

CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

MARINA COELHO MOREIRA CEZAR

DO ENSINO DA LÍNGUA LITERÁRIA E DO SENTIDO:

REFLEXÕES, BUSCAS, CAMINHOS

NITERÓI
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARINA COELHO MOREIRA CEZAR

DO ENSINO DA LÍNGUA LITERÁRIA E DO SENTIDO:

REFLEXÕES, BUSCAS, CAMINHOS

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Letras. Área de
concentração: Estudos da Linguagem.
Subárea: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

Niterói
Universidade Federal Fluminense
2007

MARINA COELHO MOREIRA CEZAR

DO ENSINO DA LÍNGUA LITERÁRIA E DO SENTIDO:
REFLEXÕES, BUSCAS, CAMINHOS

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Letras. Área de
concentração: Estudos da Linguagem.
Subárea: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em _____ de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo Falcão Uchôa Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Maria Teresa Gonçalves Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a Terezinha Maria da Fonseca Passos Bittencourt
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a Regina Silva Michelli - Suplente
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a Lygia Maria Gonçalves Trouche - Suplente
Universidade Federal Fluminense

Niterói
2007

A meus pais, Idalina e Galdino, que tanto lutaram pela educação dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa, orientador e amigo, que me ensinou a ver o mundo com outros olhos e a seguir novos caminhos sem medo.

À professora Terezinha Maria da Fonseca Passos Bittencourt, pela amizade, inteligência e firmeza de caráter.

À professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores da Banca Examinadora, pela leitura cuidadosa deste trabalho.

Aos professores do Doutorado, Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Prof^a Sigrid Gavazzi pelas aulas produtivas e instigadoras.

À Marinha do Brasil, pelo afastamento temporário concedido que me possibilitou a realização deste trabalho.

Aos colegas da Pós-graduação, por compartilharem dos mesmos sonhos e projetos.

À amiga Solange Garrido pela elaboração do *Abstract*.

Ao Evandro Silva, ao Anderson Ribeiro e à Nanci Siqueira, pela generosidade e solicitude.

À Marise Motta, pelas observações feitas e principalmente pela amizade.

Ao Lazaro, pela paciência, compreensão e companheirismo que, por certo, transcendem a esta existência.

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada uma optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade - Corpos

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor o redimensionamento do estudo da língua literária e do sentido no ensino de língua materna, apontando possibilidades de caminhos. Para isso, com a finalidade de se constatar o espaço que o ensino de língua literária vem ocupando nas salas de aula, faz-se um levantamento histórico-crítico do ensino de Português no Brasil, desde o seu descobrimento até o momento atual. Discute-se a necessidade de se revitalizar o estudo dos textos literários valorizando o trabalho com: a) a diversidade dos usos lingüísticos; b) a distinção entre sistema, norma e uso; c) os estratos semânticos; d) a construção do sentido. Analisam-se, como *corpus* inicial, duas coleções didáticas amplamente adotadas nas escolas públicas e particulares do país: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Atual, e *Português para todos*, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, da editora Scipione. O trabalho inclui, ainda, um segundo *corpus*, constituído de dois textos de autores contemporâneos: um conto de Moacyr Scliar, *Conspiração*, e uma poesia (sem título) de Manoel de Barros, onde se apontam possíveis caminhos para um ensino da língua literária e do sentido propiciador do desenvolvimento da reflexão crítica, da sensibilidade e fruição estética e da capacidade criadora.

Palavras-chave: língua literária, construção do sentido, livro didático, ensino.

ABSTRACT

This work aims to propose the reappraisal of the study of the literary language as well as the meaning in the teaching of the mother tongue, by pointing to alternative of ways. In order to do so, aiming to verify the space that the teaching of literary language has been taken in the classrooms, a historical-critical survey of the teaching of Portuguese in Brazil has been conducted from its discovery to the present time. It is discussed the need to revitalize the study of literary texts by valuing the task with: a) the diversity of linguistic uses; b) the distinction among system, norm and use; c) the semantic strata; d) the construction of meaning. As the initial corpus, two sets of textbooks widely used in both public and private schools throughout the country have been analyzed: *Português: linguagens* by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, published by Atual, and *Português para todos* by Ernani Terra and Floriana Cavallete, published by Scipione. The work has also included a second corpus consisting of two texts by contemporary authors: a short story by Moacyr Scliar, *Conspiração*, and a poem (with no title) by Manoel de Barros, from which possible ways are presented to teach the literary language and the meaning to foster the development of critical thinking, sensibility and aesthetic fulfillment as well as creating capability.

Key words: literary language, construction of meaning, textbooks, teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL - HISTÓRIA E ABORDAGENS DE ENSINO: UMA VISÃO CRÍTICA.....	23
3. A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO LITERÁRIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	66
3.1.A DIVERSIDADE DOS USOS LINGÜÍSTICOS.....	66
3.2.A LÍNGUA LITERÁRIA.....	77
3.3.SISTEMA, NORMA E USO.....	87
3.4.OS ESTRATOS SEMÂNTICOS.....	95
3.5.A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO.....	102
4. AS PRÁTICAS DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	114
4.1.CARACTERIZAÇÃO E DADOS DAS COLEÇÕES ANALISADAS.....	114
4.2.ANÁLISE DOS DADOS DE DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....	138
5. TEXTOS LITERÁRIOS: POSSÍVEIS CAMINHOS.....	174
5.1. TEXTO I - CONSPIRAÇÃO - MOACYR SCLLIAR.....	176
5.2. TEXTO II - POESIA - MANOEL DE BARROS.....	185
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
8. ANEXOS.....	214
8.1. ANTOLOGIAS.....	214
8.2. GRAMÁTICAS.....	216
8.3. LIVROS DE REDAÇÃO.....	217
8.4. COMPÊNDIOS DIDÁTICOS	219

1. INTRODUÇÃO

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade - Música de fundo)

O caminho que venho percorrendo, na minha jornada como professora de Língua Portuguesa, tem sido instigante e um constante desafio. Durante esses anos todos, na prática da sala de aula, o trabalho se revelou, muitas vezes, árduo, espinhoso, fatigante.

Houve ocasiões bastante difíceis em que as dificuldades assumiram proporções tais, que pareceram intransponíveis, fosse pela quase impossibilidade de executar as tarefas rotineiras da sala de aula, como a precariedade das condições materiais de trabalho, por exemplo, fosse por problemas mais complexos, que fugiam à alçada do âmbito escolar, como a crescente desigualdade social que assola nosso país.

Mas, mesmo nos momentos mais angustiantes, o trabalho não deixou de ser envolvente, atraente, sedutor, e meu ânimo em superar as limitações da escola que temos não se abateu.

Os entraves, pelo contrário, em lugar de me levarem a esmorecer, ou a desanimar, serviram para fortalecer, em mim, a consciência da fundamental importância do trabalho educativo, especialmente o desenvolvido em Língua Portuguesa, no atual processo de transformação social de nossa nação, em que lutamos para alcançar uma democracia com mais justiça social, que possibilite a todos os cidadãos dominar com desenvoltura a sua língua materna.

Dessa forma, por ter essa consciência muito clara, senti chegada a hora de intervir substancialmente na minha ação pedagógica, revitalizando-a, transformando-a. Porém, como fazer isso? Como melhorar a capacidade dos meus alunos de compreender e produzir textos, aprimorando suas possibilidades de expressão, tornando-os pessoas autônomas e participativas no mundo plural e polissêmico em que vivemos?

A insatisfação gerada pelo conflito entre o que eu desejava e a realidade vivenciada, o desejo de encontrar respostas para essas indagações, ou pelo menos vislumbrar possíveis caminhos para melhorar a minha prática pedagógica, e a necessidade de proceder a uma efetiva intervenção na minha atuação docente, levaram-me a ingressar no Programa de

Doutorado da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação do professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa.

Buscava encontrar na linha de pesquisa *Lingüística e ensino de língua* norteamentos (teorias e metodologias) que pudessem servir para transformar o meu trabalho e o de muitos outros colegas, professores de Português, que também vêm sentindo essa mesma insatisfação e passando por idêntica situação.

Durante o curso, ao estudar principalmente as idéias de Eugenio Coseriu, Herculano de Carvalho, Dino Preti, João Wanderley Geraldi e Luiz Antônio Marcuschi, minha visão de ensino de língua materna ampliou-se.

Ficou evidente o quão importante é o estudo do texto literário para um ensino mais produtivo e eficiente de língua, pois, ainda que os alunos devam trabalhar com todos os tipos de textos, como os da propaganda, do jornal em várias de suas seções (editoriais, notícias, artigos opinativos, cartas dos leitores, entrevistas, etc), do gênero instrucional, v.g., e a combinação entre eles, é na linguagem literária, conforme observa Coseriu, que a plena funcionalidade da linguagem se realiza.

É nela que a plena realização de suas possibilidades, de suas potencialidades, de suas virtualidades permanentes, ocorre, já que, na literatura, a linguagem não é apenas

instrumento, mas a finalidade em si, o objetivo, para funcionar como arte da palavra, a arte literária.

[...] na literatura, a linguagem não se minimiza; muito pelo contrário, determinadas possibilidades da linguagem se atualizam, se fazem reais, funcionam e, neste sentido, é necessário referir-se a elas no ensino. (1993, p. 40)

O trabalho com o texto literário, portanto, é de extrema valia para levar o aluno a ampliar sua capacidade de compreender e apreender a realidade cultural do país e a do mundo atual, a de conhecer a realidade do meio onde atua, a de desenvolver sua capacidade de criar e de se exprimir, de aprimorar seu espírito crítico e seu gosto estético, a construir sentidos sobre a vida, sobre si mesmo e sobre a linguagem.

Em suma, para exercer plenamente sua cidadania, é preciso que ele se aposses da linguagem literária, alfabetize-se nela, torne-se "seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos" (Lajolo, 1993, P.106), uma vez que, onde existe uma comunidade, que pensa, sente, age e se expressa esteticamente por meio de uma língua, há literatura.

Acrescenta ainda Lajolo que é a ela "que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos" por meio "dos quais uma sociedade expressa

e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias" (idem, ibidem).

Assim, com a competente orientação do professor Uchôa, tive fortalecida a convicção de que, para fazer a intervenção desejada, era prioritário conhecer mais profundamente a realidade do estudo do texto literário no contexto escolar atual, entender como ele funciona na escola e procurar ampliar e aprofundar o seu papel nas relações ensino-aprendizagem, na construção do saber ou saberes no ambiente escolar.

Logo, era importante responder, primeiramente, a duas perguntas fundamentais: que espaço o ensino do texto literário ocupa na sala de aula de Língua Portuguesa? Como se desenvolve o trabalho com o texto literário no universo escolar?

Procurando responder a essas indagações, tive confirmada a certeza de que o livro didático deveria ser um dos materiais de análise da pesquisa, um dos *corpora*, devido ao peso de sua importância no universo escolar, já que ele é importante ferramenta para professores e alunos, especialmente a partir da política pública de distribuição universal e gratuita de livro didático em âmbito nacional - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a égide do Ministério da Educação (MEC).

A despeito do desenvolvimento de novas formas de tecnologia que estão modificando os parâmetros de gerar informação, de produzir conhecimentos e de estabelecer relações socioculturais na nossa sociedade (Lopes, 2005), a produção de sentidos, por meio da leitura, principalmente no ensino fundamental, de 5^a a 8^a, é, na chamada *sociedade do conhecimento* (com a internet e os novos meios de comunicação a distância: *weblog, orkut, chat, e-mail, fórum, etc.*), de modo geral, ainda pautada, dirigida, pelo livro didático¹.

Não raras vezes, ele é a única fonte de consulta para o docente, determinando o programa a ser cumprido e servindo como roteiro para as suas aulas². Por isso, Silva (1996) chega mesmo a compará-lo a insubstituíveis muletas, sem as quais, na sua falta ou ausência, não se caminha

¹ Por se tratar de uma tecnologia que requer maciços investimentos, o percentual de escolas públicas com acesso à WEB (*World Wide Web*) ainda é muito pequeno; entre as 175 mil existentes no país, apenas 30% delas têm computador, segundo dados do governo federal, e entre essas só 13% estão conectadas à internet (O Globo, Rio de Janeiro: 27 jan. 2005, p.27).

Estudos feitos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) revelam que 68 % da população brasileira nunca acessou a internet, sendo que 35% da população não tem condições financeiras para comprar um computador, mesmo com preço subsidiado pelo governo (O Globo, Rio de Janeiro: 25 nov. 2005, p.31)

² Essa situação não é exclusiva da escola pública. Também, no ensino privado, ele tem sua importância superdimensionada. Tanto que uma grande loja, especializada, até então, em aparelhos eletro-eletrônicos, em 2005 divulgou expressiva propaganda na mídia sob o título: *Volta às aulas é no Ponto Frio*. Visualizando grandes lucros, a loja oferecia vantagens, como pagamento em carnê, ou em 10 vezes sem juros no cartão, e entregava os livros em casa sem nenhum custo adicional (Revista O Globo, Rio de Janeiro: 30 jan. 2005, p.8-9). Explicitando, dessa forma, se havia alguma dúvida, as complexas implicações do uso do livro didático no cotidiano da sala de aula.

cognitivamente, na medida em que não há substância para ensinar.

Até os anos sessenta, o texto literário reinou praticamente absoluto no ensino de língua materna. Gerações inteiras, quase que exclusivamente pertencentes à elite social da época, formaram-se tendo os primeiros contatos com os textos considerados clássicos - a chamada literatura culta, o texto nobre, que visava à expressão do belo e deveria servir de modelo a ser copiado pelos alunos.

Esses textos e seus excertos compunham os livros didáticos de Português (LDP) e as antologias escolares. Eram leituras obrigatórias: a *Antologia nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, os *Contos pátrios* (1905), de Olavo Bilac e Coelho Neto, os *Trechos seletos* (1919), de Sousa da Silveira, o *Roteiro literário de Portugal e do Brasil: antologia da Língua Portuguesa* (1966), de Álvaro Lins e Aurélio Buarque de Hollanda e a *Antologia escolar brasileira* (1967), com textos selecionados pelo escritor Marques Rebelo, em dois volumes, entre outros.

Nesses compêndios didáticos e nessas coletâneas de textos, os jovens estudantes tomavam seus primeiros contatos com as obras de Gonçalves Dias, José de Alencar, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Olavo Bilac, Álvares Azevedo, Camões,

Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Alexandre Herculano e muitos outros, julgados a fina flor da literatura brasileira e portuguesa.

Os autores escolhidos eram consagrados poetas ou escritores já falecidos, para evitar, no dizer de Barreto e Laet (1959, p. 8), "o acrescer às dificuldades da escolha o receio de magoarmos vaidosos melindres. *Irritabile genus...*".

A chegada às escolas públicas, nos anos setenta e oitenta, das camadas sociais mais populares e mais despreparadas, sem acesso aos meios culturais mais prestigiados, com pouco ou nenhum contato com a leitura valorizada no espaço escolar, e o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, principalmente os da teoria da comunicação, fizeram com que os LDP começassem a sofrer radicais transformações.

O texto literário se dessacraliza, e outras modalidades de textos, não literários, passam a ser privilegiados. Ganham espaço, então, nos manuais didáticos, o texto jornalístico, a história em quadrinhos, o cartoon, a charge, a letra de música, as diversas manifestações da cultura popular e do folclore.

Ao contrário das décadas anteriores, em que o uso de figuras, quando havia, era parcimonioso, o livro didático, procurando adaptar-se aos novos parâmetros da sociedade de

consumo, torna-se extremamente colorido, cheio de figuras, lembrando uma revista em quadrinhos, quase um gibi descartável.

Os textos de autores considerados clássicos, quando aparecem, freqüentemente servem de mero suporte para a identificação dos elementos constitutivos da teoria da comunicação, com abordagens esquemáticas, preocupadas em identificar o emissor, o receptor, o canal utilizado, por exemplo.

Estas mudanças se mantêm mais ou menos cristalizadas até a década seguinte (anos noventa), quando o enfoque nos elementos da comunicação, no estudo do texto, começa a dar lugar, em alguns livros, a uma abordagem baseada nos estudos sobretudo da semântica, da lingüística textual, da sociolingüística, da pragmática, principalmente, a partir do momento em que o MEC (Ministério da Educação) passou a exigir uma avaliação pedagógica, oficial e sistemática, para a compra dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1996, e do estabelecimento das diretrizes educacionais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

E nos dias atuais? Na primeira década do século XXI?

