de Jardim", último conto do livro *A noite escura e mais eu*, publicado em 1995, há um narrador que é uma estátua, um anão de pedra que quer tornar-se humano, e que observa do jardim a casa que será demolida. Ele também será demolido, e, enquanto espera, fala sobre os acontecimentos à sua volta, além de trazer à tona as memórias da família que habitava a casa antes da demolição.

Neste conto, o insólito se mostra presente desde o início, quando um anão de jardim, chamado Kobold, se apresenta como narrador da história: "A data na qual fui modelado está (ou não) gravada na sola da minha bota, mas esse detalhe não interessa, parece que os anões já nascem velhos e isso deve vigorar também para os anões de jardim, sou um anão de jardim." (TELLES, 2004, p. 139). Kobold, uma estátua falante, afigura-se a um monstro, por causar estranheza, por estar distante da realidade, por ser um anão de aparência séria, feia e grotesca.

A diferença é que os anões decorativos são risonhos e eu sou um anão sério. As crianças (poucas) que me viram não acharam a menor graça em mim. [...] Não agrado as crianças e nem espero mesmo agradar essas sementes em geral ruins, com aqueles defeitos de origem somados aos vícios que acabam vindo com o

tempo. (TELLES, 2004, p. 139).

Não parece um anão filosofante? Prefiro os anões inocentes, ela disse. (TELLES, 2004, p. 140).

Esse anão de gesso é muito feio, ela disse quando me viu. (TELLES, 2004, p. 139).

Esse anão tem cara de besta, disse o sobrinho do Professor, um menino de olhar dissimulado, fugidio. (TELLES, 2004, p. 139)

Ao longo da narrativa, Kobold, instalado no jardim de uma residência, começa a narrar os acontecimentos que observara ao longo dos anos, apresentando os habitantes da casa e a dinâmica entre eles: o Professor “bom e bobo”, que havia comprado o anão, sempre tocando seu violoncelo no jardim e fazendo confidências a Kobold. Hortênsia, sua esposa, que o envenenava aos poucos para que pudesse ficar com a herança e fugir com o amante. E Marieta, a empregada, que chantageava a patroa.

Kobold, que observa os acontecimentos passivamente, por não poder se mover ou falar; tem opiniões a respeito de tudo, emoções e sentimentos – ruins, em sua maioria – pelos personagens que moram na casa. Durante o conto, diversas vezes, o narrador, apesar de sonhar em tornar-se um homem de verdade, denuncia as atitudes e o comportamento humano.

Sei que esta essência (alma?) que me habitou tantos anos não vai agora se esfrelar como pedra, sei que vou continuar, mas onde? Reconheço que sou mal-humorado, intolerante, não devo ter sido um bom parceiro nem de mim mesmo nem dos outros, não me amei e nem amei ao próximo. Mas convivendo com esse próximo, eu poderia ser diferente? Tanta ambição, tanta vaidade. Tanta mentira. (TELLES, 2004, p. 146).

Dê um passo em frente aquele que conseguir escapar da agressividade num mundo onde a marca (principal) é a da violência. (TELLES, 2004, p. 140).

A partir da humanização de um objeto (neste caso, o anão de jardim), Lygia denuncia a desumanização das pessoas: o Professor, que conversava excessivamente com uma estátua, dava mais atenção a ela do que à própria esposa. Simultaneamente, Hortênsia via o marido apenas como um meio de conseguir a herança e envenena, em doses homeopáticas, o chá que ele tomava todas as noites. Após sua morte, ela demite a empregada e, junto ao amante, vende a casa, que agora será demolida. Enquanto isso, o anão observa e denuncia o cinismo e a hipocrisia presente nas relações humanas. O espaço da casa e do jardim também reflete o resultado falho dessas relações: a casa que está prestes a ser demolida, o caramanchão apodrecendo, o jardim abandonado.

Debandaram todos. Eu fiquei. Eu e o violoncelo esquecido e apodrecendo lá no canto. A madeira do caramanchão também apodreceu debaixo das trepadeiras ressequidas, um dia os homens da demolição entraram aqui para fazer suas avaliações. (TELLES, 2004, p. 142).

Quando foi embora no seu belo carro, fiquei olhando o jardim com sua folhagem desgrenhada enfrentando bravamente o capim furioso. Um jardim selvagem mas fácil de abater [...]. (TELLES, 2004, p. 143).

O jardim, espaço recorrente nos contos de Lygia Fagundes Telles, é formado por componentes da natureza, mas recebe interferência humana. O jardim abandonado faz alusão à iminência da morte, do fim. A “folhagem desgrenhada”, o “capim furioso”, e a presença de animais que simbolizam perigo, ameaça, como a aranha, que tecia sua teia entre as cordas do violoncelo abandonado após a morte do Professor, e o escorpião, que aparece em frente às botas do anão momentos antes que ele fosse destruído. Esses elementos contribuem para a construção de um jardim que anteriormente teve vida, mas que agora representa a morte, o fenecimento e o término das relações das pessoas que ocupavam a propriedade anteriormente, assim como a casa, que também parece morrer junto aos seus habitantes.

Presenciei, assisti como testemunha impassível (na aparência) o que vagarosa ou apressadamente foi se desenrolando (ou enrolando) em redor, tantos acontecimentos com gentes. Com bichos. Mas tudo já acabou, as pessoas, os bichos, desapareceram todos. Fiquei só dentro de um caramanchão em meio a um jardim abandonado. Pela porta (porta?) deste caramanchão em ruínas vejo a casa que está sendo demolida, resta pouco dessa antiga casa. Quando ainda estava inteira havia em torno uma espécie de auréola, não eram as pessoas mas era a casa que tinha essa auréola mais intensa nas tardes de céu azul. E em certas noites claras, quando em redor dela se formava aquele mesmo halo luminoso que há em redor da lua. Agora há apenas névoa. Pó. A morte lenta (e opaca) da casa esventrada vai se arrastando demais [...]. Esse suave halo também surpreendi (às vezes) em redor da cabeça do Professor mas isso foi nos primeiros tempos, quando ele ainda tinha forças para vir compor no seu violoncelo [...]. Mas assim que a distraída Hortênsia (fazia a distraída) começou a executar seu plano para herdar esta casa (e outras), assim que começou a esquecer (era esquecida) as tais pequenas doses de veneno na caneca do chá-mate, a carne já envelhecida (setenta anos) do Professor começou a ficar mais triste. E o halo foi se apagando até desaparecer completamente. (TELLES, 2004, p. 141).

Assim, Lygia constrói um espaço que reflete de maneira concreta a ruína dos personagens, decorrente do comportamento falho em suas relações interpessoais: a recorrente priorização das coisas ao invés das pessoas, o distanciamento nas relações familiares que provoca a infelicidade, o abandono. Logo, como afirma Vera Tietzmann Silva,

o cenário [...] funciona como um espelho do protagonista, refletindo em imagens concretas a decadência que o invade, num procedimento que poderíamos denominar de lírico, pois anula a distância entre o “eu” do personagem e o mundo que o cerca. As emoções abstratas assumem formas plásticas concretas e visuais. (2009, p. 193)

Além do cenário do jardim abandonado e da demolição da casa, há a figura de Kobold, que, como já dito anteriormente, era um anão diferente dos outros, de aparência feia e grotesca. Mas o que verdadeiramente o caracteriza e extrapola os limites do que seria considerado real ou aceitável é o fato de que Kobold, um anão de

pedra, é o narrador da história.

A respeito da figura dos monstros, Gama-Khalil afirma: “Os monstros, na literatura, sempre representam o “diferente”, o sujeito situado nas margens em função de seu descompasso físico e/ou psicológico em relação aos demais sujeitos.” (2018, p. 21). Portanto, a figura da estátua que é a narradora da história, em primeira pessoa, e que pode ser considerada um monstro, confere à narrativa uma atmosfera grotesca e mórbida, que, juntamente com os demais elementos que compõem o conto – a demolição da casa, a composição do jardim abandonado, a morte do Professor por envenenamento –, colaboram para a construção do insólito e do metaempírico na narrativa, por instaurarem uma aura misteriosa e sombria.

No entanto, é necessário ressaltar que o que há de mais insólito na narrativa é o fato de que um anão de pedra consegue observar, sentir, opinar e narrar os acontecimentos de uma casa, rememorando toda a história do espaço e dos outros personagens que compõem o conto. Dessa forma, a estátua pode ser considerada um objeto mediador, uma vez que ela rompe com as estruturas do real e é responsável pela irrupção do fantástico na narrativa.

Observa-se também um anão de jardim que se compara a um homem: “Fiquei como um homem que é prisioneiro de si mesmo no seu invólucro de carne, a diferença é que o homem pode se movimentar e eu estou fincado no lugar onde me depositaram e esqueceram.” (TELLES, 2004, p.143) e que sonha incessantemente em tornar-se humano. Por meio da figura desse objeto humanizado, faz-se a crítica às relações, ao materialismo, a uma sociedade que tem suas relações baseadas na impessoalidade, na violência, no ceticismo. E, paralelamente aos personagens humanos que priorizam o material, há um objeto, uma estátua, que sonha e aspira o SER.

Volto às minhas lembranças que foram se acumulando no meu eu lá de dentro, em camadas, feito poeira. Invento (de vez em quando) o que é sempre melhor do que o nada que nem chega a ser nada porque meu coração pulsante diz EU SOU EU SOU EU SOU. Meu peito (rachado) continua oco. A não ser um ou outro inseto (formiga) que se aventura por esta fresta, não há nada aqui dentro e contudo ouço o coração pulsante repetir e repetir EU SOU. (TELLES, 2004, p. 143).

Por isso, “Anão de jardim” resume todos os outros contos que compõem a obra lygiana, por conter de maneira clara e objetiva a crítica a um tecido social abalado, corrompido pela necessidade do TER ao invés do SER.

Para Lygia, a função do escritor é a de “testemunhar o seu tempo”.

Nada fácil testemunhar este mundo com tudo o que tem de bom. De ruim. Um mundo grande, que vai além da chácara do vigário. Diante de si mesmo, diante do papel, o escritor se sente grande porque sua tarefa é digna. Pode ser corrompido, mas só raramente corrompe. (TELLES, 1980, p. 110).

Telles cumpre com maestria essa função, porque consegue, por meio da ficção, do insólito, do irreal, retratar a sociedade como ela é, onde mesmo um personagem que se assemelha a um monstro critica o egoísmo, a inveja, a vingança, a hipocrisia, o

materialismo e a ganância da raça humana.

### *3 Considerações finais*

Ao longo das análises, pôde-se perceber que o que há de mais marcante nos contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles é a atmosfera nebulosa que envolve as narrativas. Os principais aspectos que caracterizam sua ficção são a incerteza e a hesitação, responsáveis por deflagrar o insólito, uma vez que não se sabe com certeza o que de fato aconteceu e o desfecho fica sempre aberto a diversas possibilidades e interpretações. Essa hesitação, definida por Todorov (2008) como a primeira condição para o fantástico, possibilita a construção da ambientação fantástica desenvolvida com destreza pela autora.

Para compor essa ambientação, a autora se utiliza de elementos existentes no mundo real prosaico, e sutilmente insere o leitor no âmbito fantástico, ao criar situações ou personagens que não poderiam existir num mundo que é regido pelas leis que conhecemos. Para Silva (2009, p. 187),

nos contos e romances de Lygia, pode-se constatar que, de fato, “a pele aderiu à noz”, é quase impossível destrinçar a verdade da ficção. Isso está bem de acordo com a acentuada preferência da autora pela temática dos limites. Sua narrativa costuma situar-se no limiar que tangencia o real e o inventado, a memória e a ficção, a lucidez e a loucura. Na fronteira imprecisa entre esses dois terrenos, o leitor encontra a convergência entre o real e o virtual, o possível e o apenas verossímil.

Assim, nos contos lygianos, somos sempre apresentados a situações ou espaços comuns, e em determinado momento, surpreendidos por algum acontecimento singular que marca o insólito da narrativa.

Outro aspecto importante, que também está presente nos contos aqui analisados, é a presença da morte. Em “A chave na porta”, temos o fantasma que dá carona à amiga, fazendo-a se lembrar da sua juventude. Em “Anão de jardim”, o anão de pedra observa a esposa que envenena o marido, e aguarda a demolição (morte) da casa em um jardim já morto.

Telles, que utiliza do mistério para criar suas narrativas, vê na morte o verdadeiro enigma que não podemos nunca solucionar, e talvez exatamente por isso é que seus contos “[...] giram em torno dos encontros e desencontros, da busca e da solidão – enfim, ainda e sempre o ser humano que é inexplicável. E impotente diante do mistério da morte e do amor”. (TELLES, 2004, p. 9).

### *Referências*

CAMPRA, Rosalba. *Territórios da ficção fantástica*. Trad. Ana Cristina dos Santos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

CESERANI, Remo. *O Fantástico*. Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba, ED. UFPR,

2006.

COVIZZI, Lenira Marques. *O insólito em Guimarães Rosa e Borges*. São Paulo: Ática, 1978.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Da necessidade do medo. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; SANTOS, Jamille da Silva (orgs.). *Nos labirintos do medo: estudos sobre o medo na ficção*. Rio de Janeiro: Editora Bonecker, 2018, p. 13-26.

ROAS, David. La amenaza de lo fantástico. In: *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Dispersos & inéditos: estudos sobre Lygia Fagundes Telles*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. *A disciplina do amor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e Memória*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antologia: meus contos preferidos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

# Uma elaboração de ponta para uma problemática espinhosa: a construção do conceito de “redução estrutural” na trajetória intelectual de Antonio Candido<sup>1</sup>

*A high-end elaboration for an intriguing problem: the construction of the concept “structural reduction” throughout Antônio Cândido’s intellectual trajectory*

## **Larisse Marques Domingues**

Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). O foco de pesquisa se centra nos Estudos Literários, especificamente, na articulação entre literatura e sociedade.

E-mail: [larissemarquesd@hotmail.com](mailto:larissemarquesd@hotmail.com)

## **Rafael Lucas Santos da Silva**

Mestrando na área de Estudos Literários, na Linha de Pesquisa Literatura e Historicidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduado em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu.

E-mail: [i3rafael@hotmail.com](mailto:i3rafael@hotmail.com)

---

**Resumo:** Trata-se de discutir aqui as implicações das reflexões analíticas de Antonio Candido (1918-2017) a respeito das relações entre forma literária e processo histórico-social, isto a fim de demonstrar como o processo a que ele denominou de *redução estrutural*, considerado por Schwarz (1989) e Waizbort (2007) como elemento medular em seu posicionamento metodológico, superou entraves teóricos e metodológicos acerca das nuances e complexidades da especificidade da composição do fenômeno literário. Pode-se observar que, desde a publicação de sua tese sobre Sívlio Romero, em 1945, até o surgimento do ensaio *Crítica e Sociologia*, incluído no livro *Literatura e Sociedade*, em 1965, o autor de *Parceiros do Rio Bonito* desbravou um caminho ao longo desses 20 anos que lhe permitiu conceber o nexo de relação entre a sociedade e a literatura não como a obra literária condicionada pelos processos histórico-sociais, mas, em vez disso, que estes se tornam internos na obra literária, sendo compreendidos em seu núcleo estético. À vista disso, concebe-se que a sua obra enriquece os estudos da crítica literária dialética fundada no materialismo da perspectiva estética e histórica do marxismo.

**Palavras-chave:** Antonio Candido. Redução Estrutural. Crítica dialética.

**Abstract:** It is aimed to discuss the implications of Antonio Candido's (1918-2017) analytical reflections on the relations between literary form and historical-social process, in order to

---

<sup>1</sup> Conforme pode ser observado pela epígrafe, a inspiração para elaboração deste título, e consequentemente a construção do próprio artigo, foi retirada de uma entrevista de Roberto Schwarz acerca dos estudos da obra teórico-crítica de Antonio Candido.

demonstrate how the process, he named structural reduction, considered by Schwarz (1989) and Waizbord (2007) as a core element in his methodological positioning, overcame theoretical and methodological obstacles about the nuances and complexities of the specificity of the literary phenomenon composition. It may be noted that since the publication of his thesis on Silvio Romero in 1945 until the appearance of the essay *Crítica e Sociologia*, in the book *Literatura e Sociedade*, in 1965, the author of *Parceiros do Rio Bonito* opened a path over 20 years which allowed him to conceive the nexus of relation between society and literature not as the literary work conditioned by the social-historical processes, but instead, these become internal in the literary work, being perceived in its esthetic nucleus. In this view, it is conceived that his work enriches literary studies of dialectical criticism based on materialism of the Marxism aesthetic and historical perspective.

**Keywords:** Antonio Candido. Structural reduction. Dialectical criticism.

---

## 1 Considerações iniciais

*A ideia da redução estrutural, que comanda os seus ensaios mais ambiciosos, é uma resposta muito bem achada para a questão talvez mais espinhosa da crítica moderna, a saber, a relação interna e nunca automática entre literatura e vida social. É uma elaboração de ponta.*

Roberto Schwarz (2009)<sup>2</sup>

Por ser uma rede maleável de implicações histórico-sociais e humanas, o discurso literário provocou diversas interações epistemológicas, com diversificadas reflexões teóricas e metodológicas no século XX. Antes disso, Berrio e Fernández (1999) apontam que o estudo da literatura era realizado, sobretudo, de forma que “atendesse aos princípios caducos de uma retórica empobrecida, ou então orientava-se para um historicismo que tratava as obras artísticas como documentos históricos” (p. 83). Das diversas correntes surgidas, a que se tornou um paradigma hegemônico foi a crítica estruturalista. Segundo Eagleton (2006), o Estruturalismo buscou, inicialmente, “aplicar à literatura os métodos e interpretações do fundador da linguística estrutural moderna, Ferdinand de Saussure” (p. 145).

A crítica estruturalista enfocava a estrutura verbal do texto, cujas exegeses progressivamente estabeleceram “um repúdio obstinado de todo vínculo significativo entre texto e contexto” (MERQUIOR, 1990, p. 428). De fato, Cevasco (2013) sustenta tal argumento, esclarecendo-nos que no século XX houve uma expansão inédita na pesquisa universitária de distintas correntes teórico-críticas e que “muitas delas até concordariam que o social funciona como pano de fundo, mas a grande maioria rejeita as ligações formativas entre produção cultural e contexto sociohistórico” (p. 16).

As buscas de realizar a mediação entre texto e contexto ocorrem a partir de autores que concebiam a forma estética do fenômeno literário a partir de uma perspectiva materialista. Os mais reconhecidos desses autores, pertenciam ao que é

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ls/article/download/24695/26572>. Acesso em: 07 mar. 2019.

denominado *marxismo ocidental*. Trata-se do húngaro Georg Lukács (1885-1971) e dos alemães Walter Benjamin (1892-1940) e Theodor Adorno (1903-1969), os quais, embora cada um tenha biografia intelectual própria, visaram fundamentar a relação entre forma literária e processo histórico-social. No arguto trabalho intitulado *Marxismo e Forma*, Jameson (1985) assinalou que o problema inicial que a crítica literária dialética “tem de enfrentar é o da unidade da obra literária, sua existência como coisa completa, um todo autônomo, o qual, na verdade, resiste à assimilação à totalidade do aqui e agora históricos” (p. 240). Acreditamos, portanto, que as reflexões analíticas de Antonio Candido (1918-2017) permitiram solver esse problema assinalado por Jameson (1985) ao propor o conceito de *redução estrutural*, concebido como “o processo por cujo intermédio a realidade do mundo e do ser se torna, na narrativa ficcional, componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo” (CANDIDO, 1993, p. 9). Tal conceito é um dos pontos de inflexão do posicionamento metodológico moldado ao longo da trajetória intelectual e acadêmica em que nutriu interesse de como compreender o fenômeno literário de um modo mais completo, sem reducionismos e mutilações a sua autonomia, como esclarece no seguinte enunciado de sua tese sobre Sílvia Romero em 1945:

um dos maiores perigos para os estudos literários é esquecer esta verdade fundamental: haja o que houver e seja como for, em literatura a importância maior deve caber à obra. A literatura é um conjunto de obras, não de fatores, nem de autores. Uns e outros têm grande valor e vão incidir fortemente na criação; devem e precisam ser estudados; não obstante, são acessórios, quando comparados com a realidade final, cheia de graça e força própria, que age sobre os homens e os tempos: a obra literária (CANDIDO, 2006, p. 183).

Assim, a rigor, o propósito no que segue é discutir e demonstrar alguns aspectos importantes da postulação do conceito de *redução estrutural* para os estudos literários, especialmente à crítica literária dialética, e sua relação com outras obras de crítica, história e sociologia, tentando circunscrever sua atualidade.

## ***2 Antonio Candido e a “crítica integradora”: em busca de uma perspectiva sofisticada de crítica voltada para uma fecunda mediação entre análise formal e processo histórico-social do fenômeno literário***

Pode-se considerar que a trajetória acadêmica e intelectual de Antonio Candido principia em 1939, dois anos depois do golpe de estado sucedido para instaurar a ditadura do Estado Novo, quando aos 21 anos ingressa na Universidade de São Paulo para cursar Ciências Sociais, começando a publicar já em 1940 na revista *Clima* (destacando-se, em especial, os seguintes colaboradores: Décio de Almeida Prado (1917-2000), Paulo Emílio Salles Gomes (1916-1977), Lourival Gomes Machado (1917-1967), Ruy Coelho (1920-1990), Gilda Rocha [depois Mello e Souza] (1919-2005) e Antonio Candido (1918-2017)). No ano de 1944 foi convidado por Mário Neme (1912-1973) para integrar um grupo de jovens intelectuais dos quais seriam recolhidos depoimentos a respeito das transições sociais decorrentes da instauração da ditadura

do Estado Novo, das limitações que esta impôs à liberdade de pensamento e expressão e suas considerações sobre a geração a que pertenciam, sendo tais depoimentos coordenados pelo próprio Mário Neme, integrados no livro *Plataforma da Nova Geração*, cuja publicação é de 1945.

Para o jovem Candido, a situação dominante o preocupava devido à potencialização das atitudes mentais reacionárias; por isso, naquele período em que vivia, considerava que a “tarefa máxima deveria ser o combate a todas as formas de pensamento reacionário” (CANDIDO, 2002, p. 245). Com isso, Candido (2002) pretendeu deixar de lado todos os velhos instrumentos teóricos que não permitissem compreender a dinâmica social e que, em vez disso, incorressem no favorecimento das elites. Por esse motivo, Mota (1977), ao fazer um levantamento das principais ideias sobre a cultura brasileira, procurando estudá-las em suas ideologias, considerou que

[...] o depoimento de Antonio Candido é importante porque é radical. *Não é revolucionário, propriamente; é radical*. Carrega consigo os elementos teóricos indicadores do sentido da *ruptura* com os quadros intelectuais anteriores, e lança pontos de partida para a organização de uma nova matriz de pensamento. Por essa razão, pode ser considerado um marco cultural (p. 127, grifos do autor).

A identificação desse posicionamento de ruptura do jovem Candido, enquanto era somente crítico de rodapé no Jornal *Folha da Manhã*, já revela o impacto que causaria suas reflexões nos estudos literários. Assim, esse impacto através da busca de uma nova matriz de pensamento se iniciaria no ano seguinte ao do depoimento, em 1945, quando é publicada sua tese de livre-docência, *Introdução ao método crítico de Sílvio Romero*. Conforme Waizbort (2007), nessa proposta propedêutica ao crítico sergipano se anuncia um “procedimento crítico que vai perpassar toda a trajetória de Antonio Candido, ganhando formulações variadas, mas acenando sempre para essas dimensões interna e externa e o nexos que as articula” (p. 90).

Em grande parte, a atividade de análise das obras literárias realizadas por Sílvio Romero, por meio de uma postura excessivamente determinista, pretendeu extrair seus significados sociais, com total desprezo da “especificidade do fenômeno literário” (CANDIDO, 2006, p. 175). Sem, todavia, se direcionar por uma mentalidade a-histórica, em que desconsideraria a obra literária como produto social, Candido (2006) epistemologicamente alerta tratava de deixar de lado todos os instrumentos teóricos da concepção positivista da sociologia, com aquela postura de ruptura que revelou em seu depoimento na *Plataforma da Nova Geração*.

Ora, que a literatura nos pode esclarecer sobre um dado momento histórico, é notório. O que não é possível, do ponto de vista da crítica e história literária, é usá-la com este propósito, mesmo porque se impõe justamente o contrário. Nas relações entre a literatura e os fatos sociais, devemos nos lembrar sempre de que estes devem nos servir para esclarecer a natureza daquela, e não ela para elucidá-los. O crítico deve comportar-se como crítico e jamais como sociólogo (CANDIDO, 2006, p. 184).

O crítico literário precisaria, portanto, comportar-se de acordo com a especificidade literária da obra que estuda. Por isso, Waizbort (2007) considera que uma das tarefas divisadas na tese sobre Sílvio Romero “foi tornar a crítica especificamente literária” (p. 105). Tendo isso em vista, encontra-se nas reflexões posteriores de Antonio Candido um caminho trilhado em busca de delinear essa crítica. Como consta no *Prefácio da 2ª Edição*, quando em 1961 surge nova tiragem da tese sobre Sílvio Romero, a importância desse estudo está em “marcar o ponto de partida das posições críticas a que cheguei” (CANDIDO, 2006, p. 14). Assim, o estudo sobre as análises críticas de Sílvio Romero é um marco, um momento crucial, do posicionamento crítico de Antonio Candido. Com ele, as reflexões de Candido (2006) se voltam para o interesse de como compreender o fenômeno literário de um modo mais completo, sem reducionismos e mutilações a sua autonomia, procurando “sugerir uma crítica integrativa, superando os resquícios de naturalismo, que ainda sobreviviam, e mostrando as limitações do ponto de vista sociológico” (CANDIDO, 2006, p. 15, grifo nosso).

O interesse de buscar compreender a obra na sua integridade estética era, com efeito, o cerne da reflexão analítica de Antonio Candido, o que foi realizado com impressionante competência. Tanto assim, que Candido (2009) sem rebuscos enfrenta os problemas espinhosos referentes às atitudes críticas de sua época, as quais ou reduziam as obras literárias a meros reflexos documentais da sociedade ou ao isolacionismo formalista, onde se evitava taxativamente reportar-se aos fatores sociais condicionantes. Dessa forma, segundo o programa traçado tratava-se de “aceitar o contraditório” (CANDIDO, 2009, p. 32), pois somente assim se poderia evitar o comportamento lúgubre de quem reduz a riqueza do fenômeno literário pela postura dogmática que surge a partir das teorias perfilhadas. Assim, o comportamento adequado do crítico já não é o do desrespeito à obra — muito pelo contrário. Assim, em 1959 estabelecia que

não há uma crítica única, mas vários caminhos, conforme o objeto em foco; ora com maior recurso à análise formal, ora com atenção mais acurada aos fatores. Querer reduzi-la ao estudo de uma destas componentes, ou qualquer outra, é erro que compromete a sua autonomia e tende, ao limite, a destruí-la em disciplinas afins (CANDIDO, 2009, p. 34).

Pode-se perceber como o argumento de Jameson (1985), em seu trabalho de 1971, *Marxismo e Forma*, converge a esse argumento de Candido (2009), pois o autor propõe que,

[...] para uma crítica genuinamente dialética, na verdade, não pode haver nenhuma categoria de análise preestabelecida: na medida em que cada obra é o resultado final de uma espécie de lógica interna ou do desenvolvimento no seu próprio conteúdo, ela produz suas próprias categorias e dita os termos específicos de sua própria interpretação (JAMESON, 1985, p. 255).

Ao recorrer à famosa “Introdução” da *Formação da literatura brasileira*, encontramos essa posição que favorece integração dos níveis de fatores externos,

fatores individuais do autor e dos fatores específicos para que o comportamento do crítico seja o de crítico literário e não um comportamento de sociólogo, ou de biógrafo; um comportamento, enfim, não ingenuamente atrelado a um método de análise, pois na obra literária “sua importância quase nunca é devido à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira porque o faz” (CANDIDO, 2009, p. 35).