Depois dessa dessacralização, o espaço do texto literário ainda é significativo no contexto escolar? Como ele

vem sendo trabalhado no ensino básico? Existe preocupação em se desenvolver, ou se aprimorar, o gosto pelo texto literário, já que nesta etapa a fruição, o prazer da leitura, exerce um papel fundamental, não só para a complexa escalada da leitura que auxiliará o aluno em sua ação no mundo, na tomada de posições na vida, mas também para o desenvolvimento da sua sensibilidade, tornando-o um ser mais completo?

Como observa Lima Barreto:

[...] o homem, por intermédio da Arte³, não fica adstrito aos preceitos e preconceitos de seu tempo, de seu nascimento, de sua pátria, de sua raça; ele vai além disso, mais longe que pode, para alcançar a vida total do Universo e incorporar a sua vida na do Mundo. (1956, p. 66).

E acrescenta ainda:

[...] entrando no segredo das vidas e das cousas, a Literatura reforça o nosso natural sentimento de solidariedade com os nossos semelhantes, explicando-lhes os defeitos, realçando-lhes as qualidades e zombando dos fúteis motivos que nos separam uns dos outros. Ela tende a obrigar a todos nós a nos tolerarmos e a nos compreendermos; e, por aí, nós nos chegaremos a amar mais perfeitamente na superfície do planeta que rola pelos espaços sem fim. (idem, p. 67-68)

Esta tese tem por objetivo último redimensionar o estudo da língua literária no ensino de Português, sinalizando caminhos que podem ser percorridos por professor e aluno no trabalho com o texto, estimulando, no educando, o desenvolvimento da capacidade reflexivo-criadora, aprimorando

³ No seu sentido mais amplo, incluindo a literatura.

a sua sensibilidade estética, despertando-lhe o prazer da leitura.

Ainda que os estudantes devam ter contato com todos os tipos de textos, que circulam no espaço social, como afirmamos anteriormente, não se pode deixar de reconhecer o lugar preponderante do texto literário, no ensino de língua materna; ao mobilizar todas as funções e dimensões da linguagem, ele nos convida a penetrar na "esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana" (Fiorin, 2003, p. 60).

Como pondera Coseriu (1993), um ensino de língua que prescindia da literatura, ou que lhe reserve um lugar à parte, isolado, é um ensino de língua reducionista, limitador, e, portanto, improdutivo.

Feitas essas considerações, a seguir se explicitará o modo de organização deste trabalho.

O capítulo 2 procura apresentar criticamente uma visão geral da história e da abordagem do ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde o século XVI até os dias atuais.

O capítulo 3 trata da importância da expressão literária para o ensino. Para isso, discute-se a necessidade de um estudo mais acurado, livre de preconceito, da diversidade dos usos lingüísticos, da língua literária, do sistema, norma e uso, dos estratos semânticos e da construção do sentido,

pilares valiosos para uma efetiva mudança do ensino de língua materna.

O capítulo 4 se ocupa da caracterização dos dados e da sua análise - *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Atual; - *Português para todos*, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, da editora Scipione.

O capítulo 5 objetiva, a partir do texto *Conspiração*, de Moacyr Scliar, e uma poesia, sem título, de Manoel de Barros, desenvolver possibilidades de trabalho com o texto literário, oportunizando o professor a repensar suas estratégias de ensino.

Se se quer construir um país onde os cidadãos exerçam seu poder reflexivo-crítico, tenham sensibilidade estética aprimorada, sejam criativos, desfrutem do prazer de ler, o ensino da língua literária e do sentido não pode ficar relegado a um plano secundário. Revitalizado, este ensino precisa assumir o seu real lugar na sala de aula.

2. A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL - HISTÓRIA E ABORDAGENS DE ENSINO: UMA VISÃO CRÍTICA

Como material insígnia da tirania, ostentava a régua de cedro, régua de côvado e pico, muleta pedagógica sem a qual não entrava em aula, indicador com que apontava os exemplos escritos em arredondada letra no quadro-negro, batuta com que, malhando a mesa, marcava o compasso para o heterogêneo coro dos verbos e declinações, tacape com que ameaçava os cabeças-duras. (Marques Rebelo - O Trapicheiro)

Para que se tenha uma melhor compreensão da situação atual do ensino de Língua Portuguesa e se redimensione os seus problemas, é necessário que se lance um olhar sobre o passado, sobre as condições históricas, sociais, culturais e econômicas do Brasil, desde o século XVI até o momento presente.

Somente 32 anos após a chegada à nova terra é que Portugal passou a se interessar em colonizar o Brasil. Assim, a partir de 1532, as diferentes línguas indígenas, faladas pelos povos que aqui habitavam, passaram a conviver com a língua dos colonizadores - a língua portuguesa. Até meados do

século XVII, havia uma grande pluralidade lingüística, verdadeiros adstratos⁴, na, então, colônia portuguesa.

Ao lado do português empregado nos documentos oficiais, ensinado nas chamadas escolas menores, que se restringia somente à alfabetização⁵, havia as línguas indígenas⁶, o latim dos padres jesuítas⁷, o holandês, que chegou com as invasões

⁴ Toda língua que vigora ao lado de outra, num território dado, e que nela interfere como manancial permanente de empréstimos (Câmara, 1998, p. 42).

⁵ Ao analisar o ensino de língua portuguesa, durante o período colonial, Cunha (1985, p. 71-2) registra que "até 1759 o sistema pedagógico adotado tanto em Portugal como em suas colônias, nos níveis que podemos considerar secundário e superior, não incluía o ensino de português, ensino que se restringia à alfabetização nas escolas menores.

Uma das críticas mais veementes à Ratio Studiorum dos jesuítas, que por duzentos anos mantiveram praticamente o monopólio do ensino em Portugal e seus domínios, foi justamente esta: o de passarem os alunos da alfabetização diretamente para o latim da Gramática do Padre Manuel Álvares, inteiramente escrita nessa língua."

E mais adiante (75-6), observa ironicamente:

"Mas no seu [dos jesuítas] sistema pedagógico não havia espaço para o ensino do vernáculo. Esta é outra verdade, que desmente a afirmação tantas vezes repetida de que os colégios dos jesuítas foram no Brasil-colônia, centros de cultivo e de difusão da língua portuguesa. Houve mesmo quem escrevesse o disparate de que até a sua expulsão em 1759 eles ensinaram sistematicamente o português arcaico do século XV!... Português que naturalmente aprenderam e utilizaram os seus alunos Antônio Vieira, Gregório de Matos, Basílio da Gama... [...] Uma leitura da monumental História da Companhia de Jesus no Brasil, do Padre Serafim Leite, arrumaria muitas cabeças..."

⁶ "Também na sua [dos jesuítas] pedagogia tinha importância particular o que chamavam o 'grego da terra' - a língua indígena que lhes servia para a evangelização e que eles procuravam elevar a nível literário". (idem, ibidem, p. 75)

⁷ Nas escolas jesuíticas, nos cursos secundários e superiores, além da gramática latina, estudavam-se os preceitos da arte de falar bem, da arte da elaboração dos discursos, da arte da elocução, concernentes à retórica, em autores gregos e latinos. A poética (estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da obra

holandesas da Bahia em 1624 e de Pernambuco em 1630, a língua geral, o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas simplificado e gramaticalizado pelos jesuítas (Teyssier, 2001, p. 94), uma espécie de língua franca, falada pela maioria da população e usada não só no contato entre os índios de diferentes tribos e os colonizadores, mas também entre portugueses e seus descendentes, e as línguas africanas.⁸

Com a reforma pombalina⁹, no século XVIII, que proibia o uso da língua geral na colônia (o famoso *Édito dos Índios* impedia que os índios usassem qualquer outra língua diferente do português), e com a chegada de numerosos portugueses à colônia¹⁰, por causa da descoberta de minas de ouro e

literária) fazia parte da retórica (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2003/2004).

⁸ A população negra, que no Brasil, no século XVI, era de 100.000 pessoas, salta para 600.000 no século XVII, chegando a 1.300.000 no século XVIII. Disponível em: <http://www.labeur.unicamp.br/elbportugues/lingua_brasileira.html>. Acesso em: 25 fev. 2005.

⁹ Reforma realizada por Sebastião José de Carvalho e Mello, marquês de Pombal (1699-1782), ministro de D.José I. Em 1759, expulsou também os jesuítas, que haviam chegado ao Brasil em 1549, e eram os únicos responsáveis pela educação no país. Há registros da expulsão de 500 jesuítas: 199 inacianos saem do Rio de Janeiro, 117 da Bahia e 119 do Recife, paralisando 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares. Com a saída dos jesuítas, instaurou-se o mais absoluto caos em termos de educação, que perdurou até a chegada da família real, que fugia de Napoleão na Europa. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 28 fev. 2005.

¹⁰ Como observa Houaiss (1988), é evidente que a língua portuguesa transportada para cá, obviamente, não era homogênea, já que os imigrantes portugueses vinham de diferentes lugares e meios sociais e traziam cada

diamantes, principalmente em Minas Gerais, onde se criaram centros ricos e se formaram pequenas cortes de bem-falantes (embora muitos deles não soubessem ler e muito menos escrever), o português, além do *status* de língua oficial do Estado, e a única que podia ser ensinada nas escolas, passou a ser efetivamente a língua mais falada no Brasil, superando todas as demais.

Por essa época, a escolarização, geralmente, era feita nos próprios engenhos ou fazendas, por um padre, um capelão, ou um mestre-escola e seguia regras muito específicas. Por exemplo, os escravos não podiam freqüentar os bancos escolares, sob nenhuma hipótese; os primogênitos só recebiam uma rudimentar educação escolar, pois eram preparados para assumir a direção da família e dos negócios no futuro, e a instrução das meninas fazia parte de uma educação geral voltada para o cumprimento das atividades domésticas.

O século XIX trouxe um maior amadurecimento da consciência do português como língua nacional do Brasil, com características próprias. Para isso, foi de fundamental importância a chegada ao Rio de Janeiro, em 1808, da Corte do então príncipe regente D. João, trazendo de 16 a 18 mil portugueses (dobrando a população urbana), abrindo o Brasil

um seus dialetos específicos, contribuindo, dessa forma, para as mudanças do português do Brasil em relação ao de Portugal.

para o mundo exterior e acelerando o progresso material e cultural do país¹¹.

Outros fatores importantes para esse processo de amadurecimento foram a criação da Imprensa Nacional, com a finalidade de imprimir com exclusividade todos os atos normativos e administrativos oficiais do governo; o surgimento dos primeiros cursos superiores (não-teológicos), como a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, e os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro; a fundação das chamadas escolas normais, conseqüência da crescente preocupação com a formação dos futuros mestres¹²; o aparecimento dos primeiros livros com finalidade didática; o aflorar do sentimento de nacionalidade

¹¹ O país teve de esperar mais de três séculos, após o descobrimento, para ter a sua primeira biblioteca pública (1810). Os 60.000 livros trazidos do Palácio da Ajuda em Portugal pelo Príncipe D. João serviram de base para a criação dessa instituição.

¹² A primeira escola normal do Brasil foi criada em Niterói, em 1835. Posteriormente, criaram-se escolas normais na Bahia (1836), no Pará (1839), no Ceará (1845) e em São Paulo (1848). A primeira escola normal da capital do império, Rio de Janeiro, data de 1880. Começaram a surgir, também, nesse período, grandes escolas que tiveram e ainda têm importante papel na educação brasileira como o Colégio Militar e o Pedro II (1837), no Rio de Janeiro. Por esse último, inclusive, passaram professores e estudiosos da língua portuguesa do porte de Mário Barreto, João Ribeiro, Sílvio Romero, Antenor Nascentes, Said Ali, José Oiticica, Manuel Bandeira, Rocha Lima, Celso Cunha, Sílvio Elia e tantos outros mestres. Muitas das grandes instituições culturais brasileiras também surgiram no século XIX, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e a Academia Brasileira de Letras (1897).

e a discussão sobre a questão da língua nacional do Brasil, principalmente a partir da Independência (1822).

No entanto, apesar desses esforços, a situação do ensino continuava ainda bastante precária¹³, como se vê no relato feito por Gonçalves Dias a D. Pedro II, após visita a províncias do Nordeste, no século XIX, e registrado por Primitivo Moacyr:

Um dos defeitos é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades. Voltando ainda à Bahia, foram ali os compêndios de Monteverde, com injúria e prejuízo dos escritores brasileiros superiores de muito ao autor português: (...) estão admitidos somente estes: a gramática, aritmética e moral de Monteverde, o catecismo de Fleury, e a caligrafia de Vanzeller, de que se não poderão litografar exemplares. (...) levarão sempre em mira o lucro, e nunca a sua capacidade literária. [...]. Resultou que a gramática de Monteverde é adotada nas escolas para exercícios de leitura, e pessimamente; porque a impressão, como de outra, dizia o Conselho, está cheia de vergonhosos e grosseiros erros.¹⁴ (1939)

Na realidade, do período colonial até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas

¹³ Por volta de 1872, O índice de analfabetismo chegava a 66,4% e, no ano da abolição da escravatura, para uma população de 14 milhões de habitantes, apenas 250.000 estavam matriculados nas escolas primárias. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 28 fev. 2005.

¹⁴ Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/estXIX_nl.htm>. Acesso em: 27 mar. 2006.

escolas e nem faziam parte das atividades sociais diárias, sendo escassos os lugares onde poderiam ser adquiridos.

Sabe-se, de acordo com biografias, relatos de viajantes e romances da época, que o uso de textos manuscritos (documentos de cartório e cartas, por exemplo), como base para o ensino e para a prática da leitura nas escolas, era bem comum. Em alguns casos, até mesmo o Código Criminal, a Bíblia e a Lei Geral, de 1827¹⁵, serviam como manuais de leitura no meio escolar (Galvão & Batista, 2005).

Os compêndios, que tanta preocupação causaram ao poeta (e também professor de Português) Gonçalves Dias, destinavam-se somente aos meninos e tinham como preocupação central transmitir padrões de virtude e de civilidade. Seus textos eram histórias de cunho moralizante, como o *Tesouro dos meninos*, traduzido do francês por Mateus José da Rocha e um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil (Zilberman, 1996).

¹⁵ Essa foi a primeira lei brasileira especificamente sobre a instrução pública. Ela prescreve no seu Art. 6º que:

"os professores ensinarão a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil." Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escola_primaria.htm. Acesso em: 1º mar. 2005.

Ao lado desse viés moralizante, muitos desses livros apresentavam também os conteúdos de disciplinas curriculares de Geografia, Cronologia, História de Portugal e História Natural, como o *Leitura para meninos* (1818), organizado por José Saturnino da Costa Pereira.

As publicações da época centravam-se em um ensino de língua materna predominantemente gramatical e retórico¹⁶. Basta ver a *Notícia do catálogo de livros*, de 1811, do livreiro Manuel Antônio da Silva, em que estão registrados os seguintes títulos voltados para o ensino de língua pátria: *Alfabeto para instrução da mocidade; Coleção de cartas para meninos, Compêndio de retórica; Elementos de sintaxe; Gramática portuguesa; Instrução da retórica*, em 2 v.; *Instrução literária; Retórica de Gilbert*, em 2 v., e *Retórica de Quintiliano*, em 2 v. (Lajolo & Zilberman, 1999, p. 133).

Grosso modo, pode-se dividir as publicações desse período até o início do século XX em três grandes núcleos: dicionários, livros de redação e exercícios; livros de leitura (usados nas séries iniciais) e seletas e antologias (usadas nas séries finais):

¹⁶ Pessanha, Daniel e Menegazzo (2003/2004) assinalam que só quase no final do século XIX as disciplinas Retórica, Poética e Gramática fundiram-se em uma só disciplina chamada de Português.

TABELA 1

DICIONÁRIOS, GRAMÁTICAS, LIVROS DE REDAÇÃO E EXERCÍCIOS	LIVROS DE LEITURA (Usados nas séries escolares iniciais)	SELETAS E ANTOLOGIAS (Usadas nas séries escolares finais)
<p>"Gramática do Coruja" - Primeira gramática brasileira da língua nacional (1835) - Antônio Pereira Coruja</p> <p>Compêndio de gramática portuguesa da primeira idade (1855) - Cyrillo Dilermando da Silveira</p>	<p>Leitura para meninos (1818) - José Saturnino da Costa Pereira (org.)</p> <p>Quinto livro (1890) - Abílio César Borges (Barão de Macaúbas)</p>	<p>Seleção literária (1887) - Fausto Barreto e Vicente de Souza</p> <p>Antologia nacional (1895) - Carlos de Laet e Fausto Barreto</p>
<p>Gramática portuguesa (1865) - Francisco Sotero dos Reis</p>	<p>Livro de leitura (1892) - Felisberto de Carvalho</p>	<p>Contos pátrios (1905) - Olavo Bilac e Coelho Neto</p>
<p>Dicionário gramatical português (1865) - J. A. Passos</p>	<p>Leituras morais e instrutivas (1908) - de João Kopke</p>	<p>Trechos seletos (1919) - Sousa de Silveira</p>
<p>Gramática portuguesa (1881) - Júlio Ribeiro¹⁷</p>	<p>Livro de leitura (1909) - Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari</p>	<p>Páginas floridas (1928?) - Silveira Bueno</p>
<p>Dicionário brasileiro da língua portuguesa (1888) - A. J. de Macedo Soares</p>		

¹⁷ Revelando o extremo prestígio da língua francesa no ambiente cultural da época, embora seja uma gramática de ensino da língua portuguesa, duas das suas epígrafes são em francês:

"Pour les langues, la méthode essentielle est dans la comparaison et la filiation. - Rien n'est explicable dans notre grammaire moderne, si nous ne connaissons notre grammaire ancienne. (**Littré**)" e "En aucune chose, peut-être, il n'est donné à l'homme d'arriver au but; sa gloire est d'y avoir marché. (**Guizot**)".

DICIONÁRIOS, GRAMÁTICAS, LIVROS DE REDAÇÃO E EXERCÍCIOS	LIVROS DE LEITURA (Usados nas séries escolares iniciais)	SELETAS E ANTOLOGIAS (Usadas nas séries escolares finais)
<i>Exercícios de estilo e redação</i> (1894) - Felisberto de Carvalho		
<i>Exercícios de língua portuguesa</i> (1896) - Felisberto de Carvalho		
<i>Livro de composição</i> (1899) - Olavo Bilac e Manuel Bonfim		

Vários desses compêndios, como os de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas¹⁸ e, principalmente, as seletas e as antologias, foram responsáveis pela formação de gerações inteiras durante muitas décadas. Tais coletâneas, repositórios de textos nobres, de excelência, de boa língua, verdadeiras flores da chamada alta literatura, deveriam ser lidas pelos alunos, levados a imitar os escritores ao comporem suas redações.

O título de **Antologia** muito de indústria o adotamos. Se os vocábulos podem ter cheiro, este é de certo um dos mais odoríferos. Em seus dois elementos efetivamente reúne a idéia da **flor** e da **palavra**, que é a flor do entendimento. Não havia senão os Gregos para formarem vocábulos como esse! Aproveitemo-lo.

E ele também prevenirá o leitor benigno de que se não escandalize de quaisquer lacunas. Um ramilhete não é um horto botânico. Basta que formosas e aromáticas sejam as flores aqui

¹⁸ A importância do autor foi tanta, no ensino das primeiras letras, que Graciliano Ramos deixou-a registrada em seu livro *Infância* (1 ed., 1945).

reunidas, e que oferecemos à mocidade de ambos os países onde se fala o português. (Barreto & Laet, 1959, p. 9)¹⁹

Publicada, em 1895, logo após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, quando se fazia um esforço para se modernizar o ensino, adequando-o à crença republicana na ordem e no progresso, de acordo com a filosofia positivista dominante na época, a *Antologia nacional* foi adotada, inicialmente, por três das melhores instituições de ensino da época - o Colégio Pedro II, considerado uma referência nacional, e onde os autores lecionavam, o Colégio Militar e a Escola Normal. Mais tarde, sua influência estendeu-se à maioria dos estabelecimentos de ensino nas principais capitais brasileiras.

O sucesso dessa obra perduraria até a segunda metade do século XX. Setenta e um anos mais tarde, em 1966, ela ainda era adotada nas aulas de Literatura e de Língua Portuguesa²⁰, inclusive nos famosos cursinhos pré-vestibulares do Rio de Janeiro da época²¹.

¹⁹ Observe-se que, conforme os próprios autores revelam, a seleta destinava-se aos estudantes brasileiros e aos portugueses, o que explicaria, em parte, o acento marcadamente lusitano da obra, apesar da presença de autores contemporâneos nacionais do século XIX e do início do século XX.

²⁰ Na prática pedagógica, enquanto nas aulas de Literatura seus excertos serviam para o estudo da história literária, nas de Português, eles eram a base para o domínio de conteúdos gramaticais, segundo bases normativas.

²¹ Sua última edição (43ª) foi publicada em 1969.

Otto Lara Resende, no início dos anos 90, registra, em suas crônicas, a força e a importância dessa influência na sua formação e na de tantos outros estudantes:

Como tudo neste mundo, a pedagogia tem mudado muito. No Brasil, pouco apegado à tradição muda toda hora. Ou de ano para ano. Já não existe hoje, por exemplo, antologia, como no meu tempo. Não sei se é pior ou melhor. Pode ser melhor, porque não? *Antologia* é uma palavra da botânica. Vem do grego e significa qualquer coisa como "colher flores". Também se pode dizer *florilégio*. No sentido figurado, antologia ou florilégio é uma coleção de excertos.

Se está complicado, desculpe. Mas é assim que está na *Antologia nacional* do Fausto Barreto e do Carlos de Laet. Em Minas, tínhamos, posterior, a do Cláudio Brandão. Também se pode dizer *crestomatia*. São palavras que saíram de moda. Já não destroncam a língua dos colegiais. Antologia ou crestomatia é uma compilação de trechos escolhidos em prosa e verso. Brasileiros e portugueses. A gente beliscava de tudo um pouco. Era uma degustação de muitos pratos. De cada um se tirava uma provinha.

(2002, p. 128)

Voltada para o ensino da modalidade escrita da língua padrão, compunha-se de duas partes: a primeira, um pequeno estudo gramatical; a segunda, uma seleção de textos em prosa e verso de autores brasileiros e portugueses, já falecidos, para evitar, segundo Barreto e Laet, possíveis melindres e, consoante o espírito da época, com uma grande preocupação moralizante.

Esmeramo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um Romano, todos devemos à puerícia. (1959, p. 8)

A parte gramatical era assinada por Fausto Barreto, com o título: *Noções elementares de sintaxe da proposição simples e da proposição composta*. Nela, o autor apresentava dois quadros sinóticos: o das proposições no período de coordenação e o das proposições no período composto por subordinação, revelando a extrema preocupação com os estudos sintáticos que orientavam o ensino de Português e que, bem de acordo com os padrões da filosofia positivista dominantes, valorizava a clareza e a lógica na expressão do pensamento.

Na segunda parte da obra, os excertos e seus respectivos autores (com uma pequena biografia de cada um deles) apareciam divididos por períodos históricos: Fase Contemporânea (Séculos XX e XIX, depois de 1820); Fase Acadêmica (Século XVIII e princípio do XIX); Fase Seiscentista (Século XVII); Fase Quinhentista (Século XVI); Fase Medieval (Trovadores) ²², procurando fazer com que os alunos das séries iniciais do segundo ciclo começassem a ter contato com textos literários mais próximos da sua realidade idiomática, mas sem perder a perspectiva diacrônica dos fatos lingüísticos:

²² A 1 ed. (1895) compreendia somente textos do século XIX ao XVI, mas, através dos tempos, a obra foi sofrendo modificações, sendo a mais significativa a da 25 ed. (1945), quando foi adaptada ao programa do 2º ciclo (que se dividia em dois cursos: clássico e científico) pelo prof. M. Daltro Santos.

Acertado julgamos principiar pela fase contemporânea, e desta remontar às nascentes da língua, pois que tal é o caminho do estudioso, que primeiro sabe como fala para depois aprender como se falava. (idem, p. 7)²³

Mas o certo é que, não obstante a expressa intenção dos autores, as seguidas gerações de alunos e professores que tomaram os excertos da antologia como modelos de padrões de moral (comportamentos sociais valorizados pela cultura dominante da época) e de língua (domínio das regras gramaticais, visando, sobretudo, à produção do texto escrito), constatavam, nas diversas instâncias ou práticas sociais cotidianas, que a formosura e o aroma das flores do ramalhete da *Antologia nacional* estavam muito distanciados do que se ouvia e do que se falava nas ruas brasileiras.

A grande aceitação e o duradouro sucesso da *Antologia nacional* fizeram com que inúmeros outros manuais didáticos surgissem no mercado editorial brasileiro. Muitos não passavam de cópias puras e simples do compêndio de Barreto e Laet; alguns poucos, no entanto, ainda que se espelhassem na *Antologia* e a tomassem como protótipo, ou matriz, inovavam,

²³ Esse propósito significava um grande avanço para a época, pois, conquanto os estudos pedagógicos tenham progredido bastante, atualmente, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, não é raro encontrarem-se ainda hoje livros didáticos sem essa preocupação.

trazendo modificações e avanços significativos para o ensino de português²⁴.

Entre esses últimos, destacava-se o livro *Trechos seletos* (1919, 1 ed.), do professor e conceituadíssimo filólogo Sousa da Silveira, que apresentava pontos comuns, de contato, ou seja, convergentes com a obra dos professores Barreto e Laet, como:

- 1.a estrutura formal. Bastante similar, com uma parte dedicada aos estudos gramaticais e outra voltada para os excertos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, organizados cronologicamente, dos mais recentes aos mais distantes, porém sem os dados biográficos dos autores dos textos;

²⁴ Como assinala Cunha (1986), nos primeiros anos do século XX, de modo geral, o panorama lingüístico-gramatical foi de extrema acomodação, obedecia-se cegamente às normas lusitanas e os compêndios tinham abonações *hauridas em escritores portugueses* (p.43). E mais adiante:

"Excluídos os casos isolados de Machado de Assis, Raul Pompéia, Euclides da Cunha - que procuravam, cada um a seu modo, harmonizar renovação com tradição - e de críticos nacionalistas como Sílvio Romero e Araripe Júnior, o panorama lingüístico era de sonolenta monotonia. Na escola, na imprensa, pontificavam os gramáticos mais reacionários. A palavra de Cândido de Figueiredo tornara-se oracular. O casticismo esclerosante dominava, sobranceiro a radicais mudanças políticas e econômicas (p. 45)".

- 2.a abordagem gramatical. Da mesma forma, normatizadora, fundamentada no domínio das regras gramaticais da norma escrita considerada padrão²⁵;
- 3.a metodologia. O professor também teria que, a partir de uma coletânea de textos ou de fatos gramaticais, conceber as atividades a serem desenvolvidas em aula.

Como lembra bem Soares (2002, p. 166), até as primeiras décadas do século XX, quase sempre, o perfil do professor de Português era o de *um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino*. Essa situação só começaria a se modificar a partir dos anos 30 quando foram criadas as faculdades de filosofia, responsáveis pela formação de professores.

Os seletos textos do livro de Silveira serviram, como os da *Antologia nacional*, de modelo de língua, de instrumento de aprimoramento do gosto literário, de veículo de bom uso da língua²⁶ e de regulador de comportamento moral para diversas gerações (suas sucessivas edições também alcançaram a década

²⁵ Não se pode esquecer que a obra tinha como subtítulo: *Complemento prático às Lições de Português*.

²⁶ Apesar de Silveira afirmar que: "Não se tome o adjetivo 'seleto' como denunciando orientada a escolha no sentido de serem primorosas, irrepreensíveis, como alta literatura, as páginas apresentadas." (1963, p. 11)

de 60), e foram igualmente mais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, apesar da observação do autor de que se destinavam primordialmente ao estudo e ao ensino da Língua Portuguesa.

Nesta 2ª edição [1935] saem os meus **Trechos Seletos** mais numerosos e mais ricos. Não constituem ainda uma antologia, por onde se acompanhe com facilidade a evolução das literaturas portuguesa e brasileira, embora se possam utilizar em aulas dessa matéria, desde que o professor preencha suficientemente as lacunas. Eles destinam-se, antes de mais nada, ao estudo e ensino do português, e dissecados convenientemente e apesar de ainda lhes faltarem autores como Fernão Lopes e João de Barros, creio que podem ministrar idéia da nossa língua literária desde os Trovadores até o que ela é, em nossos dias, em Portugal e no Brasil. (Grifo nosso) (1963, p. 11)

Quanto às inovações, ou seja, os pontos divergentes da *Antologia*, podem-se destacar:

1. a inclusão de textos de autores contemporâneos, bem mais recentes (à época), como Lima Barreto (acusado durante muitos anos, e até mesmo nos dias atuais, pelos puristas, de utilizar um português descuidado em suas obras, porque muitas vezes desvinculado da norma padrão); Amadeu Amaral (o primeiro brasileiro a estudar em bases científicas um dialeto regional: o dialeto caipira); Mario Barreto (filho de Fausto Barreto) e João Ribeiro, conceituados filólogos; e Carlos de Laet, um dos autores da *Antologia nacional*;

2. a presença de um estudo da história interna e externa da língua, sob o título: *A Língua Portuguesa*, em que faz uma síntese da fonética histórica e um *apanhado substancial* da gramática da língua arcaica;
3. o estudo de certos aspectos gramaticais que nunca tinham sido considerados antes, como o pronome **se** indeterminativo do sujeito, por exemplo;
4. o registro de numerosas anotações; para alguns estudiosos, como Gladstone Chaves de Melo, elas eram o que de mais precioso havia na obra silveriana.

Na *Antologia*, também há notas explicativas, porém aparecem ao pé da página, "leves e breves sem feição erudita, mas apenas adstritas a casos emergentes"²⁷, de acordo com os autores; já nos *Trechos seletos*, as explicações são bem detalhadas, verdadeiras aulas de gramática e léxico,

²⁷ "[...] são menos um ensino aos que aprendem do que simples avivamento do que sabe, ou adequado influxo para que se lhes volva o espírito às perquirições e colheitas, com que possam ampliar a aquisição e efetuar a prática superior do idioma através dos prosadores e poetas com que se honram as letras brasileiras." (Barreto e Laet, 1959, p. 14)

constituindo matéria de setenta e cinco páginas agrupadas em uma seção no final do livro.

A explicação de um trecho de *A vida numa quinta do Minho*, de Eça de Queirós, v.g., chega a ocupar quatro páginas, nas quais o autor ensina o vocabulário da vida agrícola, abonando suas afirmações com exemplos de escritores considerados clássicos como Camões, Castilho, e outros.

5.a preocupação com os estudos dialetológicos; antecipando-se, em alguns anos, aos estudos feitos pela Geografia Lingüística, discute o problema dos brasileirismos²⁸.

Silveira tinha uma visão mais à frente do seu tempo, mais moderna, dos estudos lingüísticos ligados à dialeção. Tinha plena consciência da importância desses estudos no futuro, tanto que, ao justificar a escolha do texto *Falares brasileiros* de Amadeu Amaral, afirma:

Olhou-se também um pouco para interesses gramaticais do idioma pátrio, e para fatos da sua diferenciação geográfica. Se o critério estético prevalecesse, Amadeu Amaral opulentaria a seleção

²⁸ Mostrava que muito do que se considerava brasileirismo nada mais era do que uma forma arcaizante (já registrada em autores clássicos portugueses) e que se encontrava conservada na fala brasileira. O estudo da dialeção diatópica (geográfica) refletia a preocupação dominante com o fortalecimento da identidade nacional que eclodiria, mais tarde, em 1922, na *Semana de Arte Moderna* e no *Modernismo* (1ª fase).

com outra contribuição, melhor e mais bela, e não com esses breves conselhos sobre providências que se hão de tomar na observação e registro dos nossos falares regionais. Dei-lhes preferência, a tais conselhos, porque, vindos de quem escreveu a obra, a meu ver mais perfeita e mais sólida, sobre um dos ramos da nossa dialetologia - o **Dialeto caipira**, achei bem cabido lançar em livro didático a preciosa semente a ver se mais tarde lhe colhemos o abençoado fruto. (Silveira, 1963, p. 1-2)

A importância tanto da *Antologia nacional* quanto dos *Trechos seletos* não pode ser desconsiderada ou muito menos esquecida ao se analisar o histórico do ensino de Língua Portuguesa. Seus textos e excertos serviram como modelos de postura moral e foram utilizados como base, um mero suporte, para um ensino de forte cunho gramatical normativista, em geral centrado nos estudos diacrônicos, e quase exclusivamente circunscrito à produção do texto literário.

Entretanto, é verdade também que um e outro compêndio refletiram a tentativa de se estudarem textos de autores brasileiros no ambiente escolar do ensino secundário (ensinos fundamental e médio, hoje); textos voltados para uma cultura nacional (apesar da resistência dos gramáticos mais reacionários, como Cândido de Figueiredo, apegados à fonte-geratriz portuguesa) que, nos anos subseqüentes, iria irromper nas aulas de Língua Portuguesa com o movimento modernista.