Em *Literatura e Sociedade*, estamos sem dúvida diante de reflexões significativas para a compreensão do posicionamento metodológico de Antonio Candido. Publicado em 1965, os ensaios de *Literatura e Sociedade* visavam contribuir para uma melhor compreensão da relação da forma literária e os processos histórico-sociais. Se na “Introdução” de *Formação da literatura brasileira* tratava-se de salientar que uma obra literária precisa ser estudada em si mesma, pois sua importância não implica no fato da sociedade em que surgiu estar bem documentada dentro de suas páginas, agora o enfoque da questão é que a índole referencial do fenômeno literário não seja buscada de modo exterior à obra, mas, em vez disso, que seja compreendido no próprio estudo imanente da obra. Do contrário, a abordagem seria apenas paralelística, conforme podemos compreender na resposta de Candido (*apud* WAIZBORT, 2007, p. 82) a uma entrevista em 1977:

Eu acho que a crítica sociológica é perfeitamente legítima e há obras muito importantes de crítica sociológica. Eu citaria, por exemplo, no Brasil, o livro de Raymundo Faoro sobre Machado de Assis, um livro exemplar. Eu tenho aí a sociedade, eu tenho a obra aqui e vou estudar a relação entre elas. Ele disse isso e a Independência foi assim, a Independência foi assim e ele disse aquilo. Não é isso que eu pretendo fazer, isso eu chamo de paralelismo crítico. Porque a minha ambição foi sempre fazer uma certa coisa e depois eu a vi muito bem formulada no Lukács. O mais importante, e isso é um método dialético e não um método acadêmico da sociologia acadêmica, é ver como é que o social na literatura não é propriamente social, é alguma coisa diferente, é aquela coisa que o Forster diz em *Aspectos do Romance*, o *homo fictus* é muito diferente do *homo sapiens*. [...] o homem que está dentro da ficção pode parecer demais com a vida real, mas ele já é outra coisa, ele foi extraído da vida real e posto num sistema interno de relações. Aquilo que era externo passa a ser interno. Por isso é que o romance é, ao mesmo tempo, tão parecido e tão diferente da vida real.

A menção de Antonio Candido a Georg Lukács, pelo fato de este ter realizado em suas reflexões e interpretações literárias aquilo que o próprio Candido (2010) estava procurando realizar, é importante para situar qual a prática metodológica estabelecida no ensaio *Crítica e Sociologia*, do livro *Literatura e Sociedade*. Conforme Eagleton (2011), ao longo do trabalho intelectual de Lukács há enorme esforço crítico de objetivar os princípios que ligam a estrutura formal das obras literárias às funções ideológicas da sociedade. Os problemas da estrutura formal suscitaram a Lukács diferentes posicionamentos, alguns extremamente divergentes entre si. Não obstante, permanece essencial sua reflexão para esclarecê-los no tocante ao assentamento da forma sobre uma base histórica. Nesse sentido, não são exatamente as situações temáticas que revelam as ideologias da sociedade, pois “o objeto é deformado, refratado, dissolvido”

(EAGLETON, 2011, p. 68), significando, em última instância, que “em arte os verdadeiros portadores da ideologia são precisamente as formas da própria obra, e não o conteúdo que dela se possa abstrair. Encontramos a marca da história na obra literária precisamente como literária, não como qualquer forma superior de documentação social” (EAGLETON, 2011, p. 39).

Diante de tais considerações, Lukács se manifestou no seu livro sobre *A História do Drama Moderno*, publicado em 1909, que para a prática de análise “o elemento verdadeiramente social da literatura é a forma” (LUKACS, *apud* EAGLETON, 2011, p. 35). A esse lema, Candido teria aderido, conforme sua resposta na mencionada entrevista, na qual declara que na obra literária os processos histórico-sociais não lhe são externos. Tal é o ponto chave para a compreensão de suas reflexões teóricas contidas no ensaio *Crítica e Sociologia*.

Nesse ensaio, Candido (2010) retoma a divisão crônica entre as duas mentalidades críticas que, a despeito da obra literária analisada, acabam apenas favorecendo suas teorias perfilhadas, em vez de buscar compreendê-la em sua integridade estética, aclarando, assim, a necessidade de superar essa dicotomia de explicações que enveredam somente pelos fatores histórico-sociológicos condicionantes ou o espelhamento documental e os isolacionismos formalistas. Significativamente, a possibilidade de compreender a obra literária em sua integridade estética só se tornará efetiva quando não houver dicotomização dessas visões. E depois, com a realização de uma dialética íntegra entre as duas atividades críticas, encontra-se o equilíbrio necessário ao “processo interpretativo” (CANDIDO, 2010, p. 14) da obra literária. A seu ver, esse processo de interpretação não pode ser confundido com o comportamento do sociólogo, pois a este cabe uma investigação da estrutura histórica da sociedade concebendo-a como fator externo a obra literária. Por isso, suas possibilidades de compreensão se encerram nos limites da investigação do porque um romance é preferido a outro, qual a estatística de preferência entre romances e contos, quais as origens sociais dos autores preferidos, etc.

Assim, o comportamento do crítico é de outra índole. Para delineá-lo, Candido (2010) retoma uma questão proposta por Lukács, qual seja, a de saber em que grau a história social determina a organização interna da obra literária. Segundo Candido (2010), isso é o ponto fulcral do processo interpretativo, já que o crítico precisa estudar esta organização interna, caso busque compreender o fenômeno literário em sua integridade estética. Em suas palavras, Candido (2010, p. 15) salienta que “a análise crítica, de fato, pretende ir mais fundo, sendo basicamente a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel”.

Sempre que se pretende buscar os processos histórico-sociais como fatores internos a obra literária, o analista deixa de comportar-se como sociólogo “para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como de arte” (CANDIDO, 2010, p. 17). Waizbort (2007) ressalta que uma pontualidade dessa argumentação de Candido (2010) consiste no seu “esforço em transpor a barreira da ‘crítica sociológica’ em favor da ‘crítica’” (WAIZBORT, 2007, p. 82). É nesse esforço que Candido (2010) relaciona seis modalidades de estudos sociológicos nos quais os fatores sociais externos a obra literária, como os “que formam a sua matéria, as circunstâncias

do meio que influíram na sua elaboração, ou a sua função na sociedade” (p. 21), são todos estudados a despeito da obra. Sua ênfase recai a propósito das generalizações que estes estudos sociológicos implicam, os quais a crítica deve evitar.

Com efeito, todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constitui e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas, daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade (CANDIDO, 2010, p. 21).

Ao fim e ao cabo, Candido (2010), em seu ensaio *Crítica e Sociologia*, posiciona-se contra qualquer comportamento crítico que não vise a compreensão da obra literária em sua integridade estética, propondo que essa compreensão só será possível quando se superarem as dicotomias entre a forma e conteúdo. Ao contrário dessas mentalidades críticas, precisa haver a percepção de que os processos histórico-sociais são, na realidade, imanentes à estética da forma literária, pois o que ocorre na criação literária é o fato dos “elementos de ordem social [serem] filtrados através de uma concepção estética e trazidos ao nível da fatura” (CANDIDO, 2010, p. 24).

### **3 O processo de redução estrutural como eixo da crítica literária dialética de Antonio Candido**

Seguindo a pista das reflexões capitais de Antonio Candido, pode-se observar que, desde a publicação de sua tese sobre Sílvio Romero, em 1945, até o surgimento do ensaio *Crítica e Sociologia*, incluído no livro *Literatura e Sociedade*, em 1965, o autor de *Parceiros do Rio Bonito* desbravou um caminho ao longo desses 20 anos que lhe permitiu conceber o nexos de relação entre forma literária e processo histórico-social de modo que estes se tornam internos na obra literária, sendo compreendidos em seu núcleo estético. Conforme Waizbort, esse modo de conceber de Antonio Candido equivale à ideia de que o “romancista desvela a estrutura social profunda (mesmo que sem o saber) e a converte em forma literária” (2007, p. 204). Daí a equação a que chegou Candido (2010), ao propor que o processo histórico-social importa “não como causa, nem como significação, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura” (p. 18).

Essas reflexões mais teóricas tornam-se um posicionamento metodológico de Antonio Candido em dois importantes ensaios, “*Dialética da malandragem*” (1970) e “*De Cortiço a cortiço*” (1993). O ensaio interpretativo do romance *Memórias de um sargento de milícias* é considerado por Schwarz (1989) como a primeira análise realmente dialética de uma obra literária realizada no Brasil. Em *Dialética da Malandragem*, publicado em 1970 na *Revista do Instituto Estudos Brasileiros*, um dos intuitos de Candido era de justamente analisar o romance de Manuel Antônio de Almeida (1831-1861) para evidenciar que a obra literária vista como autônoma, em que os processos histórico-sociais são internos a ela, resulta em um reconhecimento mais acurado de sua organização interna, bem como de sua real relação com as características da história social da qual surgiu. Ao ser coerente com suas reflexões teóricas elaboradas

anteriormente e aprofundando-as ainda mais, esse estudo revelou-se exatamente como aquela tarefa enunciada na *Plataforma da Nova Geração*, ao se referir à sua geração: “esclarecer o pensamento e pôr ordem nas ideias” (CANDIDO, 2002, p. 246). Em outras palavras, esse estudo representou o amadurecimento de suas reflexões teóricas, pois ordenou as ideias a respeito do método dialético de interpretação do fenômeno literário.

Em linhas gerais, nesse ensaio, Candido (1993) retoma as considerações feitas a respeito do romance *Memórias de um sargento de milícias* para contrapor seus argumentos, a começar por desconsiderá-lo como herdeiro do romance picaresco, propondo que o protagonista seja visto como malandro. Ao voltar-se inteiramente sobre essa figura do malandro, o romance não seria um precursor do realismo como consideraram os analistas anteriores, pois seu autor não teria considerado no nível das descrições nenhum dos principais conflitos sociais, o que fez Candido (1993) considerá-lo como um romance representativo. Como não se trata de nenhuma documentação dos costumes sociais, a força do romance enquanto nexos com a sociedade brasileira do século XIX consiste nas ações de seus personagens. Segue-se a isso o fato do romance não se enquadrar “em nenhuma das racionalizações ideológicas reinantes na literatura brasileira” (CANDIDO, 1993, p. 51). Todo o processo de análise de Candido (1993) foi muito bem sintetizado por Schwarz (1989, p. 130):

no estudo de Antonio Candido o ato crítico (a justificativa racional de um juízo literário) reúne: uma análise da composição, que renova a leitura do romance e o valoriza extraordinariamente; uma síntese original de conhecimentos dispersos a respeito do Brasil, obtida à luz heurística da unidade do livro; a descoberta, isto é, a identificação de uma historiografia literária do país, cujo ensaio modifica; e a sondagem da cena contemporânea, a partir do modo de ser social delineado nas *Memórias*.

Tudo bem ponderado, o posicionamento metodológico de Candido (1993), neste ensaio interpretativo, ao buscar compreender como ocorreu na forma literária de *Memória de um sargento de milícias* a apreensão dos processos histórico-sociais do século XIX, resultou em êxito, segundo Schwarz (1989), pois como realça o autor de *A lata de lixo da história*, nessa busca do externo que se tornou interno à organização da obra literária consiste “o principal da posição metodológica de Antonio Candido” (SCHWARZ, 1989, p. 133). Para Candido (1993), esse posicionamento estratégico ao analisar uma obra literária é tremendamente importante para não cometer a mutilação sociológica de conceber o fenômeno literário como “uma série de quadros descritivos dos costumes do tempo” (p. 34), porque o analista concebe-a a modo de que “seja estudada em si mesma, como algo autônomo” (p. 09). Conceber a obra literária como estrutura autônoma é, com efeito, o cerne desse posicionamento, conforme o próprio argumento de Candido (1993, p. 09):

o meu propósito é fazer uma crítica integradora, capaz de mostrar (não apenas enunciar teoricamente, como é hábito) de que maneira a narrativa se constitui a partir de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de

uma organização estética regida pelas próprias leis, não as da natureza, da sociedade ou do ser.

Para que haja autonomia, de fato, é preciso que a obra literária comunique uma “impressão da realidade” (CANDIDO, 1993, p. 35) através do encadeamento sistemático de suas próprias leis internas, e nisso não é necessário haver nenhuma alusão mecânica aos fenômenos sociais. São nesses encadeamentos sistemáticos que se encontra a possibilidade de compreensão dos fatores sociais que se tornaram internos à obra literária, pois constituem a forma da obra. Em sua perspectiva, a proposta dos elementos históricos da estrutura social, transfigurados pela forma literária, resulta na compreensão de “que uma forma real [...] é transformada em forma literária, isto é, em princípio de construção de um mundo imaginário”, conforme explica Schwarz (1989, p. 142).

É nesse entendimento de uma obra literária que possui uma realidade imaginária distinta dos processos histórico-sociais, porém comunicada coerentemente através de sua forma, em que reside a importância do mencionado propósito de Candido (1993) em fazer uma crítica integradora. Com efeito, esse propósito remete “a um movimento estratégico e significativo para se compreender a posição de Antonio Candido” (WAIZBORT, 2007, p. 112), porquanto consistir o seu empenho de compreender como foram reordenados em nível de forma literária os elementos históricos da estrutura social. Por isso, sua consideração de que

uma das ambições do crítico é mostrar como o recado do escritor se constrói a partir do mundo, mas gera um mundo novo, cujas leis fazem sentir melhor a realidade originária. Se conseguir realizar esta ambição, ele poderá superar o valo entre “social” e “estético”, mediante um esforço de compreensão do processo que gera a singularidade do texto (CANDIDO, 1993, p. 10).