É preciso salientar, por outro lado, que as seletas e os compêndios gramaticais, que reinaram soberanos no ambiente escolar, nas primeiras décadas do século XX, faziam parte de um sistema de ensino centrado na formação e na educação dos membros das elites, das classes mais privilegiadas, dos donos do poder econômico, político, cultural e social e que procuravam, assim, ampliar o *status* conquistado, ou apenas mantê-lo.

Tratava-se, portanto, de um ensino aristocrático, conservador, acadêmico e bastante seletivo, voltado para as camadas dominantes, com o objetivo apenas de ilustrá-las, de transmitir e de preservar valores culturais já determinados, cristalizados e reconhecidos por essas classes consideradas superiores.

Dessa forma, a escola se mantinha bem distante do dia-a-dia de grande parte dos habitantes do país, divorciada da realidade brasileira. A maioria da população ficava à parte, alijada dos bancos escolares, como revelam os índices demográficos, econômicos e de alfabetização entre 1900 e 1970, pesquisados por Romanelli (2001, p. 62), em que se verifica que, mesmo nos níveis mais básicos, o acesso ao

saber instituído ficou vedado, durante décadas, à população de modo geral²⁹:

TABELA 2
ÍNDICES DEMOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE 1900 E 1970

ESPECIFICAÇÃO	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,18
Renda per capita em dólares	55	90	180	—	236	—
% de população urbana	10	16	31	36	46	56
% de analfabetos (de 15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1

Comparando-se os dados das duas décadas iniciais, percebe-se que houve um crescimento do percentual de analfabetos na segunda década (4,6% a mais em relação à

²⁹ É bem verdade que esses índices têm de ser analisados com um certo cuidado, pois, segundo a autora: "Até 1950 foi considerado alfabetizado todo aquele que simplesmente respondesse à pergunta: 'Sabe ler e escrever?'. Os casos duvidosos eram resolvidos mediante a exigência de que a pessoa inquirida apenas traçasse o seu nome. Já após essa data só foram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, com o que se conferiu maior rigor aos dados." (Idem, 2001, p. 63)

primeira) e mais da metade da população não freqüentava a escola³⁰.

Este percentual só começou a decair significativamente a partir de 1950, como conseqüência de uma nova realidade urbano-industrial, surgida após a Revolução de 30, e principalmente com o fim da Segunda Guerra Mundial, que passou a exigir mão-de-obra especializada e, por isso, tornava-se urgente investir mais na educação³¹; mesmo assim, metade da população de 15 anos ou mais era analfabeta na metade do século XX.

Nos anos 60 e 70, o forte crescimento da demanda social da educação obrigou o Estado³² a investir de modo mais efetivo na expansão e na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, o que fez decrescer o percentual de analfabetos para 39,5% e 33,1%, respectivamente.

³⁰ O percentual de analfabetos no país referente a todas as idades, em 1920, chegou a 75%. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 1º mar. 2005.

³¹ Apesar de o quadro de Romanelli não apresentar os dados de 1930, é importante registrar que, nessa década, ocorreram fatos significativos no processo educacional brasileiro: criaram-se o Ministério de Educação e Saúde Pública (1931), mais tarde (1953), da Educação e Cultura (MEC) e, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); houve o lançamento, por um grupo de educadores, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que condenava o elitismo na educação (1932); pela primeira vez, ficou estabelecido na nova Constituição (1934) que a educação é direito de todos (estendendo-se, portanto, a todos os segmentos sociais), devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

³² Ou seja, o Poder Público (União, Estado, Município e Distrito Federal).

Por essa época, elaborou-se, pela primeira vez, um programa nacional que procurou respeitar as individualidades sociais, econômicas e culturais de cada região com o objetivo de erradicar definitivamente o analfabetismo; promulgou-se a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (substituída, posteriormente, pela Lei 5.692/71 que reformulou o então chamado ensino primário e médio e até o nome da disciplina que passou a ser chamada de *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau, *Comunicação em Língua Portuguesa* na 7ª e 8ª séries e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau); começou-se a aplicar e a difundir o método Paulo Freire na alfabetização de adultos; criou-se, depois do golpe militar de 64, o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, e investiu-se na modernização dos livros didáticos, como se verá mais detalhadamente adiante.

Após o fim do regime militar, em 1985, novos programas e leis foram desenvolvidos e executados, com o objetivo de intervir de maneira mais efetiva e eficaz na educação do país em geral, e no ensino de Português em particular. Destacam-se, entre eles, o SAEB (1990)- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, o FUNDEF (1995) - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Professor, a nova LDB (9.394/96)- Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional -, o PNLD (1996) - Programa Nacional do Livro Didático³³ e os PCN (1997) - Parâmetros Curriculares Nacionais.

Porém, não obstante todos esses esforços e investimentos, a tão almejada erradicação total do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais continuava como uma meta a ser alcançada³⁴, conforme revelam os dados do Instituto Paulo Montenegro:

³³ Somente em 1929, 67 anos depois da denúncia feita pelo poeta Gonçalves Dias, o governo criou o Programa Nacional do Livro (mais tarde transformado no PNLD) para levar o livro didático a todas as escolas públicas. Na verdade, esse programa só veio a se concretizar, a partir de 1997, quando começaram a produção e a distribuição contínua e em grande escala de livros didáticos de todas as disciplinas da educação fundamental e foi estendido, agora, em 2005, a todos os alunos matriculados na escola pública, na 1ª série do ensino médio. O atual propósito governamental é de que, nos próximos anos, todos os estudantes do ensino público, sejam dos segmentos fundamental ou médio, recebam todos os livros didáticos.

³⁴ Com a finalidade de abolir o analfabetismo no Brasil, o governo federal criou, em 2003, o programa Brasil Alfabetizado que destinou R\$ 168 milhões para atender cerca de três mil municípios brasileiros em 2004. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/home/brasil_alfabetizado>. (Acesso em: 5 mai. 2005).

TABELA 3

ÍNDICE DE ANALFABETISMO ENTRE 1980 E 2004

ESPECIFICAÇÃO	1980	1999	2004 ³⁵
% de analfabetos (de 15 anos ou mais)	26	13	8

Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2005.

Neste século, pesquisas variadas, com dados mais precisos e mais detalhados, com indicadores de região, sexo, idade, classe social e cor, por exemplo, vêm retratando, com mais precisão e maior fidelidade, o retrato do atual ensino de Língua Portuguesa e constata-se que ele ainda permanece bastante insatisfatório, não conseguindo atingir o seu objetivo maior, que é o de ampliar a competência lingüística dos alunos, levando-os a refletir sobre a língua e tornando-os leitores e produtores eficientes dos diferentes textos³⁶ que circulam socialmente³⁷.

³⁵ Relatório recente, divulgado pela Organização das Nações para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), registra que, no período de 2000-2004, considerando a taxa de analfabetismo, isto é, o percentual de pessoas iletradas em relação à população, o Brasil ocupa a sexagésima quarta (64ª) posição, num grupo de 137 países, atrás de Zimbábue, Paraguai e Venezuela, por exemplo (O Globo, Rio de Janeiro, 10 nov. 2005, p. 13). Como se vê, ainda há muito a se fazer na área de educação no nosso país.

³⁶ Isto é, toda seqüência significativa (considerada coerente) de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação (Weirinch, 1973).

³⁷ Pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da qual participaram 4.400 alunos brasileiros, todos

Tem-se consciência de que esse problema não é exclusivo do Brasil e não se restringe exclusivamente à sala de aula. Em países desenvolvidos, como França, Alemanha e Estados Unidos, são bastante comuns as queixas de que muitos estudantes não conseguem se expressar com coerência e não dominam a variedade padrão de maior prestígio social em certas circunstâncias de fala no uso da língua. No Brasil, porém, esses problemas são agudizados pela extrema desigualdade social³⁸ aliada "à vigência de um sistema educacional reconhecidamente fracassado" (Uchôa, 2005, p.45).

Pesquisas mais recentes do governo, do ano de 2003, divulgadas em 2006, sobre a qualidade da educação, quanto ao desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental (série importante, por ser a última do ensino fundamental e seus concluintes são considerados aptos a seguir seus estudos na etapa seguinte, no ensino médio), dão conta de que a

na faixa de 15 anos, divulgada em 2004, trouxe à luz o fato de que, entre 40 países, na prova que mediu a capacidade de leitura, o Brasil ocupou a 37ª posição entre os piores colocados. Nossos alunos não conseguiram reter nem interpretar textos indicados nos primeiros anos escolares (Veja, São Paulo, 15 dez. 2004, p.120-2).

³⁸ A concentração de riqueza no país revela um verdadeiro abismo social, que se reflete no ensino de língua materna. Segundo levantamento do IBGE, das 5.560 cidades existentes no Brasil em 2001, nove (São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Manaus, Belo Horizonte, Duque de Caxias, Curitiba, Guarulhos e São José dos Campos) concentram um quarto da produção de bens e serviços e setenta detêm 50% do PIB. No extremo oposto estão 1.272 localidades onde toda a riqueza somada alcança 1% do PIB do Brasil, que em 2002 foi de R\$ 1,346 trilhão reais. O menor PIB - Produto Interno Bruto - do Brasil (São Félix do Tocantins, em Tocantins: R\$ 1,9 milhão em 2002) é equivalente ao preço de um apartamento de 4 quartos no Leblon (O Globo, Rio de Janeiro, 4 mai. 2005, p.25-6).

grande maioria dos alunos apresentou um desempenho muito abaixo do esperado, com profundas defasagens na construção das habilidades e competências lingüísticas esperadas para este nível:

TABELA 4
PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DE
DE
COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE

ESTÁGIO	2001	2003
Muito crítico	4,9	4,8
Crítico	20,1	22,0
Intermediário	64,8	63,8
Adequado	10,3	9,3
TOTAL	100,00	100,0

FONTE: Saeb - Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> > . Acesso: em mar. 2006

LEGENDA

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) -

8ª série

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a escolarização completa no Ensino Fundamental.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Algumas das habilidades já consolidadas neste estágio: inferem o sentido metafórico de uma expressão; identificam (em fábulas) a intenção implícita contida na fala das personagens, o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema dos textos poéticos; distinguem um fato da opinião relativa a este fato e identificam a finalidade de um texto informativo longo; estabelecem relações de causa e consequência em textos de diferentes gêneros; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuações e a idéia central de um texto poético.
Intermediário	Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no Ensino Fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no Ensino Médio com um déficit menor. Além das habilidades descritas para o estágio precedente são alunos que desenvolveram mais

	algumas, destacando-se: distinguem entre vários enunciados aqueles que expressam uma opinião; identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la; identificam o conflito gerador de uma narrativa mais complexa e os diferentes tipos de narrador.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Habilidades importantes, entre outras, que foram explícitas na análise dos testes: depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; reconhecem o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificam a sequência temporal de uma narrativa e diferentes pontos de vista em um mesmo tempo; reconhecem relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usual; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e reconhecem as intenções no uso de gírias e expressões coloquiais em um texto.

FONTE: Saeb - Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> > . Acesso em: mar. 2006

Foram pesquisados, segundo dados governamentais, cerca de 300 mil alunos. Desse universo, apenas 9,3%, isto é, 27.900 estudantes, mostraram domínio das habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série: são capazes de ler com competência textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos (em 2001, eram 10,3%).

Essa situação se torna mais dramática ainda no Norte e no Nordeste, regiões onde, como se sabe, a desigualdade social é muito maior. Consideradas isoladamente, encontram-se, na primeira, apenas 4,86% e, na segunda, 5,99% de leitores competentes, plenamente capacitados a ingressar no ensino médio, registrando um ligeiro decréscimo de 0,41% e

0,16%, respectivamente, em relação à avaliação feita em 2001, de acordo com a tabela abaixo:

TABELA 5

REGIÃO	NORTE		NORDESTE		SUDESTE		SUL		CENTRO-OESTE	
ANO	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito crítico	4,06	4,69	7,30	6,40	4,58	4,60	2,47	2,71	2,96	3,96
Crítico	22,69	24,34	26,27	26,42	18,19	21,20	13,60	15,66	18,98	19,53
Intermediário	67,98	66,12	60,61	61,19	64,02	62,43	71,39	70,84	69,48	67,34
Adequado	5,27	4,86	5,83	5,99	13,21	11,76	12,54	10,80	8,58	9,18

FONTE: Saeb - Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> > . Acesso em: mar. 2006

Para que esse quadro se reverta e a qualidade de ensino sofra uma efetiva mudança, é preciso que se invista na capacitação dos educadores, aperfeiçoando a sua formação lingüística³⁹, para que a atualização dos mestres não se

³⁹ Ao fazer uma análise da precária situação atual do ensino de Língua Portuguesa, Uchôa (2005) reconhece que, para tornar viável pedagogicamente o trabalho nas escolas de ensino fundamental e médio, levando o aluno a compreender satisfatoriamente o mundo da linguagem, "o conhecimento de noções lingüísticas consistentes, sedimentadas e de alcance pedagógico são imprescindíveis" e sugere que, em face da diversidade de posições teóricas existentes atualmente no mundo acadêmico (ainda que isto seja de certa forma enriquecedor, ressalta o estudioso), procure-se um certo consenso e uma definição mais precisa de uma política

limite unicamente aos conteúdos do LD, como ocorre em grande parte das escolas brasileiras, os quais, como revelam os estudos de Marcuschi (1996) e Dionísio & Bezerra (2003), apresentam imprecisões conceituais, comentários equivocados, omissões prejudiciais, proposição de atividades improdutivas, entre outras imperfeições, melhorem-se as condições de trabalho dos professores, principalmente as salariais e se facilite o acesso dos docentes às linguagens tecnológicas mais contemporâneas, em especial à web, poderosas aliadas, indiscutivelmente, para o ensino de língua materna⁴⁰.

Historicamente, o livro escolar, ainda que se reconheçam os seus múltiplos problemas, vem exercendo um papel fundamental na prática pedagógica do professor de língua materna, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a democratização da escola pública.

Como consequência das poderosas transformações econômicas, sociais e culturais por que passou e vem passando o país, o ensino, até então privativo das elites, preocupadas

de ensino da Lingüística, independentemente da linha de pesquisa seguida pelo docente na Universidade.

⁴⁰ As linguagens tecnológicas são fruto de novos desenvolvimentos científicos, novos saberes, novos produtos, e principalmente, novas formas de expressão. Expressam mudanças culturais definidas e protagonizam mudanças dos paradigmas ora em curso, transformando as relações interpessoais e modificando o próprio ser humano, levando a uma nova organização do trabalho, onde são necessários, entre outros aspectos, uma especialização dos saberes, uma colaboração transdisciplinar e interdisciplinar, um fácil acesso à informação e uma visão do conhecimento como um valor precioso (Litwin, 2001).

em manter o *status quo* e meramente ilustrativo, estendeu-se aos filhos das classes populares, desejosos de ascender socialmente, de conquistar melhores lugares na escala social. Fez-se urgente, portanto, para atender a essa nova "clientela"⁴¹, que o ensino de língua materna (e conseqüentemente o LD, instrumento de trabalho do professor) sofresse uma radical mudança.

O livro escolar, que passava de geração a geração, sendo praticamente um bem familiar, como ocorreu com as seletas, torna-se um bem de consumo, descartável, que se submete às exigências dos novos paradigmas sociais, culturais, literários e lingüísticos, distintos daqueles vigentes até então, e que impelem "os órgãos e agentes da educação institucional a repensar conteúdos, estratégias e objetivos da escolarização" (Azeredo, 1996, p.104).

Por sua vez, surgem novas necessidades mercadológicas, decorrentes dos investimentos maciços feitos pelas editoras, que vislumbram no livro de estudo uma nova e poderosa fonte de lucro, superdimensionando, assim, a cada vez mais complexa necessidade de atualização do manual pedagógico.