Assim, a rigor, a crítica integradora que Candido (1993) se propôs a realizar consiste no processo de interpretação da obra literária no sentido de reconhecer como os processos histórico-sociais foram reordenados pela forma literária, tornando-se uma estrutura narrativa autônoma, pois é na organização estética dessa narrativa que se encontra o verdadeiro nexos da obra literária com a sociedade. Cordeiro (2006) considera a necessidade de frisar que a perspectiva crítica de Antonio Candido não é culturalista e sim materialista, o que

quer dizer que ao invés de simplesmente ver a literatura como algo que permite que se analise e se compreenda a sociedade, ela aparece como sua reprodução, algo que repete o padrão histórico, mas de modo diferenciado. Assim, a articulação entre literatura e sociedade se dá em um nível mais complexo (no nível da forma) e mais substanciado numa reflexão sobre o conjunto de relações especificadas historicamente. A história aqui não é uma abstração com contornos temporais, mas a objetivação de relações sociais mediadoras de condições econômicas, políticas e ideológicas. Portanto, a complexidade e a substância dessa reflexão estão lastreadas pela noção materialista de forma,

conceito através do qual a análise permite compreender a ação e reação recíprocas entre texto e contexto (p. 237).

Consequentemente, todas as preocupações de análise são transferidas para a obra, considerando-a como resultado, isto é, a atividade interpretativa não se interessará primordialmente pelos processos histórico-sociais, porém seu foco consiste na obra como realidade autônoma derivada da reorganização estética desses elementos.

*Redução estrutural* é, pois, o conceito formulado por Candido (1993) para desenvolver metodologicamente esse preceito crítico de que a obra literária reorganiza a matéria que os processos histórico-sociais lhe influem, para estabelecer uma estrutura narrativa autônoma em que a análise, que não se pretenda mutiladora ou casuística, se engendra a partir das próprias leis desse mundo imaginário que é o fenômeno literário. Significa, a rigor, que a forma literária é uma redução dos processos histórico-sociais de determinada cultura. Corrêa e Hess (2015) assinalam, no indispensável trabalho intitulado *Termos-chave para a crítica estética marxista*, que a importância do posicionamento metodológico de Candido está no fato de que são consideradas questões essenciais à análise objetiva da produção literária como práxis e como parte na produção humana: “a mediação, pelo trabalho, entre as partes e o todo, que se articulam de forma dialética e, por isso, compõem um todo orgânico” (CORRÊA; HESS, 2015, p. 132).

É precisamente compreender como se efetua a *redução estrutural* da obra literária um dos interesses do analista, mesmo possuindo uma estrutura autônoma, pois o analista não a conceberia com uma mentalidade a-histórica. Candido (1993), ao verificar em *Memórias de um sargento de milícias* que não havia alusões de ordem documental à sociedade, salientou qual seria o procedimento analítico aplicado:

na verdade, o que interessa à análise literária é saber, neste caso, qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra — isto é, um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou *redução estrutural dos dados externos* (p. 33, grifo nosso).

Portanto, temos até aqui, de forma didática, quatro componentes do posicionamento metodológico de Antonio Candido: a) redução estrutural é o modo no qual os fatores sociais são esteticamente reorganizados para surgir a coerência interna da obra literária, cabendo ao analista também estudá-la; b) é no núcleo da coerência estética que se encontram os processos histórico-sociais, compreendidos como imanentes à estética da forma literária; c) a autonomia da obra literária é devido ao encadeamento sistemático de leis próprias de seu mundo imaginário, pois somente com essa coerência a obra comunica uma impressão de realidade; e d) a obra literária é vista como resultado, o que significa que é estudada em si mesma, pois possui uma estrutura autônoma.

Com esses quatro componentes unidos, quando o analista se debruçar sobre uma obra literária, pode realizar uma crítica integradora que compreenda “o sentido profundo” (CANDIDO, 1993, p. 44). De acordo com Waizbort (2007), esse propósito de

surpreender os processos histórico-sociais em análise imanente da obra literária através de uma crítica integradora constitui a conclusão de suas reflexões teóricas, pois, ao demonstrar em sua análise das *Memórias de um sargento de milícias* que os fatores sociais se tornam internos pela redução estrutural, Antonio Candido evidenciou que

o problema da realidade na obra literária não depende, no fundo, da aparência, das camadas superficiais da obra e do que ela apresenta, mas da profundidade; profundidade esta que se revela e que se abre na confluência da estrutura e processo. É por essa razão que reiterou, mais de uma vez, que o seu problema é o da *redução estrutural*, através do qual seria possível equilibrar esses aspectos diferentes (WAIZBORT, 2007, p. 250, grifo nosso).

#### **4 Uma observação final**

Embora não foram visadas análises exaustivas, percebemos que a busca de uma medição entre literatura e sociedade foi uma reflexão constante para o autor de *Parceiros do Rio Bonito*. Ao buscarmos compreender como foi construído o conceito de *redução estrutural* em suas reflexões analíticas a respeito das relações entre forma literária e processo histórico-social, compreende-se que se trata evidentemente de um posicionamento metodológico mais difícil do que tomar a obra literária como reflexo documental da sociedade ou isolá-la em âmbito formalista, de modo que tal perspectiva de crítica literária dialética se efetivou devido à “erudição segura, a atualização teórica, a pesquisa volumosa, a exposição equilibrada e elegante, o juízo de gosto bem argumentado” apresentadas pelo autor de *Literatura e Sociedade* “numa escala inédita entre nós” (SCHWARZ, 1999, p. 46). Por isso, a vontade de rigor em compreender a obra literária em sua integridade estética, sem optar por uma mentalidade *a-histórica*, fez do conceito *redução estrutural* um importante elemento para compreender que o fenômeno literário se abre para amplas dimensões existenciais e culturais, sem perder de vista sua característica ideológica.

#### **Referências**

BERRIO, Antonio Garcia; FERNANDEZ, Teresa. *Poética: tradição e modernidade*. Tradução de Denise Radanovic Vieira. São Paulo: Littera mundi, 1999.

CANDIDO, Antonio. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. Plataforma da nova geração. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 237-250.

CANDIDO, Antonio. *O Método Crítico em Sílvio Romero*. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. Introdução. In: CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009, p.25-39.

CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociologia. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2010, p.13-25.

CEVASCO, Maria Elisa. O diferencial da Crítica Materialista. *Revista Ideias* do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, São Paulo, v. 4, n. 2, 2013, p. 15-30.

CORDEIRO, Marcos Rogério. Sobre o método crítico de Antonio Candido em Formação da Literatura Brasileira. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, v. 26, n. 36, 2006, p. 225-242.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman. Termos-chave para a crítica estética marxista. In: VILLAS BÔAS, Rafael; PEREIRA, Paola Masiero (Org.). *Cultura, arte e comunicação*. São Paulo: Outras Expressões, 2015, p. 109-159.

EAGLETON, Terry. Estruturalismo e semiótica. In: EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 137-190.

EAGLETON, Terry. Forma e Conteúdo. In: EAGLETON, Terry. *Marxismo e Crítica literária*. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Unesp, 2011, p. 37-69.

JAMESON, Fredric. Rumo à crítica dialética. In: JAMESON, Fredric. *Marxismo e Forma: teorias dialéticas da Literatura no século XX*. Tradução de Iumna Maria Simon. São Paulo: Hucitec, 1985, p. 235-329.

MERQUIOR, José Guilherme. A crise do paradigma formalista. In: MERQUIOR, José Guilherme. *Crítica 1964-1989*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 427-439.

MOTA, Carlos Guilherme. Raízes do pensamento radical. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Ática, 1977, p.110-153.

SCHWARZ, Roberto. Pressupostos, salvo engano, de "Dialética da Malandragem". In: SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 129-155.

SCHWARZ, Roberto. Os sete fôlegos de um livro. In: SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileira: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 46-58.

WAIZBORT, L. *A Passagem do Três ao Um: crítica literária, sociologia, filologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## Marcas de distinção no romance *Every Light in the House Burnin'*, de Andrea Levy<sup>1</sup>

*Distinction signs in the novel Every Light in the House Burnin', by Andrea Levy*

**Juliana Cássia Müller**

Discente do curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: [juju-1232@hotmail.com](mailto:juju-1232@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo busca analisar os elementos de distinção em diferentes grupos familiares presentes no romance *Every Light in the House Burnin'*, escrito por Andrea Levy. Partindo disso, o foco é direcionado a dois grupos: o hegemônico e o minoritário. Tendo como suporte teórico o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007), este trabalho utiliza-se do seu conceito de distinção, a fim de discutir a construção das barreiras entre os grupos sociais, por meio de suas preferências, representadas por elementos como hábitos alimentares, moradia e lazer, presentes nos quatro núcleos familiares ficcionais selecionados.

**Palavras-chave:** Andrea Levy. Distinção. *Every Light in the House Burnin'*. Literatura de imigração.

**Abstract:** This article aims to analyse the elements of distinction in different family groups presented in the novel *Every Light in the House Burnin'*, written by Andrea Levy. Considering this, the focus of this discussion is directed to two groups: the hegemonic and the minority group. With the theoretical support of the French sociologist Pierre Bourdieu (2007), this article uses its concept of distinction in order to discuss the construction of barriers established among social groups through their preferences, represented by elements such as eating habits, housing and leisure, present in the four selected fictional households.

**Keywords:** Andrea Levy. Distinction. *Every Light in the House Burnin'*. Migrant literature.

---

### 1 Introdução

Ambientado no contexto britânico dos anos 60, o romance *Every Light in the House Burnin'* encena o processo de imigração ocorrido na era *Windrush*, sendo esse acontecimento “repetidamente memorializado como o momento inaugural da imigração das Índias Ocidentais para a Inglaterra” (COURTMAN, 2012, p. 84, tradução nossa)<sup>2</sup>. Nesse período, muitos caribenhos migraram para a Grã-Bretanha a bordo do *SS Empire Windrush*, com a finalidade de trabalhar naquele país. Como consequência desse processo, houve o desenvolvimento da criação literária, a qual é produzida por esses agentes sociais e leva em conta questões sobre pertencimento e reconfiguração cultural.

---

<sup>1</sup> Artigo de Iniciação Científica desenvolvido no projeto Margens e Minorias na Literatura, na Universidade Federal de Santa Maria, tendo como orientador o Professor Dr. Dionei Mathias.

<sup>2</sup> “repeatedly memorialised as the inaugural moment in West Indian immigration to England” (COURTMAN, 2012, p. 84).

A autora do romance, Andrea Levy, nasceu e cresceu negra, naquilo que, afirmado por ela mesma, ainda era uma Inglaterra muito branca. Assim como Angela, a protagonista de *Every Light in the House Burnin'*, a autora é filha de imigrantes caribenhos que chegaram à Grã-Bretanha no navio *Empire Windrush*. Além disso, é uma das escritoras mais importantes do *Black British Writing*, uma literatura escrita em língua inglesa por caribenhos, asiáticos, africanos e outras pessoas oriundas do antigo império britânico, literatura essa que emergiu nas últimas décadas. As temáticas mais recorrentes em suas obras giram em torno da escravidão, imigração e de questões de pertencimento, além de que “baseiam-se em muitos aspectos de suas próprias experiências de maioridade e antecedentes familiares” (SHARMA; DWIVEDI; TIWARI, 2016, p. 18, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Escrito em 1994, o enredo do romance de Andrea Levy narra a vida de Angela, uma jovem, negra, filha de pais imigrantes caribenhos; e de seus familiares, os quais passaram a residir na Grã-Bretanha. Tal núcleo familiar, os Jacobs, é composto por Winston, o pai; Beryl, a mãe; John, o irmão, Yvonne e Patrícia, as irmãs. Ademais, há um foco na reconfiguração cultural de Winston, que chega à Grã-Bretanha, em 1948, a bordo do *Empire Windrush*. Destaca-se, à guisa de curiosidade, que a mesma temática volta a ser abordada em outros dois romances: *Never Far from Nowhere* (1996) e *Fruit of the Lemon* (1999), os quais “apresentam as frustrações e desafios da segunda geração de imigrantes negras em Londres” (DUBOIN, 2011, p. 14, tradução nossa)<sup>4</sup>.

A partir de um estudo da recepção, notou-se que poucos artigos tratam propriamente sobre o romance *Every Light in the House Burnin'*, havendo uma predominância de enfoque nas questões de pertencimento abordadas no conjunto de obras da autora, como visto no artigo de Silva (2017), no qual a autora busca examinar a interrogação da inglesidade de Levy por meio de questões acerca do pertencimento da própria autora. O artigo de Githire (2010) é o mais substancial para a presente pesquisa, pois analisa a conexão entre comida e pertencimento. Por fim, o artigo de Mathias (2018) busca discutir a gênese discursiva da literatura de imigrantes nos contextos da Inglaterra, do Canadá e dos Estados Unidos. Contextualizando o processo de obtenção de voz de cada esfera, o autor aponta as dificuldades encontradas pelos autores e pela crítica literária em estabelecer uma configuração discursiva que abarque essa nova formatação de produção literária em contextos anglófonos.

Tendo como suporte teórico o pensamento de Bourdieu (2007), este trabalho utiliza-se do conceito de distinção, desenvolvido pelo sociólogo francês a fim de discutir a encenação das barreiras estabelecidas entre os grupos sociais por meio de suas preferências, visto que para ele “o gosto é princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Segundo ele, muitas das escolhas pessoais do dia a dia — por exemplo, o que comer e vestir — poderiam ser explicadas por meio de uma referência à estrutura geral das classes. Assim, esse conceito torna-se de suma importância para a análise aqui proposta, visto que o

<sup>3</sup> “draw on many aspects of her own coming-of-age experiences and family background” (SHARMA; DWIVEDI; TIWARI, 2016, p. 18).

<sup>4</sup> “present the frustrations and challenges of second-generation black female immigrants in London” (DUBOIN, 2011, p. 14).

romance atribui um foco direcionado para o gosto, o qual está presente em diferentes núcleos familiares e em sua configuração espacial e econômica. Além disso, esses gostos têm a capacidade de conectar as esferas que apresentam condições objetivas similares, ao mesmo tempo em que os distanciam daqueles que possuem preferências diferentes.

Conforme mencionado previamente, este artigo encontra-se relacionado com o campo de pesquisa sobre literaturas de imigração e busca analisar a tríade composta por hábitos alimentares, moradia e lazer como prática de distinção entre as diferentes esferas familiares apresentadas na realidade diegética, focando em dois grupos: o hegemônico e o minoritário. Para este estudo, serão discutidos os gostos e as configurações de quatro esferas familiares, sendo elas: os Jacobs, que são imigrantes caribenhos negros; os Simpsons, uma família rica composta por George e sua esposa; Sonia e sua mãe, uma família que não é tão abastada quanto os Simpson, mas que ainda assim apresenta capital econômico maior do que os Jacobs; e os Kromers, família composta por Charles e sua esposa, que é professora de música de Angela, como seus integrantes. Por meio disso, torna-se possível examinar de que forma esses elementos distanciam os indivíduos pertencentes ao grupo minoritário do hegemônico.

## *2 Os hábitos alimentares como elemento de distinção*

A principal função desempenhada pela alimentação é nutrir o ser humano, estando presente em grande parte dos momentos da vida cotidiana. Contudo, nutrir não é a sua única função no romance de Levy. Na narrativa, a comida consumida transforma-se em símbolos segregacionistas que representam aqueles que detêm muito ou pouco capital econômico. Ao retratar a vida da família Jacobs, imigrante e negra, na Grã-Bretanha, Levy sutilmente mostra ao leitor o esforço feito pelos integrantes dessa família para uma tentativa de encaixe ao ambiente em que vivem e no patamar das famílias que os cercam, sendo essas predominantemente brancas e ricas. Desse modo, a alimentação transforma-se em uma forma de aproximação com esse universo e é dividida principalmente entre a apreciação pela carne de galinha e o desgosto pela salsicha.

No universo da narrativa, a salsicha é vista como um símbolo de inferioridade e incapacidade, especialmente quando ingerida nas refeições de domingo — na narrativa, o domingo seria um dia reservado para refeições especiais. Diversas vezes, a protagonista Angela, que faz parte da família Jacobs, é influenciada por sua mãe Beryl a mentir em relação aos seus hábitos alimentares, pois eles seriam vistos como sinais de carência econômica. O distanciamento referente a tais hábitos causa certo “preconceito” provindo das demais famílias, visto que “a aversão pelos estilos de vida diferentes, é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes” (BOURDIEU, 2007, p. 57). Esse preconceito não se restringe apenas à esfera familiar, visto que a médica que trata Angela durante um episódio da narrativa chega à conclusão de que os Jacobs não dispõem de recursos para consumir refeições decentes, sendo esse o motivo pelo qual Angela adoeceu: “Eu espero que ela receba bastante leite e frutas se você não se dá ao luxo de comida decente. Ela parece anêmica — vou ter que fazer um

exame de sangue quando ela estiver melhor. Você entende? Muito leite” (LEVY, 1994, p. 97, tradução nossa)<sup>5</sup>.

A partir do sentimento de exclusão gerado por esse grupo, aqueles que se encontram fora do círculo hegemônico precisam buscar uma forma de “mascarar” a diferença, adaptando-se ao modo de vida dos modelos que devem ser seguidos. Isto é, buscar esconder a sua realidade — o fato de comer salsichas nas refeições de domingo, por exemplo — a fim de alcançar a aceitação, visto que como acontece em uma das passagens do romance: “Salsichas — isso é muito legal, Ada, mas, você sabe, você poderia ter dito isso em voz alta, para que todos nós pudéssemos ouvir”, disse a Srta. Thompson. ‘Não, ela não poderia’, Michael disse quietamente” (LEVY, 1994, p. 143, tradução nossa)<sup>6</sup>. Michael, uma criança, representa aqui a classe dominante, enquanto Ada, apesar de não pertencer a tal família, representa os Jacobs: uma imigrante negra que não pode mostrar incapacidade perante o grupo hegemônico, visto que isso seria interpretado como uma evidência de que ela carece de capital econômico para se dar ao luxo de aproveitar refeições melhores. Diante de conclusões pensadas inteiramente a partir de situações econômicas, a família Jacobs permanece com apenas uma opção: adequar-se à preferência do grupo hegemônico, a fim de diminuir a diferença existente, uma vez que “os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável” (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Ao longo da narrativa, a carne de galinha é posta como um alimento que exprime uma simbologia de superioridade, tornando-se, então, uma forma de aproximação com a cultura hegemônica. Por meio dela, a minoria, representada pela família Jacobs no romance, poderia se sentir pertencente ao ambiente, no qual, contudo, é tratada com hostilidade. Ao ser questionada por sua mãe em relação ao que a menina dirá para a Sra. Simpson caso for perguntada sobre sua refeição de domingo, Angela afirma que dirá que comeu salsichas. A partir disso, ocorre um conflito entre as duas, visto que Beryl declara que “todo mundo vai pensar que nós comemos salsichas no domingo, que nós não podemos nos dar ao luxo de comer um bom jantar de domingo. Não diga salsichas - diga galinha” (LEVY, 1994, p. 133, tradução nossa)<sup>7</sup>. Desse modo, a mãe influencia Angela a mascarar seus hábitos alimentares, substituindo-os por outros que sejam mais próximos aos gostos do grupo hegemônico.

Ao contrário dos Jacobs, a família Simpson não precisa se preocupar em relação a seus hábitos alimentares, visto que dinheiro e *status* não são o problema. Mantenedores de uma fortuna substancial, esses hábitos diferem muito dos que estão presentes na residência dos Jacobs: carne e batatas crocantes. Apesar de haver apenas um capítulo destinado à família Simpson, fica evidente a grande diferença que existe entre ela e a família de Angela. Além de carne, há algo que não existe nas refeições da outra família: um acompanhamento — retratado pelas batatas crocantes — e que, de

<sup>5</sup> “I hope she gets plenty of milk and fruit if you can’t afford decent food. She looks anemic - I’ll have to take a blood test when she’s a bit better. Do you understand? Plenty of milk” (LEVY, 1994, p. 97).

<sup>6</sup> “Sausages - that’s very nice, Ada, but you know you could have said it louder so we could all hear’, Miss Thompson said. ‘No, she couldn’t’, Michael said quietly” (LEVY, 1994, p. 143).

<sup>7</sup> “Everyone will think that we have sausages on Sunday, that we can’t afford to eat a proper Sunday dinner. Don’t say sausages - say chicken” (LEVY, 1994, p. 133).

um simples elemento, passa a ser configurado como outro fator de distinção. Por se tratar de uma família rica, que se encaixa nos padrões e não deixa dúvidas em relação ao seu pertencimento, é esperado que sua configuração alimentar seja narrada de forma distinta. O modo como Angela relata o jantar dessa família é diferente: “Sra. Simpson sempre cozinhou um jantar assado na sexta à noite” (LEVY, 1994, p. 135, tradução nossa)<sup>8</sup>. Ela enfatiza que esse tipo de refeição — assada — não ocorre esporadicamente, e sim semanalmente. Além disso, ela também exprime que tal família dispõe de capital para a compra de aparelhos, levando em conta que refeições assadas são feitas em fornos, tornando-se ainda mais pertencente ao modelo cultural padrão. Ao escolherem refeições mais elaboradas, os Simpsons classificam-se como integrantes do grupo hegemônico e merecedores do lugar em que se encontram, enquanto os Jacobs acabam sendo classificados como “não merecedores”, visto que sua alimentação é considerada muito precária.

Somado à rivalidade, galinha *versus* salsicha, outro alimento que ganha destaque é a almôndega. Ao longo da narrativa, ela é vista como um alimento que é comido na ausência de alguém que saiba cozinhar. Ao jogar as almôndegas fora, Angela desencadeia uma cena um tanto quanto peculiar. Os vizinhos, representando o grupo hegemônico, permanecem incertos quanto ao que seriam tais estranhos itens. O alimento parece ser visto como algo que, além de ser comido na ausência de alguém provido de dotes culinários, também é destinado às pessoas que carecem de capital econômico, tendo como base a cena descrita anteriormente. Se ele fosse pertencente à classe dominante, tal estranhamento não existiria, visto que ele estaria presente no dia a dia dessas pessoas e seria detentor de um *status* mais especial — *status* proveniente justamente pelo fato de que ele seria consumido por aqueles que detêm um capital econômico maior.

Por último, outro alimento que causa desconforto para o grupo hegemônico é o guisado temperado. Esse elemento enfatiza ainda mais a importância de que os hábitos alimentares têm nesse universo: eles servem para elevar ou diminuir o *status* de um indivíduo. Ao ser confrontada com uma realidade muito distante da sua, Sonia, a amiga de Angela, sente-se extremamente desconfortável e recusa-se a comer a refeição. Essa cena mostra a reação da classe dominante perante o estilo de vida do outro. Por deter certo capital econômico, ocorre o seguinte questionamento: “por que comer essa refeição?”. Visto que há poder econômico em jogo, aqueles que o detêm em maior quantidade têm a escolha de dizer não, enquanto a minoria não tem outra opção a não ser comer para não passar fome. A cena referida previamente destaca a diferença de gosto que indivíduos de classes diferentes apresentam. Enquanto um apresenta um paladar mais refinado, o outro foca em sanar uma necessidade básica: a fome.

A reação do grupo dominante deixa clara a distinção entre o que pertence ao paladar daqueles que detêm maior poder econômico e o que é mantido de fora. Além disso, “Sonia e sua mãe fazem parte da população em geral que considera a culinária como imutável e, portanto, ampliadora de barreiras definidas e inflexíveis” (GITHIRE, 2010, p. 864, tradução nossa). Ao ser questionada por seus hábitos alimentares, Angela é indagada pela mãe da Sonia: “É isso que você come o tempo todo?” (LEVY, 1994, p.

---

<sup>8</sup> “Mrs Simpson always cooked a roast dinner on Friday night” (LEVY, 1994, p. 135).

46, tradução nossa)<sup>9</sup>. Rebatendo o questionamento, Angela alega comer comida normal, assim como sua amiga Sonia. É importante ressaltar que a mãe de Sonia não se encontra num nível de poder econômico muito alto, visto que ela exerce a função de merendeira em uma escola. Entretanto, ela é mais pertencente à cultura nacional — por não ser imigrante e deter um capital maior que os Jacobs, visto que ela é capaz de oferecer comidas consideradas “melhores” — do que Angela e seus familiares. No momento em que a classe dominante classifica as refeições da família de Angela como “anormais”, há o reforço no pensamento de que aquele grupo marginalizado não é capaz de bancar refeições decentes — o termo decente tem aqui uma conotação de algo que não é meramente nutritivo, mas sim de algo que detém um *status* especial. Ademais, isso mostra o quão distante esses alimentos se encontram das casas daqueles considerados integrantes da classe dominante, visto que não há reconhecimento de pertencimento, não há a presença do sentimento de “eu também como isso”. O que há é a total rejeição das coisas que não fazem parte do seu cotidiano.

Além das três esferas familiares apresentadas anteriormente — os Jacobs, os Simpsons e a família de Sonia — há ainda a presença dos Kromers, a qual é composta por Charles e sua esposa, sendo ela a professora de música de Angela. A configuração alimentar desse grupo é representada de uma forma completamente distinta das outras já mencionadas, visto que são apresentados alimentos mais sofisticados, como a pizza e o abacate. Além disso, há também a inserção de uma bebida que a senhora Kromer denomina como *fizzies* devido a sua composição gasosa e que faz com que Angela fique incerta sobre o que tal bebida poderia ser. Logo, fica claro que a menina não possui conhecimento sobre ela, já que, ao ser questionada sobre qual seria o nome de tal líquido, em sua residência, a única resposta dada é: “Não sei, senhorita,” eu disse. ‘Limonada e Coca, eu suponho” (LEVY, 1994, p. 186, tradução nossa)<sup>10</sup>. O desconhecimento acerca da realidade dos Kromers provoca um distanciamento entre as classes, já que a senhora Kromer tem a impressão de que Angela conhece os pratos que foram oferecidos quando, na verdade, a menina nunca sequer os viu. Nesse contexto, a esfera gastronômica reforça as diferenças entre aqueles pertencentes ao grupo hegemônico e aqueles pertencentes ao minoritário e, conseqüentemente, distancia tais indivíduos.

### 3 A moradia como elemento de distinção

A configuração espacial dos ambientes familiares apresentados no romance torna-se fundamental enquanto elemento de distinção por mostrar diferenças influenciadas, em sua grande maioria, por acúmulo de capital econômico. Em razão desse acúmulo, a família Simpson é intitulada como a primeira em tudo. Eles são os primeiros a possuírem uma televisão, um telefone, uma geladeira e até mesmo um automóvel — artefato que não faz parte da realidade dos Jacobs, apenas de famílias mais ricas, como os Kromers. Logo, sua moradia transmite valores referentes ao poder econômico detido pela família, que se transforma em um símbolo de apreciação diante

<sup>9</sup> “Is that what you eat all the time?” (LEVY, 1994, p. 46).

<sup>10</sup> “Don’t know, Miss,” I said. ‘Lemonade and Coke, I suppose” (LEVY, 1994, p. 186).

daqueles não tão favorecidos. Seus bens exprimem a sua competência relacionada à capacidade de consumir o que há de melhor no mercado, como um telefone — aparelho que não é mencionado na descrição da mobília que compõe a residência da família de Angela—, visto que eles influenciam na “transmissão dos valores, virtudes e competências que servem de fundamento à função legítima das dinastias burguesas” (BOURDIEU, 2007, p. 75). Nesse sentido, os itens decorativos servem como catalisadores para o poder mantido por George e sua esposa, reafirmando seu papel como participantes do grupo hegemônico. Apesar de o tamanho dos apartamentos dos Simpsons e dos Jacobs ser igual, a organização da primeira família é totalmente diferente: “O apartamento deles era imaculadamente limpo e arrumado” (LEVY, 1994, p. 134, tradução nossa)<sup>11</sup>. A senhora Simpson possui certa preocupação com a aparência de sua residência e busca manter o ambiente o mais limpo possível, seja em questão de sujeira ou disposição de móveis. Contrariando o esquema de organização da senhora Simpson, a residência de Angela dispõe de uma quantidade muito grande de mobília, resultando no fato de que “cada pedaço de espaço da parede tinha algo pressionado contra ele” (LEVY, 1994, p. 30, tradução nossa)<sup>12</sup>. O motivo mais plausível para isso decorre da falta de espaço.