O LD se transforma em um produto descartável, que não se diferencia dos outros da sociedade de consumo a que passou a

⁴¹ Termo como eram denominados os alunos nos anos 60 e 70 por muitos dos envolvidos no processo educacional, evidenciando que a escola incorporara a visão capitalista da época.

pertencer e que, para adequar-se aos novos tempos, tem de sofrer necessárias intervenções⁴², modificando, principalmente, seu aspecto gráfico:

- aumenta de tamanho, assemelhando-se a um caderno grande. Alguns são espiralados, o que, além de lhes dar uma aparência mais luxuosa, encarece-os;
- passa a ser impresso em papel de boa qualidade. Algumas editoras chegam a utilizar em seus livros papel couché;
- coloriza-se. Como reflexo de uma sociedade que se volta para a extrema valorização sensorial, principalmente a das imagens visuais, a diagramação passa a assumir papel de fundamental importância na formatação. Há fotos, desenhos, gravuras, charges, pequenas histórias em quadrinhos. Porém, em muitos casos, esses recursos são meramente ilustrativos, não tendo nenhuma função pedagógica. Por isso, Osman Lins chamava-os, acidamente, de *Disneylândia Pedagógica*;

⁴² Nos anos sessenta, "a informação e a 'cultura das elites' vão-se tornando bens cada vez mais acessíveis à população urbana em geral graças à expansão dos meios de comunicação e dos meios de reprodução: símbolos diversos da cultura erudita e refinada perdem sua aura e se tornam objeto de consumo que se adquire no jornaleiro da esquina e chega a toda parte pela televisão. Dom Quixote podia ser 'lido' em quadrinhos e as dúvidas ou dramas dos personagens de Sófocles ou de Shakespeare se popularizavam encarnados por personagens de folhetins televisivos." (Azeredo, 1996, p. 103)

- apresenta o texto para interpretação e os fatos gramaticais fazendo parte de um todo, uma unidade. Altera, dessa forma, uma tradição da época dos jesuítas, em que texto e gramática se apresentavam separados;
- seleciona gêneros textuais⁴³ heterogêneos. Opondo-se ao passado quando só se valorizava o chamado texto literário, apresenta textos diversificados: jornalísticos, letras de músicas, histórias em quadrinhos, charges, receitas culinárias, principalmente os chamados não-literários;
- explicita no livro do professor os conteúdos programáticos e os pressupostos teóricos que alicerçam a obra, procurando orientar o docente na utilização do manual.

Torna-se comum, no final dos anos sessenta, constar do livro do professor a chave das respostas dos exercícios propostos. Nessa época, muitos professores comentavam, indignados: *Mas que absurdo este livro vir com respostas! Será que eu não sou capaz de resolver os exercícios?*

⁴³ O gênero é uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes (Trask, 2004, p. 23).

Atualmente, refletindo as profundas e radicais transformações sociais que se evidenciam também no perfil dos mestres, que, em geral, exercem o magistério sob condições bem precárias, com péssima remuneração e, freqüentemente, sem o preparo adequado para esse exercício, se o livro do professor não vier com as respostas, é provável que ele não seja aprovado.

Preocupado com os textos para leitura e estudo nos compêndios de Português, adotados no Brasil, em 1965, o respeitado escritor Osman Lins avaliou aproximadamente cinquenta livros destinados ao ensino médio (5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries atuais) e constatou que, nesses livros, faltavam, ou tinham presença *bem pálida*, textos de autores nacionais reconhecidos, do porte de Adonias Filho, Guimarães Rosa, Ciro dos Anjos, Aníbal Machado, Autran Dourado, Érico Veríssimo, Marques Rebelo, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Lima Barreto, João Cabral de Melo Neto, Cornélio Pena, Lúcio Cardoso, Orígenes Lessa, José Lins do Rego, Jorge Amado, Alcântara Machado e Carlos Drummond de Andrade.

Bastante indignado, conclui que, nas aulas de língua materna, estudavam-se textos "superficiais, sem nexos com a realidade, com os problemas quotidianos do povo", textos inatuais, o que acabava contribuindo para que os alunos se distanciassem cada vez mais da literatura e, a se julgar

pelos temas e pela qualidade dos textos selecionados, para o aluno, o escritor seria um ser ocioso,

que se entrega, ocasionalmente, a imaginar histórias sobre cágados espertos, raposas logradas, agulhas que falam e macacos filósofos; que se delicia com os ocasos e tem saudade de tudo; que discorre com adjetivos melífluos sobre a inefável beleza do trabalho, os males da preguiça, a inteligência dos caipiras, a fidelidade do cão, a nobreza dos índios a sabedoria dos persas, as cores da bandeira e a doçura de ser mãe (Lins, 1977, p. 32).

E não alguém que sente profunda necessidade de se expressar e para isso ausculta seu povo, interpreta a sua própria voz e a voz de seus irmãos, sondando, no silêncio criador, as possibilidades vivas da língua e concretizando-as no seu ofício sob a forma do texto literário.

É bem verdade que havia livros, destinados ao ensino médio, de 1ª a 4ª série (hoje 5ª a 8ª do ensino fundamental) que não postulavam os princípios tão criticados por Lins. Entre eles encontram-se o *Manual de Português*, de Celso Cunha (1966); o *Português através de textos*, de Magda Soares de Guimarães (1969) e o *Português*, de Domício Proença Filho e Maria Helena Marques (1969, v. 1, 2, 3; o v. 4 foi elaborado somente por Domício Proença Filho), manuais freqüentemente adotados em grandes escolas do Rio de Janeiro.

Seus autores, com o objetivo de sensibilizar os estudantes, cujo contato com a literatura, na maior parte das

vezes, resumia-se ao livro didático, como, infelizmente, ainda é comum hoje em dia, selecionaram excertos que mostravam a língua em sua plena funcionalidade, revelando a pluralidade dos estilos literários. Estimulavam, desse modo, a leitura de outros textos, além dos examinados na escola, despertando o aluno para o gosto de ler.

Ainda nos anos sessenta, não se pode deixar de registrar a publicação de *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar* (1967, 1ed.), de Othon M. Garcia, que procurava apresentar uma abordagem revolucionária do problema da expressão, com inúmeras contribuições de valor prático. Seu caráter inovador foi de tal dimensão que, até hoje, após inúmeras reedições, ela continua a ser de grande valia nas aulas de Língua Portuguesa.

Na década seguinte (1970), sob os auspícios da nova Lei de Diretrizes e Bases (5692/71), os objetivos da educação tornam-se mais utilitários e imediatistas, postos a serviço do desenvolvimento. Era a época do *Brasil grande; da corrente pra frente*.

Consoante a ideologia dominante, e influenciada pelos meios eletrônicos de comunicação, concebe-se a língua como um instrumento para a comunicação. Ensina-se teoria da comunicação nas aulas de Português que passa a denominar-se

Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do 1º grau⁴⁴, conforme se observa nos títulos de alguns compêndios da época: *Comunicação e expressão: em língua nacional*, de Corina Goulart (1976); *Comunicação e expressão*, de Rosa, Fróes e Sepúlveda (1977), *Comunicação, interpretação*, de Roberto Augusto Soares Leite, Amaro Ventura Nunes e Rosa Erman (1978), *Comunicação e expressão em língua pátria*, de Maria de Lourdes Nunes de Andrade (1978).

Fortemente influenciada pelas provas dos exames vestibulares desse período elaboradas sob a forma de múltipla-escolha, já que o número de candidatos era grande e fazia-se necessário que os resultados fossem divulgados o mais rápido possível, a tipologia dos exercícios do livro didático transforma-se radicalmente, as questões discursivas cedem o lugar às questões objetivas de múltipla-escolha, inclusive na interpretação de textos.

Essa mudança foi muito criticada pelos professores e especialistas em educação, que viam nesse tipo de exercício um mero adestramento que contribuía muito pouco para o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno⁴⁵.

⁴⁴ Nas séries finais do primeiro grau, a disciplina passou a ser chamada de Comunicação em Língua Portuguesa e, no segundo grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Porém, mesmo nos livros do então segundo grau encontra-se o título *Comunicação e expressão*, como o de Bechara et al. (1977).

⁴⁵ Procurando amenizar essa situação, o vestibular passou a exigir uma prova de Redação. Surgiram, então, alguns livros especificamente voltados

Embora, de modo geral, o ensino ainda permanecesse centrado na gramática, o texto começa a adquirir um papel mais destacado no ensino de língua materna. Procurando amenizar a aridez do ensino gramatical, estudava-se a gramática a partir do texto⁴⁶, como esclarece Maria de Lourdes Nunes de Andrade, professora do Colégio Pedro II, no manual do professor:

O método que adotamos em nosso trabalho é o da aprendizagem da língua através de textos. Assim, tomamos, como ponto de partida para o estudo do idioma em seus múltiplos aspectos, trechos de

para o estudo da expressão escrita. De certo modo, resgatavam a importância que o *Manual de expressão oral e escrita* de Mattoso Câmara Júnior (1961, 1 ed.) teve na década anterior. Entre esses livros, pode-se citar: *Técnica de leitura e redação*, de Hênio Tavares (1975); *Arquitetura da redação*, de José Fernando Miranda (1977); *Redação e criação*, de Assis Brasil (1978), *Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento*, de Magda Soares e Edson Nascimento Campos (1978); *Manual de redação*, de Rocha Lima e Raimundo Barbadinho Neto (1979); *Laboratório de redação*, de Gustavo Bernardo Galvão Krause et al. (1979). Os dois últimos publicados pelo MEC.

⁴⁶ Em 1960, Gladstone Chaves de Melo, em um artigo publicado nos *Cadernos Brasileiros*, em que analisava a vida e a obra de Sousa da Silveira (e reproduzido em *Trechos seletos*, 1963), advertia os mestres para a relevância do texto no ensino de língua.

"Considero essas anotações de Sousa da Silveira a **Trechos Seletos** uma das melhores coisas que ele produziu, não só pelo enorme conhecimento que mostra da língua portuguesa em todos os seus aspectos e em todas as suas fases, mas também porque, no meu entender, elas se constituem em modelo insuperável de comentário de texto. Ora, uma das conquistas da nova Didática do português é justamente pôr a tônica, o fulcro do ensino, no texto: começar pelo texto, continuar pelo texto, terminar pelo texto, tirar do texto a Gramática (Fonética, Morfologia, Sintaxe), a Semântica, a Estilística. E os professores que ainda não descobriram que o texto é o grande instrumento de ensino da língua, que leiam atentamente, repetidamente, exaustivamente as anotações de Sousa da Silveira aos **Trechos Seletos** e terão encontrado o rumo definitivo da sua Didática."

escritores brasileiros com acentuada predominância dos contemporâneos. Seleccionamos textos ricos em conteúdo e escritos em linguagem acessível aos jovens pela sua simplicidade e clareza. Através de exercícios elaborados com apoio nesses textos, poderão os alunos enriquecer o seu vocabulário e alcançar o pleno domínio das formas lingüísticas. (Andrade, 1978, p. 3)

Algumas escolas, inclusive públicas, começam a questionar mais incisivamente o ensino da gramática, especialmente centrado na classificação taxionômica, e com finalidade meramente prescritiva, sem fornecer condições para a compreensão da estrutura e funcionamento da língua, pois o aluno, embora muita vez dominasse a taxionomia, continuava a apresentar sérios problemas quanto ao desempenho lingüístico e, por isso, alguns professores passaram a elaborar seu próprio material didático, como meio de se afastar desse ensino, rejeitando adotar o livro escolar padronizado⁴⁷.

⁴⁷ Na década posterior (1980), o ensino da gramática, na escola fundamental, passa a ser questionado mais amplamente. Discute-se, então, a relação entre língua e liberdade e se o ensino da gramática oprime ou liberta o indivíduo.

"Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta - literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia de modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais a filhos. Hoje, por um exagero de interpretação de "liberdade" e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é "imposta" ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana." (Bechara, 7 ed., 1993, p. 14)

Nos anos oitenta, a denominação *Comunicação e Expressão* foi abandonada e a disciplina voltou a chamar-se *Português*. Com os ventos democratizantes, começaram a chegar à sala de aula, ainda que em geral muito timidamente, os resultados dos avanços dos estudos lingüísticos mais recentes.

Soares (1982, p. XIX), v. g., em *Novo português através de textos*, nas orientações metodológicas dirigidas aos professores, explica que a proposta da coleção se fundamenta no método de análise da Lingüística Estrutural Distributiva e entre as referências bibliográficas indica: *Comment s'initier à la Linguistique?* de Dubois-Charlier (1976); *Lingüística e ensino de Português* de Genouvrier e Peytard, traduzido e adaptado para o português por Rodolfo Ilari (1974); *Dicionário de Lingüística e Gramática* de Mattoso Câmara Jr.⁴⁸

Da última década do século XX até os dias atuais, as orientações governamentais expressas nos Parâmetros Curriculares (PCN) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vêm tentando exercer uma atuação mais diretiva no ensino e na aprendizagem de língua materna, procurando direcionar o que se lê e até o como se lê na escola.

⁴⁸ Nesse período, começam a surgir compêndios didáticos que usam o termo *lingüística* no título, como: *Redação com base na Lingüística [e não na Gramática]* (1989), de Diógenes Magalhães. Talvez no desejo de conferir-lhes um valor de modernidade (a Lingüística), contrapondo-se a práticas consideradas do passado (a Gramática).

Porém, se, por um lado, estas publicações oficiais apontam para uma ampliação de horizontes, uma vez que trazem à luz as mais recentes contribuições da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística do texto, da pragmática, da análise do discurso, por outro, podem funcionar, muitas vezes, como uma camisa-de-força, cerceadora (ou pelo menos inibidora) da ação criadora do professor, o qual, dependendo da escola onde atua, caso não siga as orientações governamentais, verá seu trabalho ser desconsiderado, e até mesmo rejeitado⁴⁹.

Como se pode ver, por tudo o que foi dito até aqui, lançando um olhar para o passado (e estudar o português do Brasil é, em grande parte, estudar a história da formação de seu povo), compreende-se melhor o presente e pode-se, assim, projetar o futuro em bases mais sólidas.

⁴⁹ Esse engessamento atinge também o mercado de livros escolares como um todo, conforme registram Luiz Antonio Aguiar e Rosa Amanda Strausz, integrantes do Conselho Consultivo da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil:

"[...] totalmente dependente das vendas escolares e governamentais, ambas regidas pelos parâmetros do MEC, o mercado cuidou de se adequar a elas. Sem uma conceituação clara para termos como 'cidadania' ou 'pluralidade cultural' - para ficar só nesses - vigorou o entendimento mais rasteiro." Assim, hoje, muitas das grandes editoras possuem suas próprias listas de termos ou abordagens proibidas (que podem variar de acordo com o entendimento pessoal do coordenador da coleção). A lista está introjetada na cabeça de cada editor, que rejeita ou pede para que sejam reescritos os textos (ou imagens) que não sejam considerados adequados à função de propaganda de comportamentos desejáveis - deixando de lado seu caráter estético e literário." (O Globo, Rio de Janeiro, 26 mai. 2005, p.7)

Ao se recuperar a história da língua portuguesa e a de seu ensino, resgata-se, da mesma forma, a história do livro didático, uma vez que ambos estabelecem uma relação de intrínseca reciprocidade: um se reflete no outro.

Portanto, para que se revelem, em todas as suas dimensões, as diversas concepções de língua, de texto, de leitura e de gramática, postuladas nas aulas de Português, e se consiga perscrutar o que há de vir, é imprescindível uma consulta às páginas impressas do livro escolar atual.

3. A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1. A DIVERSIDADE DOS USOS LINGÜÍSTICOS

A conversa era para teias de aranha. [...]
- "Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: **fasmisgerado...faz-me-gerado..falmisgeraldo... famílias-geraldo...?**"
(Guimarães Rosa - Famigerado)

A não ser em casos muito específicos de comunidades sem escrita (ágrafas), extremamente isoladas, que praticamente nunca tiveram contato com o mundo exterior, não há comunidade de falantes que não reconheça a importância do aprendizado da leitura e da escrita para o seu desenvolvimento.

A despeito dessa consciência, no entanto, não é raro o professor de língua materna, no dia-a-dia escolar, deparar-se com o que considera um certo desinteresse, uma certa indiferença e até mesmo uma certa rejeição ao estudo de língua materna por parte do aluno.

Perplexo e bastante preocupado com essa situação, o professor se indaga: como despertar no aluno a consciência de

que a língua é um bem cultural intrínseco à sua identidade?; como fazê-lo compreender que a ampliação do seu saber lingüístico está intimamente comprometida com a descoberta de novos horizontes para compreender o mundo e, principalmente, a si próprio?; como levá-lo a refletir sobre o seu uso lingüístico, desenvolvendo a sua capacidade criativa e aprimorando a sua competência lingüística?; como desenvolve-lhe o gosto pela leitura e quebrar a resistêcia (ou temor) em escrever, de maneira geral, e mesmo em falar, especialmente em situações mais específicas, ou mais formalizadas, como na exposição oral de suas idéias diante de seus colegas, apresentando um trabalho, por exemplo?; como intervir nas suas aulas, removendo os entraves que, mesmo depois de tantas propostas e reformulações pedagógicas, continuam dificultando o ensino de Língua Portuguesa, comprometendo-lhe a eficiência?

A verdade é que, conquanto o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, principalmente nas últimas décadas, tenha avançado bastante, as práticas de ensino na sala de aula, infelizmente, não têm mudado substantivamente.