A moradia em que Angela e seus familiares residem é extremamente pequena para acomodá-los: são seis pessoas, dois adultos e quatro crianças, vivendo em um apartamento de três quartos. A falta de espaço não é considerada um problema para os Simpsons, visto que os únicos residentes da moradia são George e sua esposa, devido ao fato de não possuírem filhos. Além disso, o modo como Angela narra a configuração espacial das duas residências é totalmente distinto: ao descrever sua morada, ela se atém aos detalhes, dando ênfase para a grande quantidade de móveis e como eles ocupam espaço, uma vez que o tamanho do apartamento não é proporcional ao número de residentes e, conseqüentemente, devido ao número de objetos detidos por eles. Ao descrever a residência em que George e sua esposa vivem, a ênfase é direcionada para quais móveis a decoram, visto que o mais importante é o fato de eles possuírem capital econômico e não a falta de espaço, que é inexistente em tal configuração espacial.

No apartamento de George e sua esposa, os itens que recebem destaque são uma televisão, uma geladeira e um telefone. Quando Angela narra tal configuração espacial, ela enfatiza a função que eles possuem para tal família, como pode ser visto no trecho traduzido a seguir:

eles tinham uma televisão muito antes de qualquer outra pessoa nos apartamentos. Ocasionalmente, eles convidavam pessoas para assistir a um programa, geralmente a *Coronation Street*. Eles tinham um telefone que as pessoas vinham e perguntavam se podiam pedir emprestado. Eles tinham uma

<sup>11</sup> “Their flat was immaculately clean and tidy” (LEVY, 1994, p. 134).

<sup>12</sup> “Every bit of wall space had something pressed against it” (LEVY, 1994, p. 30).

geladeira e ela fazia cubos de gelo de suco de laranja para eu chupar (LEVY, 1994, p. 135, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Já em sua própria residência, o item que apresenta certa ênfase é uma televisão. Ela é o aparelho de maior luxo que a família possui, sendo uma forma de se exibir para Doreen, irmã de Winston, que, ao informar ao irmão que ela e seu marido Andrew possuem uma televisão com uma estação, recebe: “Só uma! Nós temos três aqui” (LEVY, 1994, p. 123, tradução nossa)<sup>14</sup>. O aparelho eletrônico transforma-se então em um símbolo capaz de elevar o *status* dessa família, já que desse modo eles são capazes de mostrar para Doreen e seu marido o quão bem estão se dando na Grã-Bretanha, posto que ambos mostram-se incertos quanto ao seu modo de vida, levantando questões acerca de sua moradia — principalmente sobre o tamanho dela. Além disso, Winston precisa mostrar para sua irmã que possui condições de bancar certo luxo para sua família, uma vez que Doreen e seu marido são detentores de um capital econômico bom, podendo assim possuir um automóvel — item que não faz parte da família Jacobs.

Além das esferas familiares Jacobs e Simpson, há a presença de outra família que, assim como George e sua esposa, dedica certa energia para a configuração espacial de sua morada: os Kromers. A senhora Kromer é a professora de música de Angela e, durante a narrativa, seu marido Charles não está presente. O que há, é uma descrição detalhada da residência dessa família.

De repente, um cômodo se abriu diante de mim, um cômodo enorme. Ele parecia maior do que todo o nosso apartamento. Ele era claro e ensolarado, mas tinha o ar viciado por não ser usado o dia todo. Havia uma área de cozinha com armários de madeira. Ele tinha um fogão que estava na metade da parede e uma geladeira tão grande que você podia entrar (LEVY, 1994, p. 184, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Percebe-se que Angela a descreve enfatizando a grandeza que a casa transmite, como se ela simbolizasse um mundo totalmente novo e diferente, ao qual ela ainda não estaria acostumada. De fato, a residência dos Kromers é ainda mais grandiosa do que a dos Simpsons, visto que possui uma sala de vidro e uma fonte no jardim. Esses itens indicam que eles são detentores de um capital econômico bom e que os permite usufruir de diversos luxos, os quais incluem viagens internacionais para a Itália. Além dos objetos mencionados anteriormente, a morada apresenta um piano de cauda como

<sup>13</sup> “They had a television long before anyone else in the flats. Occasionally, they would invite people in to watch a programme, usually Coronation Street. They had a telephone that people would come and ask if they could borrow. They had a fridge and she would make ice cubes out of orange squash and give them to me to suck” (LEVY, 1994, p. 135).

<sup>14</sup> Only one! We have three here” (LEVY, 1994, p. 123).

<sup>15</sup> “Suddenly a room opened up before me, a huge room. It looked bigger than out entire flat. It was bright and sunny, but had the stale air of not being used all day. There was a kitchen area with wooden cupboards. It had a cooker that was halfway up the wall and a fridge so big you could walk into it” (LEVY, 1994, p. 184).

peça decorativa. Ele também é utilizado para reforçar o complexo de grandeza que a casa exprime, já que Angela caracteriza a maioria dos objetos como grandes e brilhantes. Além de ser um indicativo de beleza, a disposição estética das moradias apresentadas no romance “é, também, a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se objetivamente na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Por possuírem posições privilegiadas, tanto os Simpsons quanto os Kromers são capazes de decorar sua moradia com artigos mais luxuosos do que aqueles dispostos no apartamento da família Jacobs, que ocupa as margens e por isso não tem acesso aos privilégios garantidos às famílias citadas anteriormente.

Desse modo, a configuração espacial das três residências apresentadas atua como um indicativo que reforça as posições sociais ocupadas por tais famílias, visto que

as tomadas de posição, objetiva e subjetivamente, estéticas – por exemplo, a cosmética corporal, o vestuário ou a decoração de uma casa – constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Assim sendo, ao escolherem mobílias que reforçam o estereótipo de grandeza, os Simpsons e os Kromers afirmam suas posições como pertencentes à classe dominante no espaço social, enquanto os Jacobs buscam alcançar um posto mais aceitável perante o grupo hegemônico. Por não apresentarem mobílias tão luxuosas e não possuírem um automóvel, a família de Angela se encaixa no grupo minoritário. Enquanto isso, a moradia da família Kromer expressa valores de poder maiores do que as outras famílias apresentadas na narrativa, principalmente pelo fato de ela ser uma casa e não um apartamento — fato que ocorre com as demais famílias apresentadas no romance —, o que permite que mais artigos de decoração sejam colocados, como a fonte localizada no jardim, que, além de embelezar a morada, eleva o *status* da família que a possui. Dessa forma, os itens decorativos e a presença, ou falta, de meios de transportes nas moradias — sendo esses representados na narrativa pelos automóveis — atuam substancialmente como fatores de distinção entre aqueles que pertencem ao grupo hegemônico ou à classe marginalizada.

#### **4 O lazer como elemento de distinção**

O lazer detém um espaço importante no romance de Levy e está diretamente relacionado ao capital econômico, visto que famílias consideradas mais abastadas experienciam atividades de lazer qualitativamente melhores. O acúmulo de recursos permite que famílias, como os Simpsons, possam desfrutar de artigos de luxo, enquanto famílias como os Jacobs, que não apresentam muito capital, não. Na verdade, a família Simpsons parece não apresentar problemas relacionados a gastos, já que ao ser informado por sua esposa que ela deseja comprar um novo par de sapatos e arrumar o cabelo, a única resposta dada por George foi: “Ok, nós teremos que colocar

menos no Christmas Club” (LEVY, 1994, p.136, tradução nossa)<sup>16</sup>. A preocupação é tão inexistente que ele nem se importa em dar dinheiro para Angela, mesmo que sejam apenas seis centavos.

O mesmo não ocorre na família de Angela, na qual ela é a única dentre os irmãos a receber uma pequena mesada do pai — seis centavos, o mesmo valor dado por George —, sendo esse um motivo de revolta para aqueles que não a recebem, os quais afirmam que não é justo que apenas Angela ganhe dinheiro. O motivo pelo qual Angela é a única a receber seis centavos do pai é logo esclarecido, já que Winston afirma que é uma singela premiação pelo seu bom comportamento. Desse modo, Angela dispõe de algum recurso para concretização de atividades de lazer, esses recursos, contudo, são bastante limitados.

Um dos artigos de maior luxo apresentados no romance é o automóvel. Poucas famílias o possuem — como, por exemplo, os Simpsons, os Kromers e Doreen e seu marido Andrew —, o que o torna um símbolo que representa a riqueza. Enquanto George e sua esposa usufruem do automóvel para viajar até a Espanha, Winston e sua família tentam mascarar o verdadeiro motivo de não possuírem tal veículo. A desculpa que o patriarca da família, Winston, dá ao ser questionado pelo motivo de não possuir um carro é: “Nós não sentimos a necessidade” (LEVY, 1994, p. 123, tradução nossa)<sup>17</sup>, enfatizando a disponibilidade de bons ônibus e metrô. Isso não passa de uma justificativa usada para mascarar o problema que os impede de comprar um carro: falta de dinheiro. Assim, o meio de transporte utilizado pela família para realizar uma viagem é o ônibus, justamente por ser menos dispendiosa, possibilitando que o capital econômico, que já não é muito, seja poupado.

Outro artigo de lazer refere-se às viagens. Na narrativa, tanto os Simpsons como os Kromers usufruem de capital econômico para realizarem viagens até a Espanha e a Itália durante as férias, respectivamente. Contudo, o mesmo não ocorre com os Jacobs. Primeiramente, suas possibilidades de locomoção são bem restritas: “Nós fomos de férias de ônibus porque ele era mais barato que o trem” (LEVY, 1994, p. 69, tradução nossa)<sup>18</sup>. Não há outra opção, porque os recursos financeiros são escassos, ainda mais por se tratar de uma família composta por seis pessoas. Segundamente, a viagem torna-se desagradável pelo fato do trajeto ser longo, quente e cansativo. E, por último, ela não detém um enfoque tão especial quanto as viagens das famílias Simpson e Kromer, já que o local de destino ainda é localizado na Grã-Bretanha e não é tão exclusivo assim, por abarcar diversas famílias no mesmo ambiente, a fim de realizarem as mesmas atividades.

Dessa forma, a configuração da viagem de Angela e sua família é totalmente distinta daquela apresentada em outros núcleos familiares discutidos acima. Enquanto a viagem dos Simpsons com destino à Espanha é algo interessante, com direito à obtenção de uma coleção de bonecas em trajes espanhóis completos, a viagem dos Jacobs transforma-se em algo desastroso por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de ser algo cansativo e feito em um espaço abafado — um ônibus, no caso — e o

<sup>16</sup> “Okay, we’ll have to put less in the Christmas Club” (LEVY, 1994, p.136).

<sup>17</sup> “We don’t feel the need” (LEVY, 1994, p. 123).

<sup>18</sup> “We went on holiday by coach because it was cheaper than the train” (LEVY, 1994, p. 69).

segundo é relacionado com a falta de atrativos para os integrantes da família Jacobs, principalmente para Angela, que é deixada de lado em atividades recreativas, como a dança na festa de recepção, por ser considerada criança.

Outro ponto importante referente à viagem de Angela e seus familiares reside no comportamento de consumo durante esse período de lazer. Assim, o destino — o Pontins, um acampamento de férias — foi escolhido inteiramente baseado em questões financeiras, já que o lugar é barato e Winston parece estar disposto a economizar ao máximo, visto que, logo ao chegarem ao acampamento, há uma recusa em oferecer gorjeta para o porteiro responsável por ajudar no carregamento das malas. Além disso, ao chegarem à festa de recepção, Angela pede por batatas fritas e o que recebe do pai é: “Você não precisa de batatas fritas — eu não tenho dinheiro para batatas fritas” (LEVY, 1994, p. 74, tradução nossa)<sup>19</sup>. Novamente Winston tenta economizar seu dinheiro, recusando os desejos da filha, porém isso muda quando Beryl o informa que todos ao seu redor estão tomando alguma coisa e, portanto, eles também deveriam. Desse modo, as atividades de lazer da família se restringem em razão do desejo de controlar o gasto de capital econômico. Já a viagem da família Kromer, para a Itália, é marcada por descobertas gastronômicas: foi lá que o casal comeu a sua primeira pizza, resultando na compra de um livro de receitas, o *Italian Cuisine*, devido à grande satisfação trazida pelo alimento. Além da viagem mencionada anteriormente, a senhora Kromer possui planos de visitar o Caribe por causa das praias, do sol e do rum, reforçando a ideia de que dinheiro não é um empecilho para essa família.

Além de viagens, há a presença de outras atividades de lazer. Os passatempos da família Jacobs se baseiam em assistir televisão e participar de jogos recreativos. O núcleo familiar passa grande parte do domingo em frente à televisão assistindo programas como *The Big Match* e *The Golden Shot*, salvo Beryl, que usa seu tempo livre para lavar roupa. Assim como os Jacobs, a família Simpson usufrui de sua televisão no tempo livre, mas, diferente deles, o programa mais assistido é *Coronation Street*. Ainda com relação ao núcleo familiar de Angela, ela e seu irmão se envolvem em atividades ao ar livre com as demais crianças que moram em seu prédio, incluindo Sonia. Tais atividades se resumem em jogos como tacada, beisebol, entre outros. Diante da escassez de recursos para a realização de outras atividades de lazer, a protagonista se vê forçada a ser criativa e desbravar outras formas de entretenimento.

### 5 Considerações finais

Com base no que foi pesquisado e analisado, compreende-se que Levy tenta, de um modo sutil, mostrar ao seu leitor a forma como os elementos representados pela alimentação, moradia e pelo lazer atuam na distinção entre as esferas familiares apresentadas no romance. Essas três categorias reforçam que o distanciamento que ocorre com a família Jacobs perante o grupo hegemônico é decorrente das condições precárias, enquanto os outros três núcleos familiares se encontram em locais de maior prestígio. A caracterização central desses elementos também reflete a maneira em que a família de Jacobs é concebida por esta sociedade, já que a diferença econômica é

<sup>19</sup> “You don’t need chips — I haven’t got money for chips” (LEVY, 1994, p. 74).

ponderada nas atitudes dos outros núcleos familiares, que muitas vezes apresentam comportamentos hostis.