Ainda é bastante comum estudar-se a língua materna segundo uma perspectiva prescritiva, centrada em uma metalinguagem gramatical que nem sempre é muito bem compreendida e que acaba limitando os processos lingüísticos

a simples unidades e fatos que necessitam de identificação e classificação, ignorando-se a análise de seu funcionamento, de seus usos.

Privilegia-se o estudo de um sistema abstrato, onde exemplos soltos, frases artificiais, pré-fabricadas sob medida, só ganham vida nas páginas das chamadas gramáticas pedagógicas e dos manuais escolares, verdadeiras cartilhas, que o aluno acaba decorando para obter aprovação no final do ano letivo.

Os múltiplos e variados saberes, valores, culturas e histórias dos diversos grupos que compõem uma comunidade de fala, da qual faz parte tanto o professor quanto o aluno, são desconsiderados, e a comunidade de falantes é caracterizada como uma entidade monolítica, homogênea, uniforme que, ao se expressar, em qualquer circunstância, usa uma língua unitária, estável, perfeitamente acabada.

Preso a uma norma modelar, idealizada, artificial, esse tipo de ensino desqualifica, estigmatiza, anula a pluralidade dos vários textos⁵⁰ que fazem parte da realidade lingüística de todos os indivíduos nas mais distintas instâncias sociais. Não reconhece que, na unidade idiomática do português, como

⁵⁰ Para Coseriu, discurso e texto são termos que correspondem a modos distintos de se encarar a fala: o texto é o resultado ou produto (a obra), enquanto o discurso é uma atividade livre e finalística.

na de todas as demais línguas históricas⁵¹, existe o multifacetamento, a heterogeneidade, as diferenças dialetais, fruto da diversidade dos fatores geográficos, sociais e circunstanciais que condicionam o falante.

Refletindo uma concepção de mundo fortemente marcada pela regra, pelo autoritarismo, pelo preconceito e pelo reducionismo, essa visão dialetofágica (Uchôa, 2000, p. 71) de ensino anula a reflexão sobre os usos lingüísticos, legitimando uma única língua - a das camadas reconhecidamente privilegiadas, detentoras de poder - como a única correta, a única certa: a superior.

Dessa forma, o aluno, tendo sua fala discriminada, desrespeitada, desqualificada, considerada "pobre", inferior, deficiente, errada, sente-se uma pessoa estranha, não pertencente ao processo educativo, e reage a essa tentativa de apagamento de identidade, a essa exclusão, calando-se, suspendendo, assim, a sua fala estigmatizada, o que é interpretado, pelo professor, como desinteresse, indiferença, apatia.

Essa não aceitação da palavra do outro, por ser diferente, distanciada do padrão valorizado, é um dos maiores desafios para o professor. Como aponta Geraldí:

⁵¹ Língua histórica é aquela constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas (Coseriu, 1980, p. 110).

Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutivas de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à "eficiência" do próprio sistema (2002, p. 54).

Por isso, como vêm advertindo vários estudiosos (Silva, 1996; Geraldi, 1997; Coseriu, 2002; Uchôa, 2002), é imprescindível investir na formação lingüística do professor, tratá-la com mais atenção, valorizá-la, já que a compreensão mais ampla e consistente dos processos lingüísticos que constituem a atividade de fala servirá como antídoto contra as idéias pré-concebidas que tanto têm entravado a eficácia do trabalho docente.

Ao desenvolver seus estudos sobre competência lingüística, Eugenio Coseriu (1992, p. 37) afirma que uma língua histórica, como o português, por exemplo, não se constitui de um sistema único, mas do entrelaçamento, da tessitura, de diferentes sistemas (um diassistema), com seus diversos dialetos, níveis e estilos que se diferenciam e se uniformizam fundamentalmente em três aspectos:

TABELA 6

LÍNGUA HISTÓRICA			
ASPECTOS	ESPACIAIS	SOCIOCULTURAIS	EXPRESSIVOS
DIVERSIDADES	DIATÓPICAS Diferentes dialetos ou falares. Dialeto carioca, dialeto nordestino.	DIATRÁTICAS Diferentes níveis de língua. Nível popular, nível do estrato social mais privilegiado.	DIAFÁSICAS Diferentes estilos de língua. Estilo formal, estilo informal, estilo literário, estilo familiar.
UNIFORMIDADES	SINTÓPICAS OU DIALETOS Um só região geográfica, um dialeto.	SINSTRÁTICAS OU NÍVEIS DE LÍNGUA Um só estrato sociocultural, um nível de língua.	SINFÁSICAS OU ESTILOS DE LÍNGUA Uma só situação expressiva, um estilo de língua.

Excetuando situações bem particulares, em comunidades pequenas e muito homogêneas, em que a dinâmica social, a vida cultural, no sentido antropológico, é extremamente restrita, como ocorre com algumas línguas indígenas brasileiras, ameaçadas, ou bem próximas, de extinção, como a língua parintintín (da família tupi-guarani), com 13 falantes, a língua júma (também da família tupi-guarani), com 9 falantes, a língua sabanê (da família nambikyara), com 20 falantes, a

língua cararaô (do tronco macro-jê), com 26 falantes⁵², e outras, é praticamente impossível uma língua não apresentar nenhuma diversidade diatópica, diastrática ou diafásica.

Na realidade, não há língua viva sem variação diafásica, uma vez que não se pode usar unicamente um estilo em todos os tipos de situações. Existem circunstâncias que exigem mais formalidade (um texto acadêmico escrito, um discurso oficial, v.g.), nas quais o comportamento lingüístico é mais refletido, ao contrário de outras em que a informalidade prevalece (um bilhete para um amigo; uma conversa familiar) e o uso lingüístico é mais distenso.

De acordo com as comunidades, as diferenças diafásicas entre língua falada e língua escrita, língua usual e língua literária, linguagem corrente e linguagem cerimoniosa, o modo de falar familiar e o modo de falar público, e. g., às vezes são notáveis, e, mesmo em uma só situação expressiva, essas diferenças podem tornar-se significativas. Na língua literária, por exemplo, há diferenças marcantes entre a poesia e a prosa, entre a poesia épica e a lírica, e assim por diante (Coseriu, 1980, p.111).

Não se pode esquecer que, como a língua histórica é um ideal, uma abstração da qual o falante não pode abarcar a sua

52

Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/arte/mundoantigo/indios/tiral.htm>. Acessado em 20 jun. 2005.

totalidade, sempre se estará utilizando ou descrevendo um determinado tipo de língua (português, francês, italiano, alemão), em um determinado tempo (sincronia), em uma determinada região (dialeto), de uma determinada classe social (nível de língua), em uma determinada situação de fala (estilo de língua).

Somente a língua funcional, isto é, a língua que funciona no falar, "realizada" nos discursos (ou "textos") (Idem, ibidem, p. 114), apresenta homogeneidade quanto ao dialeto, ao nível e ao estilo de língua, sendo, assim, ao mesmo tempo sintópica, sintrástica e sinfásica.

A cada momento do discurso se apresenta sempre uma língua funcional determinada (como a usada em uma petição judicial, ou em um texto que relate uma experiência científica), mas são bastante comuns os casos "plurilíngües", nos quais, em um mesmo discurso, pode ocorrer mais de uma língua funcional, como acontece em um discurso narrativo em que narrador e personagens apresentam modos de falar distintos.

No ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, para ser produtivo e conseguir quebrar a forte barreira dos preconceitos, o professor terá de trabalhar, conscientizando o aluno da existência da variabilidade lingüística, levando-o a compreender as circunstâncias em que a mistura dos

dialetos, dos níveis e dos estilos deve ser evitada ou, pelo contrário, deve ser conscientemente mantida (Idem, ibidem, p. 117).

Assim, o saber lingüístico do aluno se ampliará. Ele reconhecerá que, na variedade dos usos lingüísticos, há uma variedade, considerada padrão, eleita "pela própria comunidade como a de maior prestígio, que reflete um índice de cultura a que todos pretendem chegar" (Preti, 2003, p.31), por apresentar maiores possibilidades expressivas que um uso local e ser instrumento de ascensão social, pois é usada nos documentos oficiais, na ciência, na tecnologia, etc., mas que, além dessa, existem outros novos modos ou estratégias de dizer, os quais, dependendo dos interlocutores, da intencionalidade e da situação, são também (ou até mais) perfeitamente adequados. Reconhecendo na fala do outro a sua própria fala, o aluno não se sentirá mais um estranho, um excluído.

Na comunidade lingüística do Brasil, a língua histórica, em decorrência da sua própria formação, como se viu anteriormente, com a chegada de diferentes grupos de imigrantes que se fixaram em partes distintas do país, da vastidão de seu território e da acentuada disparidade social econômica e cultural, apresenta uma notável diversidade de línguas funcionais.

Ensinar é criar espaços para que os saberes experienciados, pelo professor e pelo aluno, dialoguem na sala de aula *com outros* "saberes historicamente sistematizados e denominados 'conhecimentos'" (Geraldi, 2001, p. 21).

É importante que tanto o professor quanto o aluno entendam e respeitem essa dialogicidade e que o discente compreenda que a língua nunca está feita, ela não é um produto (*ergon*) pronto, acabado, mas uma atividade (*enérghia*) produtiva, quer dizer, um operar, que tem um resultado traduzido em obras ou produtos⁵³.

Posto, na sua natureza essencial, a linguagem seja uma atividade, é-lhe igualmente essencial o produto mesmo que dela resulta.

Observe-se que a língua pode ser também apreendida introspectivamente (interiormente), afinal, ninguém pode negar a sua qualidade (condição) de falante. Assim, quando uma pessoa fica, com ela mesma, em dúvida sobre uma palavra ou construção, há o recurso de consultar um dicionário ou uma gramática.

⁵³ Ao discutir a relação entre a atividade verbal e os textos, Carvalho (1967, p. 223), esclarece que Coseriu toma *produto* (*werk*) em dois sentidos: 1) como texto; 2) como o próprio sistema da língua (em que o ato se realiza) "criado" em e por cada ato de fala do indivíduo.

É como atividade livre e, portanto, criativa que ela constantemente se (re)nova, se (re)cria, em um permanente (re)fazer-se e que, conquanto seja uma atividade que se repete ou pode se repetir, paradoxalmente ela nunca é perfeitamente idêntica: sempre se diz algo que nunca foi dito antes. Logo, não há, pode-se dizer, *donos* da língua, mas *usuários* da língua.

Só dessa maneira, reconhecendo a importância da diversidade das línguas funcionais que constituem o Português do Brasil e os seus diferentes usos e se recusando a legitimar uma postura reducionista, monoglota, que valoriza artificialmente uma única língua funcional e desqualifica todas as demais, é que o ensino de língua materna conseguirá reverter o quadro de resultados desastrosos que as mais recentes pesquisas sobre a construção de competências em língua portuguesa vêm revelando.

3.2 A LÍNGUA LITERÁRIA

Minhocas arejam a terra; poetas, a linguagem.
(Manoel de Barros - Livro sobre o nada)

A falta de uma visão mais abrangente dos estudos lingüísticos, conjugada com a presença de uma perspectiva centrada em valores pré-estabelecidos, tem contribuído sobremaneira para que se reforcem falsas dicotomias, como a que situa linguagem poética ou estética e linguagem lógica ou científica em campos opostos.

Refletindo uma concepção enraizada na civilização ocidental, que supervaloriza as ciências exatas em detrimento das ciências humanas⁵⁴ (principalmente por influência do racionalismo de Descartes e do ideário positivista), as duas atividades de linguagem são consideradas compartimentos estanques, pólos diametralmente opostos, como se seus princípios fossem antinômicos, conflitantes, inimigos inconciliáveis, excludentes. O mundo da imaginação, da sensibilidade, sob essa perspectiva, contrapor-se-ia ao mundo da razão, da lógica analítica.

⁵⁴ O que pode explicar grande parte da imensa crise de valores humanos e éticos a qual, é bom que se frise, não se restringe só ao nosso país, mas atinge o mundo todo.

Por isso, até certo ponto, não é de surpreender o fato de o aluno, às vezes, fazer comentários em que essa visão dicotômica se explicita e, ademais, um forte viés preconceituoso e depreciativo se desvela: "Literatura é coisa de mulher"; "Poesia é para moças"; "Eu sou homem. Não vou ficar perdendo meu tempo lendo poesia, que é uma coisa feminina"; "Homem não lê poesia, romance, essas coisas...".

Não sendo devidamente orientado, ao longo do processo escolar, para a dialética profunda que existe entre racionalismo e sensibilidade, "O Binômio de Newton é tão belo como a Vênus de Milo / O que há é pouca gente para dar por isso", como destaca Álvaro de Campos (1986, p. 343), um dos heterônimos de Fernando Pessoa, o aluno acaba por desvalorizar dois universos: o literário e o feminino.

Na verdade, tanto o discurso poético quanto o discurso lógico ou analítico (assim como o discurso retórico e o discurso dialético) têm a mesma finalidade: são modalidades de que se servem os seres humanos para influenciar pela palavra os outros seres humanos.

Porém, enquanto o primeiro se circunscreve no âmbito do possível, dirigindo-se à imaginação, à representação, obtendo a sua credibilidade em razão de o interlocutor aguçar o seu juízo crítico e deixar-se participar do mundo de percepções, evocações e sentimentos do poeta, o segundo se preocupa em

provar a veracidade das conclusões, a partir de premissas admitidas como indiscutivelmente certas pelo ouvinte ou leitor⁵⁵.

Chegar-se à racionalidade científica, ao conhecimento racional da verdade, sem passar pela intermediação da fantasia é impossível, "nada mais resolutamente metafórico do que a linguagem dos matemáticos ou a dos geógrafos" (Barthes, 2004c, p. 147).

A experiência com o mundo das coisas, concretas ou não, demonstra que a construção do saber científico não pode prescindir da abertura da imaginação à imensidade do possível, do vir a ser:

⁵⁵ Intrinsecamente, o fenômeno literário traz uma extrema complexidade que lhe é própria e intransferível, distinta da do fenômeno científico. Bakhtin aborda essa complexidade, quando, indagado em que estado se encontrava a pesquisa no campo literário, respondeu que a ciência literária era uma ciência jovem, que não dispunha de métodos sólidos e comprovados pela prática como os das ciências exatas (2000, p. 361).

Cabe aqui a observação de que durante muito tempo, por não se reconhecer a complexidade do fenômeno literário, que é um desvendamento da natureza da própria linguagem, acreditou-se, como se observa em alguns livros escolares e antologias utilizados nas aulas de Português, no passado, que a linguagem literária poderia ser reduzida a um modelo ou a um receituário de normas e regras que contribuiriam para o bem escrever.

Hoje, está havendo uma grande procura pelas oficinas literárias, muitas delas orientadas por respeitados escritores, como João Silvério Trevisan, Charles Kiefer e Esdras do Nascimento, no Rio de Janeiro, e Fabrício Carpinejar, Luiz Ruffato e Moacyr Scliar, no Rio Grande do Sul, que procuram, primordialmente, despertar a sensibilidade para a literatura, dando condições e técnicas para que o iniciante exercite sua criatividade e encontre sua própria receita. Contudo, nunca é demais ressaltar, tornar-se um escritor não é algo fácil, nem tão pouco simples. Como diz João Cabral de Melo Neto:

O que acontece é que escrever
É ofício dos menos tranquilos:
Se pode aprender a escrever,
Mas não a escrever certo livro.
(1994, p. 584):

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiã
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiã.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiãs divinam.

(Barros, 2002a, p. 53)

Para Moacyr Scliar, premiado escritor, acadêmico e médico, a fronteira que delimita literatura e ciência - terreno da imaginação, de um lado; terreno da lógica, de outro - é ilusória. Em recente entrevista, confia que sua literatura se beneficiou bastante da leitura de textos científicos e que, na realidade, as humanidades, quer dizer, a literatura, a língua, a filosofia e a arte, não podem prescindir do rigor lógico da ciência, assim como a ciência não pode abdicar da flexibilidade, da liberdade de imaginação que resulta da prática humanística:

Acho que o texto científico prima pela objetividade, pela concisão e pela precisão. Essas qualidades, paradoxalmente, ajudam muito no texto literário. A escrita de um texto ficcional não necessariamente rejeita essas qualidades que caracterizam o texto científico. Não existe aquilo, que no passado se falava. De duas culturas separadas: a literária e a científica.
(Disponível em:
<http://www.unicamp.br/unicamphoje/ju/maio2004>>.
Acesso em: 3 fev. 2006)

A imaginação é a ponte que une o conhecimento sensorial, que alarga as percepções e as formas de sentir e pensar o mundo, e o pensamento lógico. Como observa, com propriedade, Gianni Rodari, ela é essencial à vida humana:

A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana... (1982, p. 139).

Todo conhecimento humano origina-se dela, o que levou Croce a afirmar que, "se o homem não fosse animal fantástico, não seria também animal lógico".

No campo da linguagem propriamente dito, não se pode esquecer que a linguagem é a primeira manifestação específica do ser humano e é por seu intermédio que os seres conhecem o mundo e a si mesmos, transmitindo informações, exprimindo emoções, atuando sobre os outros, mantendo ou reforçando os laços sociais, etc. Como atividade intersubjetiva, dialógica, - "*poder falar e poder entender*" - ela é a forma necessária de manifestação do "pensamento", tanto lógico, quanto poético e prático.

Em suas reflexões sobre os equívocos e erros subjacentes a determinadas posições adotadas nos estudos gramaticais que consideram a linguagem ou como um objeto de natureza lógica, um produto do pensamento lógico (visão logicista) ou, ao

contrário, vêem-na como algo ilógico, alheio ao pensamento racional (visão antilogicista), Coseriu enfatiza que:

[...] considerando o problema no plano da finalidade, que é o plano da própria linguagem (e sendo esta uma manifestação da liberdade), o erro consiste na confusão entre a finalidade que pertence à essência do objeto - à **atividade lingüística** em si, independentemente de ulteriores determinações - e que é finalidade significativa, com finalidade acessória, propriamente deste ou daquele ato. Esta última finalidade não pertence à essência do objeto **linguagem**, mas identifica-se com o **propósito do sujeito lingüístico** num ato determinado, e pode ser lógica, mas pode ser também estética ou prática. Trata-se, pois, duma confusão de planos: a linguagem não é lógica, mas anterior ao lógico. Enquanto o lógico é sempre e necessariamente semântico (lingüístico), o semântico (lingüístico) não é nem sempre, nem essencialmente lógico (1987b, p. 177).

Circunscrita à sua realidade histórica, a linguagem, sem deixar de ser logos semântico (expressão significativa), traço constante e definidor da linguagem, nos atos lingüísticos, é também logos apofântico (expressão lógica), logos fantástico (expressão poética) e logos pragmático (expressão prática), ou seja, qualquer expressão significativa (logos semântico), dependendo de uma orientação, de uma determinação particular, pode ser considerada sob qualquer uma destas três formas, pois que "as contêm, as três, como indiferenciadas" (idem, ibidem, p. 182).

A origem da linguagem poética (logos fantástico) se perde na vastidão de tempos imemoriais. Ela surgiu no momento em que o ser humano exerceu pela primeira vez sua capacidade de imaginar, de engendrar sonhos, de dar asas à fantasia, de criar novas palavras, novas realidades, novos mundos, muito diferentes do já conhecido. Os primeiros registros escritos de língua literária datam do século XV ou XVI a.C.

No início, ainda ligados à oralidade, sob a forma de poesia, eram textos mais para serem recitados e ouvidos, nas praças, nos teatros, nos templos, nos salões, como a epopéia sânscrita *Maabárata*, que narra feitos de guerra; como os textos de cunho religioso (*Vedas*, *Antigo Testamento* e *Novo Testamento*, *Analectos*, *Tao Te King*) e como as obras de grandes escritores: Homero (*Ilíada*, *Odisséia*), Horácio (*Odes*, *Arte Poética*), etc.

A preocupação com a gênese da poesia (linguagem poética) vem desde a antiga civilização grega. De acordo com Aristóteles (1973, p. 445), primeiro filósofo a dedicar-se ao estudo do fenômeno poético, a poesia é fruto de duas causas naturais:

- a imitação (mimese) da ação (práxis), congênita no homem, pois ele é o que mais imita entre todos os seres viventes e é por imitação que ele apreende as primeiras noções, e

- o fato de os seres humanos se comprazerem no imitado, chegando a contemplar, com prazer, as representações mais exatas das coisas que, normalmente, lhes causam repugnância, até as de cadáveres.

Assim, a imitação faz parte da natureza humana e a função de poeta (escritor), em virtude disso, é de especial relevância para a sociedade. Não é seu papel voltar-se para o passado e dedicar-se simplesmente a narrar o acontecido, o conhecido (isso é da competência do historiador), mas apontar para o futuro, enxergando "prenúncios", "vendo e ouvindo inexistências", "contemplando os restos" (Barros, 2001):

[...] não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postas em versos as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser história, se fossem em verso o que eram em prosa), - diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. (Aristóteles, 1966, p.78)

O poeta, ainda segundo a visão aristotélica, é por excelência o fabulador, aquele que imita as ações e a vida, a composição dos atos; o que urde o mito, a trama dos fatos, a intriga, o primeiro e o mais importante elemento da tragédia.

Não se trata, no entanto, de imitar copiando pura e simplesmente a realidade, refletindo-a como se fosse um espelho ou registrando-a como um mero retrato, uma fotografia, mas "interpretando a realidade através da representação literária ou 'imitação'" (Auerbach, 1971, p. 486), já que, ao ordenar os dados do mundo conhecido, o poeta faz operações que privilegiam, trazem à luz, iluminam certos aspectos do real, como o que passa despercebido, o que normalmente é desprezado, as *minudências*, enquanto outros são deixados de lado, em segundo plano, mantidos na sombra. "A mim interessam as coisas que normalmente ninguém valoriza. Porque o real está no escondido"⁵⁶, confessa Lya Luft.

Em outras palavras, há uma reorganização do real, integrado em uma estrutura de signos que já não reflete o mundo extralingüístico conhecido, mas uma realidade personalíssima, construída segundo a visão do poeta. O material bruto da realidade passa a elemento de composição de um sistema de signos, quer dizer, a realidade numa obra de arte é efeito de linguagem (Campos, 1981)⁵⁷. Na realidade poética, realizam-se todas as possibilidades da língua; "a literatura contém todos os saberes" (Barthes, 2004c, p. 118).

⁵⁶ LUFT, Lya. *Falar, calar*. Veja. São Paulo: Abril, nº 36, 7 set. 2005, p.18.

⁵⁷ Conforme assinala Coseriu, os humanos concebem a realidade mediante a língua e a realidade pensada é bem distinta da natural (1987b).

A língua literária, ao contrário do que muitas vezes se pensa (e se diz), não é um desvio da normalidade (da linguagem corrente). Os outros usos da linguagem (o emprego na vida prática, o emprego nas ciências, por exemplo) é que são um reducionismo das possibilidades da linguagem.

Ela é diferente porque provoca uma anulação da incongruência, no nível do texto, conforme se observa em Graciliano Ramos que serve de epígrafe para a parte 4 desta tese: "...as palmeiras grávidas abanando-se".

Representa, assim, a plena funcionalidade da língua, a língua desautomatizada. O falar poético é, portanto, um dizer absoluto, e a poesia ("a 'literatura' como arte"), o lugar do desenvolvimento dessa plenitude funcional (Coseriu, 1987a, p. 146-147).

A linguagem literária, por não obedecer, freqüentemente, a certa norma social, não é um desmentido à dimensão deontica da atividade verbal, o que seria uma heresia do ponto de vista teórico. Ao se valer de potencialidades inusitadas do agir lingüístico de uma comunidade, estará sempre recorrendo a virtualidades previsíveis do diassistema de uma língua histórica, portanto, idiomática.

Ao expandir a experiência sensível e intelectual do discente, ampliando-lhe a informação estética e a competência discursiva, para que a sensibilidade criativa, aguçada pelo

espírito crítico, seja desbloqueada, o professor estará libertando o aluno de uma visão limitadora, estreita, redutora sobre a língua literária, contribuindo, dessa forma, para a construção de um mundo menos automatizado, menos padronizado, menos artificial, mais instigante, mais estimulante, mais humano.

3.3 SISTEMA, NORMA E USO

Achando tudo de conforme, aprovei os préstimos dela:

- A menina pode vir todo dia no depois das sete. Nem esperou que eu pedisse sua graça. Foi relatando, muito desembaraçada de modos e de boca, que tinha o nome batismal de Ritinha Guedes, mas que disso ninguém fazia uso:

- Sou apelidada de Titinha.

Saiu montada em andar de cobra, num vai-lá-e-vem-cá de balançar as repartições todas dela. Felizão, alisei a barba. A bem dizer, o coronel estava garantido. O Hotel dos Estrangeiros velava pelo meu bem-estar.

(José Cândido de Carvalho - O Coronel e o Lobisomem)

A compreensão da heterogeneidade da comunidade de fala brasileira, e, em particular, a especificidade e a complexidade da linguagem literária, em toda a sua dimensão

simbólica e polissêmica⁵⁸, não pode ser relegada a um plano secundário, em um ensino de língua materna eficiente, comprometido com o desenvolvimento da competência lingüística do aluno.

Para que a realidade lingüística seja apreendida em sua completude, faz-se necessário que se distingam os planos pertinentes ao sistema, à norma e ao uso lingüístico.

A estrutura que assegura o funcionamento da língua como instrumento cognoscitivo e comunicativo, o sistema, é um conjunto de possibilidades e liberdades que admite infinitas realizações, ou, em outras palavras, aquilo que ainda não se realizou, mas existe virtualmente, e pode ser criado de acordo com as regras funcionais da língua:

Se nos é permitida uma analogia, diríamos que o sistema não se impõe ao falante mais do que a tela e as cores se impõem ao pintor: o pintor não pode ultrapassar a tela e não pode empregar cores que não tem, mas, dentro dos limites da tela e no emprego das cores que possui, sua liberdade é absoluta. Poderíamos dizer, pois, que, mais que impor-se ao indivíduo, o sistema se lhe oferece, proporcionando-lhe os meios para a sua expressão inédita, mas ao mesmo tempo, compreensível, para os que utilizam o mesmo sistema. (Coseriu, 1987b, p.74)

⁵⁸ Não por acaso, Ferreira Gullar declara: "Enquanto nas discussões com minha mulher procuro ser claro, para evitar conflitos, na poesia faço diferente". Para o poeta, a poesia é o espaço da desordem. (O Globo, 18 ago. 2006, p. 34)

É no sistema que o trabalho criativo, especialmente o poético, encontra os elementos que possibilitam novas associações, revitalizadoras da língua:

a) sejam associações significativas (as imagens).

Aquele rio
era como um cão sem plumas.
Nada sabia da chuva azul,
da fonte cor-de-rosa,
da água do copo de água,
da água de cântaro,
dos peixes de água,
a brisa na água.
(Melo Neto, 1994, p.105)

Conquanto se saiba que, no mundo extralingüístico, "plumas" não pertence ao conjunto dos cães (mas ao dos pássaros), assim como, no universo empírico, não existe "chuva azul", e.g., as associações semânticas feitas pelo poeta encontram acolhida no sistema, e não causam estranhamento no interlocutor que, participante ativo do jogo do fazer literário, tem consciência de que a norma, na linguagem literária, é o rompimento (intencional) da norma considerada padrão.

Daí Coseriu falar em uma norma literária (1987b)⁵⁹, e Bandeira recomendar em sua *Poética*:

⁵⁹ Embora Coseriu afirme que, consideradas as variações de norma lingüística, pode-se falar em uma 'língua literária', alguns autores, como Preti (1997, p. 219), objetam que é bem difícil se caracterizar a norma literária, uma vez que os objetivos do escritor são de natureza estética e não há limites entre as variações de linguagem para atingi-los. Logo, não há uma linguagem literária, mas estilos literários

não são únicos ou ocasionais, mas sociais, que se repetem na fala de uma comunidade.

As formas consideradas mais adequadas ou ideais, para a comunicação de determinado grupo social - o "como se diz", ou "como já se disse" (e não o "como se deve dizer"), o que é adequado, ou inadequado, a uma situação comunicativa (e não o que é correto, ou incorreto) -, são eleitas pela norma (Coseriu, 1987b, p.69).

É a norma que limita a capacidade de expressão dos falantes, ao restringir as possibilidades do sistema, segundo imposições sociais, culturais e situacionais, variando de acordo com a comunidade a que os indivíduos pertencem. Enquanto o sistema por natureza é consultivo, a norma é restritiva.

Em todo ato lingüístico, e não só na linguagem da ficção ou da poesia, coexistem um ato de criação, por ser inédito, e um ato de re-criação, por se estruturar sobre modelos anteriores, já que a condição essencial da linguagem é a comunicação:

É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em grande parte, de restrições impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma "práxis". Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se

apropriada desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução. (Franchi, 1987, p.12)

Embora criativa⁶⁰, a atividade verbal não é uma invenção arbitrária do falante, pois o indivíduo realiza concretamente em seu falar aquilo que já foi dito em sua comunidade (Coseriu, 1987b, p.72).

Ao lado de uma norma geral, comum (nacional), existem as normas regionais ou as normas de grupos minoritários, que constituem a rede social de uma determinada comunidade, onde a não adoção das normas prestigiadas, as das classes dominantes, de alto nível de escolaridade, é rejeitada, estigmatizada.

A busca por uma norma ideal, superior a todas as outras, é antiga, como mostra Mattos e Silva (1995). Desde os gregos, os autores considerados clássicos, poetas ou prosadores, eram modelos de bem dizer, de bem escrever, de uso correto, exemplos que deveriam ser imitados. Somente no século XX, com

⁶⁰ Em seu excelente artigo sobre criatividade e gramática, Franchi (1987) enfatiza que ser criativo não se reduz apenas à originalidade, à divergência ou à inspiração: "há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da existência". (p.13)

o avanço dos estudos lingüísticos, principalmente da Sociolingüística, começou-se a questionar mais incisivamente tal prática.

No entanto, conforme comprovam as pesquisas, o avanço desses estudos não tem modificado de forma mais substancial o ensino de língua materna. Conceitos como certo e errado, correto e incorreto, são ampla e preconceituosamente utilizados, no ambiente escolar, servindo de parâmetro, quando da seleção dos meios de expressão. O que não segue o modelo idealizado, como o melhor socialmente, que, na verdade, marca a superioridade de um grupo sobre o outro - o dos detentores do poder (não necessariamente econômico) -, é classificado como erro.

Confunde-se norma, um conceito geral, próprio de qualquer grupo social, com norma prescritiva, com prescrição gramatical⁶¹, base dos enfadonhos exercícios acríticos, mecânicos, meramente classificatórios, de caráter normativista que recheiam os LD. O uso lingüístico, isto é, as construções e as acepções permitidas pelo contexto, as manifestações concretas da língua, mas que fogem ao padrão

⁶¹ Isso explica, em parte, o sucesso dos chamados "consultórios gramaticais", que tanta popularidade tiveram no começo do século XX, quando nomes conceituados, como o de Mário Barreto, respondiam a consultas feitas pelos leitores, determinando o que não devia ser dito, e que voltaram, agora, com força, à grande imprensa. O fato de jornais de grande circulação, como *O Globo* e *O Correio Braziliense*, dedicarem um espaço específico a comentários dos "erros" gramaticais cometidos pelo jornal na edição do dia anterior, é outro exemplo do *status* ainda ocupado pela prescrição gramatical nos dias de hoje.

idealizado pela escola, ainda é, muitas vezes, violentamente condenado.

O ensino de português nas salas de aula, freqüentemente apoiado no LD, apesar de alguns avanços destes, continua ignorando, em geral, a própria língua literária contemporânea, uma vez que, em busca dos valores expressivos e originais, os escritores, sobretudo os atuais, têm procurado aproximar-se, mais ou menos, da língua falada, porque o povo "é que fala gostoso o português do Brasil" (Bandeira, 1986, p. 212).

Ao concentrar seus esforços na idealização de um modelo de bem falar e escrever que desqualifica as diferentes línguas funcionais que constituem a língua portuguesa, preocupando-se, na sua essência, apenas com o reconhecimento, a assimilação e a reprodução de alguns processos sintáticos, morfológicos, semânticos mais valorizados socialmente, desvalorizando as experiências e os saberes trazidos pelo aluno, o ensino de língua materna continuará tendo a sua ação transformadora fortemente comprometida.

3.4. OS ESTRATOS SEMÂNTICOS

No meio dos exercícios mandibulares, julgou Meyer que seu hospedeiro considerava o sexo feminino do ponto de vista meramente estatístico e acreditou conveniente assentar melhor a idéia, um tanto vagamente aventada.

- Na raça eslava, disse dogmaticamente, a proporção é de duas mulheres para um homem; na germânica, há aproximadamente número equivalente, na latina de dois homens para cada mulher. Na França a proporção para o lado masculino é de...

- Mas o senhor contou? Interrompeu Pereira. Deixe-lhe dizer uma coisa: eu cá não engulo araras...