A partir das evidências mostradas no romance, o capital econômico que cada família mantém é fundamental na diferenciação entre o grupo hegemônico e o minoritário. Os personagens pertencentes a classes abastadas têm acesso às experiências qualitativamente melhores e mais satisfatórias, como as viagens feitas pelas famílias Kromer e Simpsons, e, conseqüentemente, a alimentos mais diversificados, como pizza e abacate na residência Kromer; assim como os bifés e batatas crocantes na dos Simpsons. O mesmo não ocorre com os personagens que pertencem à minoria, já que eles experienciam viagens menos divertidas por precisarem escolher lugares menos custosos. Sendo assim, as atividades desse grupo são restringidas, já que se veem confrontados com a necessidade de economizar dinheiro.

Assim sendo, evidencia-se que a questão alimentar é igualmente afetada pelo capital econômico, fazendo com que alimentos considerados mais “pobres”, como salsicha e almôndega, façam parte do cardápio gastronômico de famílias como os Jacobs. Já na questão referente à moradia, a influência é relacionada com a disposição estética. Famílias que possuem mais recursos, conseqüentemente, têm condições de comprar artigos mais luxuosos do que aqueles que carecem desse bem. Desse modo, o capital financeiro tem um papel extremamente substancial perante os grupos apresentados na narrativa, sendo capaz de influenciar todos os setores da vida, seja ele alimentício, decorativo ou cultural, transformando-os, de um modo satisfatório ou não.

### *Referências*

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

COURTMAN, Sandra. Women Writers and the Windrush Generation: A Contextual Reading of Beryl Gilroy's *In Praise of Love and Children* and Andrea Levy's *Small Island*. *ExterText: Special Issue on Andrea Levy*, Londres, v. 9, p. 84-104, 2012.

DUBOIN, Corinne. Contested Identities: Migrant Stories and Liminal Selves in Andrea Levy's *Small Island*. *Obsidian: Literature in the African Diaspora*, v. 12, p. 14-33, 2011.

GITHIRE, Njeri. The Empire Bites Back: Food Politics and the Making of a Nation in Andrea Levy's Works. *Callaloo*, v. 33, n. 3, p. 857-873, 2010.

LEVY, Andrea. *Every Light in the House Burnin'*. Londres: Headline Book Publishing, 1994.

MATHIAS, Dionei. Literatura e fluxos migratórios em contextos anglófonos: sobre a gênese discursiva de um campo de pesquisa. *Scripta Uniandrade: Revista de Pós-Graduação em Letras*, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 225-238, 2018.

SHARMA, Swarnita; DWIVEDI, Jaya; TIWARI, Sheela. Realistic approaches and bare realities in the novels of Andrea Levy. *IUP: Journal of English Studies*, Pensilvânia, v. 11, n. 4, p. 17-24, 2016.

SILVA, Denise Almeida. Por um lugar no império: inglesidade, pertencimento negro e memória nacional em dois contos de Andrea Levy. *Ilha do Desterro: Revista de Língua Inglesa, Literatura em Inglês e Estudos Culturais*, Santa Catarina, v. 70, n. 1, p. 17-26, jan. 2017.

# Educação e sociedade: as bases de Paulo Freire e Florestan Fernandes para uma educação laica, gratuita e libertadora

## *Education and society: the foundations of Paulo Freire and Florestan Fernandes for a secular, free and liberating education*

### **Géssika Mendes Vieira**

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba, graduada em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, especialista em Gestão Estratégica de Negócios com ênfase em Marketing também pelo UNIPAM e especialista em Literatura Brasileira pela Universidade de Araraquara – UNIARA.

E-mail: [gessikavieira@live.com](mailto:gessikavieira@live.com)

---

**Resumo:** O presente trabalho tem como principal finalidade expor as ideias de Paulo Freire e Florestan Fernandes, intelectuais que contribuíram de forma significativa nos temas educação e sociedade. Levando em conta a importância da educação para todos e a valorização de todos os aspectos que envolvem a sociedade, inclusive a realidade de cada educando no contexto educativo, os autores têm em suas bases a luta por uma educação laica, gratuita e libertadora. Logo, com este trabalho pode-se concluir que a educação transformadora vai além da simples tarefa de repassar conhecimento, ela se estende ao processo de ensino-aprendizagem de alunos e docentes, numa troca de experiências e saberes que tem a capacidade de ensinar, conscientizar e modificar a realidade dos sujeitos sociais.

**Palavras-chave:** Educação. Educação e Sociedade. Paulo Freire. Florestan Fernandes.

**Abstract:** The present work has as its main purpose expose the ideas of Paulo Freire and Florestan Fernandes, intellectuals that significantly contributed to education and society themes. Taking into account the importance of education for everybody and the valuation of all aspects that involve society, including each student's reality in the educational context, the authors have struggled for a secular, free and liberating education. Therefore, from this work, it can be concluded that transformative education goes beyond the simple task of passing on knowledge, it extends to students' and teachers' teaching-learning process, in an experience and knowledge exchange that has the capacity to teach, acquire knowledge and modify the reality of social individuals.

**Keywords:** Education. Education and Society. Paulo Freire. Florestan Fernandes.

---

Educação, Sociedade, Democracia são assuntos debatidos constantemente e são evidenciados nas ideologias de Paulo Freire e Florestan Fernandes. Para Freire, o intuito sumo da educação é conscientizar o educando, principalmente a parte menos favorecida da sociedade, levando-os a compreenderem sua situação de oprimidos e a agirem em luta da libertação. Para ele, a saída da situação de oprimido não é deslocar-se para as prerrogativas do opressor. O autor aspirava uma educação libertadora,

agente do diálogo por meio de processo dialético, a partir da problematização da realidade em que o educando estava inserido.

Freire defendia uma Educação Popular orientada por meio de uma interação comunicativa, baseada nas contradições capitalistas vividas por mulheres e homens, na valorização dos saberes prévios, da realidade cultural na construção de novos saberes, no desenvolvimento de um olhar crítico por meio do diálogo e da participação comunitária, possibilitando uma leitura da realidade social de cada educando. Segundo Freire (1967, p. 88), "necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política."

A orientação proposta de uma educação democrática, libertadora, igualitária é a que melhor representa a discussão político-educacional advogadas por Florestan Fernandes e Paulo Freire. Para Florestan, as instituições educacionais brasileiras não se adequam e nem se articulam com as necessidades dos educandos, dos trabalhadores ou, ainda, com a diversidade das regiões do Brasil.

Fernandes considerava a educação como elemento imprescindível na causa da transformação social, pois inicia como um projeto nacional. O autor evidencia o dilema social do Estado brasileiro.

O dilema social brasileiro consiste na resistência sociopática das elites brasileiras a qualquer proposição de mudança social, mas profunda, sintoma de uma ação político-cultural incompatível com a retórica liberal e às inovações demandadas pela própria ordem econômica (FERNANDES, 1995, p. 95).

A partir de tal compreensão, o autor acreditava na premência de uma proposta igualitária do ensino público em todo o Estado nacional, permitindo assim a oferta verdadeira de liberdade e democracia no ensino brasileiro. Fernandes reforçava que o Brasil tem uma grande adversidade educacional, pois é detentor de um sistema que se define democrático e de uma educação que tem como mecanismo incluir e possibilitar oportunidades, porém esse sistema se mostra altamente seletivo e classificatório.

Nessa perspectiva, o autor defendia que a educação tem uma função política, o ato de educar não podia ser de apenas transmitir conteúdo, mas devia levar em conta as circunstâncias da realidade, por meio da compreensão política. Em sua obra *O Desafio Educacional*, Fernandes traz uma provocação às práticas educacionais:

pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1989, p. 165)

Na visão de Fernandes, era fundamental que o educador conhecesse e assumisse uma posição perante a realidade a fim de contribuir com a sua transformação. Freire também corroborava desse pensamento. Para ele, a prática de educar é uma ação política, social, e não apenas um depósito de conhecimento.

Destacava-se a contestação da realidade vivida por mulheres e homens em suas interações.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 1996, p.24)

Na sequência desse pensamento, para Fernandes é necessária uma articulação entre a realidade dos educandos e a prática de ensinar. Ele destaca que o docente é o mestre comprometido a motivar tal mudança na sociedade.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política de mesma qualidade (FERNANDES, 1989, p. 170).

Com essa afirmação de Florestan Fernandes é possível identificar a importância do pensamento de Paulo Freire:

é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – antológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1967, p. 21).

Com base nas afirmações dos autores, é possível observar que as ideias de Freire propiciam ampliar os debates impulsionados por Fernandes. Mesmo considerando as limitações do sistema educacional brasileiro, institucionalizado e/ou estatal, os autores enfatizam a escola como espaço de revitalização da esfera pública democrática. Freire assemelha-se a Fernandes, no transcorrer de sua obra retoma e analisa termos e conceitos que defendem uma concepção democrática e popular, tais como: participação popular, democracia participativa, autonomia da escola, politicidade da educação, emancipação e dialogicidade.

Assim, as práticas educacionais estão amplamente ligadas aos posicionamentos de cada indivíduo. Assiste-se com notória lamentação a mercantilização e a mecanização da educação, o que deveria ser direito tornara-se privilégios para poucos, aumentando incalculavelmente a distância existente entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e aqueles que estão a mercê do estado democrático, que se tornou ineficiente para igualar os padrões de educação e desenvolvimento. É função estatal conservar, consolidar e desenvolver os cidadãos. A educação é a grande ferramenta no processo de transformação social, em terras capitalistas todas as ofertas se tornam objetivos incansáveis de lucros e reverter a ideia de que a educação vai além do capital é um dos grandes desafios atuais, em conjunto com os docentes e órgãos governamentais responsáveis pela educação. Como pontua Mészáros (2010, p. 25),

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

As exímias contribuições de Freire e Fernandes para questões educacionais e sociais colocam frente a frente a importante análise da unicidade de cada situação vivenciada por cada indivíduo, dentro de sua realidade, suas potencialidades e seus problemas. Assegurada como direito pela Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996 e demais legislações correlatas que têm em seu escopo o acesso e a permanência do aluno na escola, formação para exercício cidadão, preparação para o trabalho e participação social, a educação ainda não é acessível a todos.

Propagar a educação em um país culturalmente escravocrata, que mantém ainda acesas as chamas do orgulho que dificulta claramente a ascensão dos menos favorecidos por meio da educação é um grande desafio em um lugar que possui traços tão profundos de desigualdade.

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (FERNANDES, 1989, p. 243)

Considerar os processos educativos e de inclusão como atos educacionais, sociais e políticos marcaram a importância das vivências de Paulo Freire e Florestan Fernandes que fizeram de suas existências objetos sociológicos contra um sistema que oprime. A importância dada à educação e aos professores como protagonistas de sua libertação por meio da informação e da criticidade são consideradas formas de romper com o ciclo de dominação que oprime os menos favorecidos. Logo, a educação caminha com o desenvolvimento social e para isso faz-se necessária uma educação laica, gratuita e libertadora, que possibilite a inclusão, interação e progressão de todas as camadas sociais.

### **Referências**

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. Entrevista à Folha de S. Paulo. *Caderno Mais!*, São Paulo, n. 112, p. 25-26, 20 ago., 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

## O ensino de inglês para crianças: a importância da ludicidade e da interdisciplinaridade

### *Teaching English for kids: the importance of playfulness and interdisciplinarity*

#### **Maria Blanc Figueira**

Discente do curso de Licenciatura em Letras – Inglês no Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: mariablanc29@gmail.com

#### **Vitório Degli Esposti Gualandi**

Discente do curso de Licenciatura em Letras – Inglês no Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: vitorio\_gua@hotmail.com

#### **Sônia Maria da Fonseca Souza**

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Docente do curso de Licenciatura em Letras – Inglês no Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: sonifon1@gmail.com

---

**Resumo:** O presente estudo apresenta a importância de uma abordagem lúdica, interdisciplinar para o ensino da Língua Inglesa, direcionada, especificamente, ao público infantil. É notória a necessidade de pesquisas nesta área para que as crianças aprendam a língua estrangeira de forma contextualizada e, assim, consigam construir o conhecimento significativo sobre este idioma. Diante disso, esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo demonstrar como a ludicidade tem um papel fundamental no processo de ensino de Língua Inglesa para crianças e como, através dela, os alunos conseguem concretizar o conhecimento, fazer novas descobertas e ativar a imaginação, bem como destacar abordagens que ajudam as crianças a assimilarem a língua estrangeira com mais facilidade e estimulam o interesse do aluno, além de apresentar uma abordagem interdisciplinar referente ao ensino de Língua Inglesa para crianças. O ensino de Língua Inglesa na infância pode trazer benefícios para o futuro se for realizado de maneira lúdica e contextualizada.

**Palavras-chave:** Lúdico. Interdisciplinar. Língua Inglesa. Ensino. Crianças.

**Abstract:** The present work reports the importance of a playful, interdisciplinary approach to English Language teaching, specifically for children. There is a clear need for research in this area because they can learn a foreign language in a contextualized way in order to build meaningful knowledge on this language. Therefore, this bibliographic research aims to demonstrate how important playfulness is children's English Language teaching process and how, through it, students are able to materialize knowledge, make new discoveries and activate imagination, highlighting approaches that help children to assimilate the foreign language more easily and stimulate student's interest, as well as present an interdisciplinary approach to English language teaching for children. English language teaching in childhood can bring benefits in the future if it is carried out in a playful and contextualized way.

**Keywords:** Playful. Interdisciplinary. English language. Teaching. Children.

## 1 Introdução

A importância do ensino de Língua Inglesa (LI) é reconhecida no mundo globalizado. Isso até mesmo pelos avanços tecnológicos constantes e por ser um pré-requisito para se conseguir uma vaga em grandes empresas. A procura pelo ensino de LI tem aumentado em grande escala, e também é muito considerável a procura de ensino de Inglês para crianças. Essa procura se dá ao fato de os pais se preocuparem com o futuro profissional de seus filhos, que será muito prejudicado se estes não tiverem conhecimento sobre o idioma.

Acredita-se que dar aula para crianças é fácil, porém é necessário muito cuidado, atenção, carinho e dedicação. Ensinar uma Língua Estrangeira para crianças é uma questão ainda mais complexa, já que o professor precisa ter a consciência que suas aulas não podem ser pautadas em regras gramaticais, e sim necessitam ser baseadas em atividades lúdicas de forma a atrair a atenção e o interesse do aluno para tal conteúdo.

Segundo os PCNs (1998), a aprendizagem de língua estrangeira não deverá ser baseada somente na gramática, mas também deverá envolver o aluno em uma experiência de vida, de modo que amplie horizontes do educando para entender e discursar sobre uma nova cultura. Nessa perspectiva, o educador tem um papel fundamental no crescimento completo do indivíduo.

Para tanto, conforme Cameron (2001), é importante que o professor tome conhecimento do perfil de seu alunado, com vistas a entender suas necessidades e contextos significativos de aprendizagem. Figueiredo *apud* Lima (2008, p. 297) reafirma tal perspectiva ao destacar que "[...] as oportunidades para aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem".

O professor, de acordo com sua prática docente, passa a ser a pessoa que despertará um sentimento positivo ou negativo em relação ao idioma. Se o aluno for exposto a um ambiente prazeroso e aprender de forma descontraída e sem cobranças, ele passa a gostar do que aprende, porém se o professor não atrair sua atenção e cobrar conteúdos e habilidades não apropriados para essa faixa etária, pode causar traumas e fazer com que aquela criança não queira mais aprender o idioma em questão.

Diante dos fatos apresentados, este trabalho objetiva demonstrar como a ludicidade tem um papel fundamental no processo de ensino de Língua Inglesa para crianças e como, através dela, os alunos conseguem concretizar o conhecimento, fazer novas descobertas e ativar a imaginação; destacar abordagens que ajudam as crianças a assimilarem a língua estrangeira com mais facilidade e estimulam o interesse do aluno; e apresentar uma abordagem interdisciplinar referente ao ensino de LI para crianças.

Para fundamentar este estudo, cuja metodologia é de natureza estritamente bibliográfica, alguns teóricos renomados da literatura específica foram visitados e passaram a alicerçar toda a pesquisa realizada: Cameron (2001), Lennenberg (1967), Japiassu (1976), Vygotsky (1996), Krashen (1987) e Chomsky (1980).

Para facilitar a leitura deste estudo, o desenvolvimento do trabalho foi dividido em três seções. De início, o foco recai sobre as teorias de aquisição da linguagem; na

sequência, aborda-se a idade ideal para uma criança aprender a LI; na última seção, demonstra-se uma possibilidade de facilitar a aprendizagem através da ludicidade e a interdisciplinaridade, especificamente, no ensino de língua inglesa, e, finalmente, as considerações finais.

## *2 Aquisição da linguagem*

Para Ferreira (2001), a aquisição é um processo no qual algo é adquirido, de maneira natural, diferenciando, assim, do conceito de aprendizagem, que seria tomar conhecimento, tornar-se capaz de algo graças ao estudo, à observação e à experiência. Teorias foram criadas para explicar a aquisição e a aprendizagem de uma língua, dentre elas a de Vygotsky e Krashen e Chomsky.

De acordo com Vygotsky (2003), a linguagem e o pensamento têm uma gênese distinta. O desenvolvimento dessas duas competências percorre por caminhos diversos, contudo em um determinado momento elas se cruzam devido a não verbalidade do pensamento e não intelectualidade da linguagem. Nesse sentido Martins (2015, p. 03),

em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

Vygotsky (2003) destaca ainda que as ocupações intelectuais sumárias do ser humano surgem de acordo com sua narrativa social e se desenvolve como um produto histórico-social de sua comunidade.

Martins (2015, p. 4-5), apoiando-se em Krashen, afirma que,

no que tange à distinção entre aquisição e aprendizagem, o autor acredita que a aprendizagem é um processo consciente, é o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só não garante a aquisição, o qual define como um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua. De acordo com Krashen, a aprendizagem é menos importante que a aquisição.

Para Chomsky (1998), a criança nasce com uma faculdade inata de desenvolver uma língua, mas é necessário passar pelas etapas de maturação para atingir o uso do código linguístico propiciado pelos adultos. Para Martelotta (2012, [s.p.]),

a criatividade é o principal fator responsável pela identificação da linguagem humana, pois o ser humano é capaz de criar, interpretar e reproduzir outras formas de comunicação. Assim, podemos dizer, segundo a gramática gerativa que há uma aproximação das ciências naturais com as ciências humanas.

### 3 *Idade ideal*

Apesar da não obrigatoriedade do ensino de LI nas séries iniciais da Educação Básica, alguns pais, ao escolherem a unidade escolar para matricular os filhos, buscam aquelas que oferecem o ensino de inglês para que seus filhos já tenham contato com o novo idioma ainda na infância, mas existem também os pais que acham que seus filhos pequenos ainda não precisam aprender inglês porque não sabem nem o português.

A idade do indivíduo é um fator que facilita a absorção do conteúdo. Muitos pais não sabem a idade ideal para que seus filhos aprendam uma língua estrangeira, porém, segundo Lennenberg (1967), a idade crítica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, sem que haja comprometimento neurológico, reside entre os vinte e um e os trinta e seis meses de vida da criança. A criança, como afirma Krashen (1987, p. 87),

só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que estejam além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem, contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente.

É importante ressaltar que quando a criança começa a apreender os fonemas da Língua Materna (LM) é o momento de introduzir a Língua Estrangeira. Não com o mesmo comprometimento da LM, mas de uma maneira lúdica para que o aprendizado seja prazeroso e eficiente. Assim sendo, não compromete o sistema neurológico e a criança passa a aprender o novo idioma sem nenhum compromisso com a gramática, mas usando apenas o aprimoramento da memória nesse primeiro momento.

Entretanto, até os doze anos de idade, ela ainda consegue aprender sem muito esforço. Para Lennenberg (1967), a partir dos quatorze anos, a capacidade de assimilação e aprendizagem do ser humano começa a diminuir gradativamente, o que não impede que a aprendizagem ocorra; porém, é necessária maior dedicação tanto por parte do aprendiz como do professor.

Um outro fator importante a ser considerado é a motivação, considerada a chave para a aprendizagem. Se a criança for motivada a aprender, ela estará propensa a adquirir determinado conteúdo por meio desta variável afetiva. Segundo Brown *apud* Martins (2015), a motivação é, de uma maneira geral, como um impulso, uma emoção ou um desejo interno que direciona uma pessoa para uma determinada ação. Portanto, se percebemos um objetivo, e este objetivo é suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

Atividades lúdicas são consideradas como facilitadoras da relação professor-aluno-conteúdo ao provocarem na criança a ativação de sua imaginação e fazer com o conhecimento seja adquirido com eficácia e desperte o prazer em estudar o idioma, por

se tratar de algo descontraído e sem cobranças. Para Nunes (2004), citado por Martins (2015, p. 12-13),

as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem.

A interdisciplinaridade também pode ser uma aliada ao ensino de LI para crianças, pois, por meio dela, é possível trabalhar temas familiares ao cotidiano dos alunos e, com isso, fazer com que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e indutivamente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade

[...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1998, p. 89).

Segundo Fettermann (2017), uma criança não pode ser avaliada como um adolescente ou um adulto, por meio de provas e atividades. Cada indivíduo possui características, habilidades e dificuldades particulares que devem ser respeitadas e consideradas no processo de avaliação. A criança avaliada de forma desapropriada a sua faixa etária pode ser afetada negativamente e desenvolver um bloqueio referente ao idioma estudado. O professor precisa ter conhecimento de sua turma e, com isso, escolher a melhor técnica de avaliação que motive os alunos a se expressarem livremente, ativando sua imaginação.

#### ***4 Proposta interdisciplinar e lúdica***

Segundo Japiassu (1976, p. 74), "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas". Ivani Fazenda (2002, p.14) salienta que bem mais que considerar que "a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade se encontra acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada".

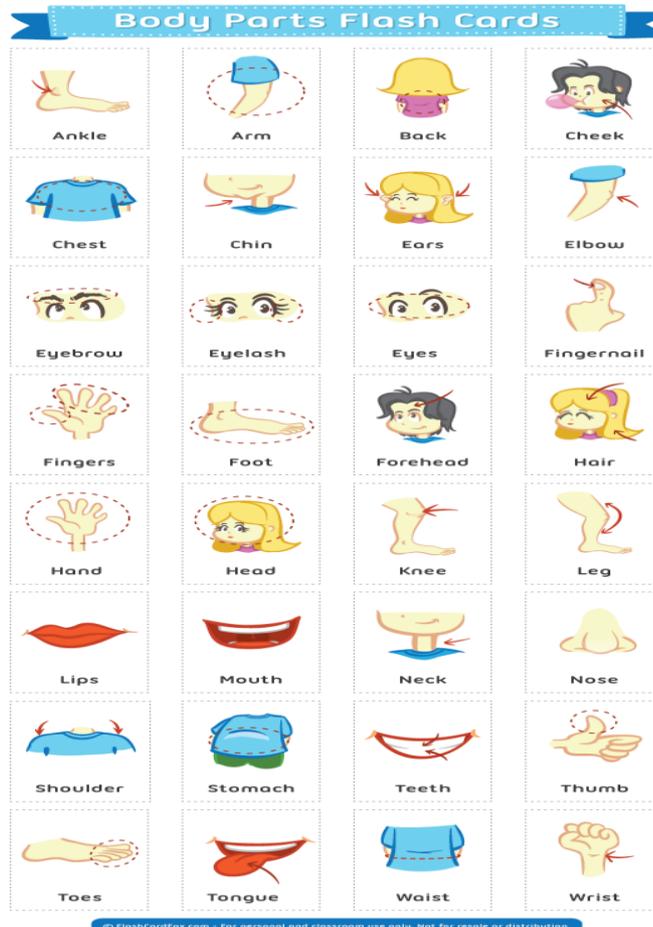
Sendo assim, sugere-se que o professor de inglês, juntamente com o professor de ciências, ao trabalharem com as partes do corpo, preparem uma aula que cumprirá o objetivo esperado, ou seja, auxiliar para que o conteúdo das duas disciplinas seja assimilado por meio da contextualização e da abordagem lúdica, adequada para a faixa etária.

Inicialmente os professores ensinarão as partes do corpo nos dois idiomas de forma lúdica, com *flashcards* (cartões com figuras), abordando as necessidades a serem ensinadas em ambas disciplinas, ou seja, o professor de ciências deverá falar o nome

das partes do corpo e explicar suas especificidades requeridas para a devida idade, enquanto o professor de inglês ensina o nome e a pronúncia das partes do corpo.

Em seguida, os docentes apresentarão as músicas “Cabeça, ombro, joelho e pé” e em seguida a versão em Inglês “Head Shoulders Knees and Toes” por meio de vídeos, o que fará com que eles tentem associar os dois idiomas e, por intermédio da coreografia, fixem melhor o conteúdo, de forma divertida.

**Figura 1.** Flashcards



Fonte: FlashCardFox

**Figura 2.** Vídeo da versão em Inglês



Fonte: Rede YouTube

No vídeo da versão em inglês (figura 2), o canal do *YouTube* aborda de forma muito interessante a questão da diversidade e o respeito às diferenças, o que precisa começar a ser trabalhado com as crianças. Elas precisam saber que nem todas as pessoas são iguais e que com as crianças isso não é diferente, e saber como se comportar ao depararem com essas crianças, o que já se estende a outra disciplina que pode ser facilmente incorporada nesta proposta.

Para a verificação da aprendizagem, tendo em vista que o processo de avaliação precisa ser feito cuidadosamente e sem pressão, os professores poderão utilizar um jogo da memória, com figuras das partes do corpo, tornando a atividade mais prazerosa e. Podem também brincar de falar a parte do corpo e eles terem que tocar na parte falada. Por fim, a exibição de um vídeo infantil (*Body – English Singing*) para que eles percebam que conseguiram construir um conhecimento significativo em outro idioma. Isso dará a eles a motivação de querer aprender sempre mais.

### **5 Considerações finais**

Levando-se em conta o que foi observado e exposto acima, é notório que o inglês deve ser aplicado ao público infantil de forma lúdica e prazerosa para que o gosto pelo idioma seja despertado desde a mais tenra idade e, com isso uma imagem positiva em relação a LI seja criada.

Cabe ao professor ter uma boa qualificação pedagógica para ensinar alunos desta faixa etária, prender a atenção deles, motivá-los a alcançar um propósito de forma descontraída e facilitar o aprendizado com a promoção de aulas divertidas, lúdicas, contextualizadas e coerentes com o contexto dos educandos.

No futuro, o aprendizado obtido quando criança se tornará uma vantagem em relação aos demais indivíduos que não foram submetidos à exposição do idioma ao mesmo tempo, fazendo com que o aprendizado não tenha ocorrido com a mesma facilidade e com tal eficácia. Conclui-se que o Inglês é uma língua imprescindível a ser estudada e se isso é feito na infância e com abordagens adequadas se torna um diferencial de grande valor.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: [ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pcn/05\\_08\\_lingua\\_estrangeira.pdf](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pcn/05_08_lingua_estrangeira.pdf). Acesso em: 05 nov. 2018.

CAMERON, L. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FETTERMANN, J. V. *Ensinando Inglês para crianças*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

FLASHCARDFOX. *Body Parts Flash Cards*. Disponível em: <https://flashcardfox.com/download/body-parts-flash-cards/>. Acesso em: 05 nov. 2018.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, USA: Prentice-Hall International, 1987.

LENNENBERG, E. *Biological foundations of language*. Nova York: Wiley and Sons, 1967.

LIMA, A. P. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul. 2008.

MARTINS, V. L. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Intraciência Revista Científica*, 10. ed., dez.2015. Faculdade do Guarujá. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170531134517.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531134517.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YOUTUBE. *Head Shoulders Knees & Toes (Sing It)*. Super Simple Songs - Kids Songs: 24 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0>. Acesso em: 05 nov. 2018.