- Ni eu, afirmou Meyer com alguma surpresa e energia, nem sei como o senhor me vem falar nessas aves agora... Se as considera como raça, deve saber que os trepadores têm a carne dura, preta e...

Riu-se Pereira do equívoco e, explicando-o, continuou a discutir com seu interlocutor, [...].

(Visconde de Taunay - Inocência)

Barros e Bittencourt (2003), apoiados nas lições coserianas, observam que, no eterno criar e recriar da atividade verbal, a criatividade, a semanticidade, a intersubjetividade, a materialidade e a historicidade são propriedades essenciais da linguagem, indispensáveis a todos os atos de fala, sejam eles presentes, passados ou futuros.

Porém, é a atividade semântica que intermedeia a conexão dos seres humanos com o mundo dos objetos, estabelecendo a relação entre o Eu e o Universo, e, junto com a alteridade (relação do Eu com o Outro, de caráter interlocutivo),

permite a identificação da linguagem como tal, pois "a linguagem existe não apenas para significar, mas significar alguma coisa para o outro"(p. 39).

A semânticidade possibilita o indivíduo conceber e revelar as coisas pertencentes ao mundo do real e da imaginação. Logo, é ao mesmo tempo significação, modo de conceber, ou melhor, uma configuração lingüística de conhecimento, uma organização verbal do pensamento, e designação ou referência, aplicação dos conceitos às coisas extralingüísticas.

Significar e designar, acrescentam os autores, são dois aspectos da dimensão semântica da linguagem e, por isso,

quem não tem amplo e eficaz domínio da linguagem não se faz plenamente no mundo como ser livre e pensante e se torna presa fácil da tirania e trapaçarias lingüísticas do outro (p.39-40).

Todos os portadores de violenta interdição expressiva, os sem-voz, tornam-se marginalizados socialmente. Subjugados pelo Outro, embrutecidos, animalizados, acabam vítimas das atrozidades injustas dos opressores.

Macabéa, em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; Fabiano, em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; Bertoleza, em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, são personagens emblemáticos, do

universo literário nacional, que retratam bem essa circunstância.

No plano semântico, Coseriu (1992) distingue em cada ato de fala três características básicas:

- A designação (plano do falar em geral) - referência a objetos (ou a realidade) extralingüísticos.
- O significado (plano histórico da língua) - conteúdo estritamente lingüístico em uma determinada língua, conseqüência da oposição entre os próprios signos.
- O sentido (plano do discurso) - conteúdo especial e autônomo de um ato lingüístico (ou de um texto), corresponde às atitudes, às intenções, às opiniões, ou às suposições do falante.

A diferença entre significado e sentido consiste no fato de o primeiro se apreender na língua, e o segundo se apreender no texto.

Roland Barthes (2004c), ao discutir as formas de construção de discurso em sociedades baseadas em estruturas socioeconômicas e neuróticas, conta que, ao passear por uma região de pequenos proprietários franceses, viu três tabuletas diferentes à porta de três casas: "Cão bravo", "Cão perigoso", "Cão de guarda".

Argumenta, então, que, através da utilização de uma mesma língua, e de uma mesma mensagem: "não entrem", temos três escolhas, três envolvimentos, três mentalidades: na primeira, expressa-se uma atitude selvagem, o cão ("quer dizer, certamente, o proprietário") é feroz, na segunda, a postura é protetora, o cão oferece perigo, ("a casa está armada") e na última, legítima, o cão protege a propriedade ("é um direito legal"). Cada uma dessas escolhas lingüísticas revela um comportamento bem definido, refletindo uma sociedade que, segundo Barthes, transforma a diferença em conflito, em espaço de guerra.

Embora a designação (reportar-se a um cão que torna a entrada proibida a estranhos) seja a mesma nos três discursos, o significado e o sentido, como se vê, diferem em todos eles.

Dado o caráter semântico da linguagem, a distinção do conteúdo especial e autônomo - o sentido - torna-se fundamental no processo interpretativo.

Freqüentemente, as pessoas, por não conseguirem apreender o sentido do texto, apresentam dificuldades para entender exatamente o que se diz. Esse fato pode acabar gerando um grande equívoco, conforme o ocorrido com a personagem Meyer, do romance *Inocência*, ou como mostra Lya Luft:

Palavras ofendem mais do que a realidade - sempre achei isso muito divertido. Palavras servem para criar mal-entendidos que magoam durante anos:

- Você aquela vez disse que eu...
 - De jeito nenhum, eu jamais imaginei, nem de longe, dizer uma coisa dessas...
 - Mas você disse...
 - Nunca! Tenho certeza absoluta!
- (Veja, 14 jul., 2004, p.20)

A dificuldade ou mesmo incapacidade de compreender o sentido textual é explorada em diferentes gêneros, como as anedotas (lendo um aviso em que é preciso chamar o elevador, o incauto começa a gritar: - elevador; - elevador), os chistes ("Ah, que saudade do tempo em que os Três Poderes eram o Exército, a Marinha e a Aeronáutica!", *Veja*, Millôr, 22 fev. 2006, p. 24) e as peças cômicas, também chamadas de comédias de situação ("Por falta de roupa nova passei o ferro na velha", de Abílio Fernandes), onde o humor se apropria de possíveis dubiedades de sentido ou da impossibilidade (ou incapacidade) de o(s) interlocutor(es) entender(em) o que foi dito.

A diferenciação entre significado e sentido se estabelece com mais clareza nas intervenções irônicas. Quando se diz: "- Vamos ser convidados para o jantar, sim", mas se quer dizer exatamente o contrário, isto é: "- Não vamos ser convidados para o jantar, de maneira alguma".

No texto escrito, por não ser possível se ter uma recuperação imediata de sentido, caso ocorra alguma distorção do propósito comunicativo, e por não se poder contar com os marcadores prosódicos (o tom de voz, as pausas - silenciosas, ou preenchidas -, os alongamentos vocálicos, a entonação, a velocidade e o ritmo da fala, entre outros elementos), e com os marcadores não-lingüísticos ou paralingüísticos (o riso, o olhar, os gestos, os movimentos do corpo, a interação corporal, etc.), recursos próprios da prática oral, às vezes, é difícil perceber-se a ironia (principalmente se ela for sutil), o que ocasiona uma entropia, um ruído, comprometendo a construção do sentido.

Por isso, o jornalista e cronista Joaquim Ferreira dos Santos, objetivando uma melhor apreensão de sentido, advoga a criação de um outro sinal de pontuação: o ponto de ironia, que, em determinadas situações, explicitaria a intencionalidade do locutor, evitando confusões:

O ponto de ironia é uma das grandes lacunas da língua portuguesa escrita. Ele deveria ser inventado para sinalizar que o que vai ser dito agora é o contrário do que na verdade se quer dizer. Pegou?

"Mulheres de Atenas", do Chico, é toda construída sob a égide do ponto de ironia. Sempre de idéias avançadas, Buarque de Holanda choca a platéia por exaltar naquela letra o comportamento conservador das heroínas. Uma farsa, claro, mas, como falta o tal ponto de ironia, há gente que reclama até hoje de o autor ter convocado todas as mulheres do mundo a viver como as gregas - em novenas, morenas, obscenas, pequenas, helenas - para seus

maridos. Era o contrário. Era um deboche do artista à caretece.

Os catedráticos que regulam a língua insistem em não criar o ponto de ironia, o que deixaria todas as intenções muito claras. [...].

(O Globo, 31 out. 2005, 2º cad., p.8)

O falar uma coisa, mas, na verdade, querendo dizer outra, é também bastante comum no universo político, onde a imprecisão semântica (em uma guerra de palavras) pode, num caso extremo, culminar com uma guerra real entre nações:

Uma guerra de palavras explodiu na segunda-feira, enquanto condenações e ameaças veladas choviam sobre a nuclear Coréia do Norte. Os chineses disseram: "descaramento". Os finlandeses: "provocação". Idem o presidente Bush, que também usou a palavra "inaceitável", prima semântica do mais agressivo "intolerável", citado três anos atrás:

-Não toleraremos armas nucleares na Coréia do Norte - disse Bush, na ocasião.

Do intolerável ao inaceitável, qual o significado oculto dessas palavras? É uma linguagem diplomática que precisa de tradução? Ou são apenas as palavras que podem ser ditas em público quando alguém se encontra numa situação difícil? [...] diplomatas e líderes mundiais são conhecidos por falarem uma coisa querendo dizer outra.

- Quando temos "discussões francas e honestas", quer dizer que berramos um com outro - conta Herman Cohen, ex-secretário de Estado, assistente no governo Ronald Regan. - Já "conversas construtivas" significam que "bem, nós não concordamos, mas pelo menos não estamos furiosos".

(O Globo, 11 out. 2006, p. 39)

No processo educativo, a noção de sentido - que não se esgota no conhecimento da língua (a construção das frases, os

mecanismos sintáticos, as formas verbais, as formas de tratamento, etc.), como se acreditava no passado, e ainda crêem alguns, mas mobiliza, igualmente, um vasto conjunto de saberes (o conhecimento de mundo, o conhecimento dos gêneros textuais, o conhecimento dos recursos expressivos, o conhecimento de outros textos [intertextualidade]⁶², por exemplo), tanto da parte de quem escreve quanto da de quem lê - adquire relevância essencial, especialmente no estudo da construção do texto literário, cuja linguagem, por apresentar elaborado intento estético, por ser plurissignificativa, admite múltiplas leituras, e, dessa forma, possui grande complexidade, (Uchôa, 2003).

3.5. A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Nunca eu tivera querido
dizer palavra tão louca:
bateu-me o vento na boca,
e depois no teu ouvido.

⁶² Muitos especialistas consideram que, de certa maneira, todos os textos são parte de um texto único:

Assim como o sentido de uma obra não se esgota nela mesma mas se revela nas suas relações com as outras partes, uma obra inteira jamais poderá ser lida de modo satisfatório e esclarecedor se não a relacionarmos com outras obras, anteriores e contemporâneas. Em certo sentido, todos os textos podem ser considerados partes de um único texto que vem sendo escrito desde que o tempo existe.

(Todorov, 2003, p. 329)

Levou somente a palavra,
deixou ficar o sentido.

O sentido está guardado
no rosto com que te miro,
neste perdido suspiro
que te segue alucinado,
no meu sorriso suspenso
como um beijo malogrado.

Nunca ninguém viu ninguém
que o amor pusesse tão triste.
Essa tristeza não viste,
e eu sei que ela se vê bem...
Só se aquele mesmo vento
fechou teus olhos, também...
(Cecília Meireles - Canção)

O duplo exercício do jogo de construção e reconstrução do(s) sentido(s), não resta dúvida, está condicionado a uma participação efetiva de quem lê (ou ouve) o texto do outro.

No processo de leitura do texto, para que o leitor se aproprie desse(s) sentido(s), é necessário que ele domine o código lingüístico, compartilhe bagagem cultural, vivências, experiências, valores; correlacione os conhecimentos construídos anteriormente (de gênero, de mundo, entre outros) com as novas informações expressas no texto; faça inferências e comparações; compreenda que o texto não é uma estrutura fechada, acabada, pronta; perceba as significações, as intencionalidades, os dialogismos, o não-dito, os silêncios.

Em resumo, é fundamental que, por meio de uma série de contribuições, o interlocutor colabore para a construção do

conhecimento. Logo, ler não significa traduzir um sentido já considerado pronto, mas interagir com o outro (o autor), aceitando, ou não, os propósitos do interlocutor.

Há, assim, uma multiplicidade de fatores que, de alguma forma, interfere no "sentido que os usuários constroem no/a partir do texto" (Koch e Travaglia, 1995, p.102), e ainda que os elementos de coesão⁶³, que se encontram no texto, e os princípios de coerência, que se constroem no texto, estejam intimamente relacionados no processo de compreensão textual, é a coerência que dá origem à textualidade, ou melhor "o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de palavras" (idem, p.26).

A par do conhecimento lingüístico, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, Koch e Travaglia apontam outros fatores, complexos e inter-relacionados, fundamentais para a constituição da coerência e, portanto, da textualidade: as inferências, os fatores pragmáticos, a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade e a relevância, elementos que vão sendo percebidos na tessitura textual, enquanto o leitor alcança os níveis mais profundos de leitura.

⁶³ Isto é, ligações lingüísticas explícitas que criam estrutura em um discurso (Trask, 2004, p. 57).

Como a atividade de leitura exige da parte de quem lê uma intensa participação, para entender qualquer texto, por mais simples que este seja, o leitor tem de entrar no jogo proposto pelo autor, apoiando-se nos conhecimentos prévios adquiridos e na materialidade da estrutura textual.

É o que fica claro no conto abaixo, onde, para entender o texto, o autor solicita objetivamente que o leitor preencha as lacunas propostas, a partir de determinadas informações explícitas:

Memórias da afasia

Nos últimos anos de sua vida Mateus descobriu, consternado, que mesmo o seu derradeiro prazer - escrever no diário - lhe havia sido confiscado pela afasia, que nele se manifestava como esquecimento de certas palavras. A coisa foi gradual: a princípio, eram poucos os vocábulo que lhe faltavam. Recorrendo a um de sinônimos, ele conseguia preencher com êxito as lacunas. Com o decorrer do tempo, porém, acentuou-se o , e o desgosto por este gerado. Foi então que ele começou a deixar em branco os espaços que não consegue preencher. Era com fascinação que contemplava esses vazios em meio ao ; tinha certeza de que as letras ali estavam, como se traçadas com tinta invisível por mão também invisível. Essa existência virtual das palavras não o afligia, pelo contrário; sabia que o é tão importante quanto o não . No território da afasia ele encontrava agora uma pátria. Ali recuperaria o seu passado perdido. Ali se uniria definitivamente àquela que fora seu grande amor, uma linda moça chamada .

(Scliar, 1995, p. 437)

O susto e a estranheza iniciais ("Que texto esquisito"; "Que espaços em branco são esses?"; "Houve algum problema de impressão"; "O conto está incompleto!"), proporcionados pela ausência de alguns elementos coesivos, logo dão lugar à curiosidade.

O interlocutor é instado a completar, a tomar as rédeas da narrativa, dando-lhe seqüência, e, na medida em que aceita este desafio, e continua a leitura, o leitor percebe que a ocultação de alguns elementos não constitui obstáculo algum para a produção de sentido, pelo contrário, a elipse é parte vital para essa construção.

A coerência textual, portanto, é um princípio de interpretabilidade do texto e corresponde a um processo dialógico entre quem produz e quem recebe.

A compreensão se processará, caso, na interação produtor-texto-usuário (não necessariamente convergente, mas obrigatoriamente dinâmica), ocorra a construção de um sentido, pois, conforme argumenta Bittencourt (2006, p. 98), "no texto escrito, as palavras, se não estão mortas, como quer Ong, ao menos estão embalsamadas, necessitando da indispensável ajuda do leitor para que possam efetivamente voltar à vida".

No jogo de máscaras do texto literário, muitas vezes, esse diálogo aparenta se revelar por inteiro:



(Millôr, Veja, 1º nov., 2006, p. 48)

Valendo-se de uma brincadeira, a pretexto de ajudar, quem lê, a decifrar o título do poema, o escritor se dirige ao leitor, interpelando-o diretamente "Você não entendeu/ o desenho acima?". Explica, então, que se trata de uma ilustração do poema que vem a seguir. Porém, o interlocutor sente que, a partir daí, o jogo, o lúdico, vai-se tornando, paradoxalmente, mais complexo. Exacerba-se a transgressão, característica própria do humor. Os versos, na realidade,

foram transformados, em pedaços de um quebra-cabeça que precisa ser (re)montado.

Não só o texto mas também o leitor está embaralhado. É necessário desembaralhar, ordenar, organizar, (ou tirar do baralho, - do jogo? -, desfazendo a ordem aparentemente aleatória), clarificar, desintrincar as palavras, procurando reconhecer os clichês, os provérbios que aparecem, de maneira fragmentada (embaralhada), escritos sob a forma de vocábulos fonológicos e, portanto, causadores de estranhamento, na apreensão do(s) sentido(s).

Na prática da sala de aula, constantemente, surge a indagação: "O que o autor quis dizer com isso?". Esquecendo-se de que o texto, depois de escrito, acaba tendo uma existência independente do autor.

Além de haver a possibilidade de o contexto de produção (circunstâncias da escrita) e o contexto de uso (circunstâncias da leitura) serem completamente diferentes (Koch e Elias, 2006, p. 32), o leitor, a partir de certas sinalizações presentes no texto, acrescenta outro(s) sentido(s), não vislumbrado(s) (ou até mesmo não desejado(s) pelo autor), e constrói um outro texto, do qual ele passa a ser o produtor.

No trabalho pedagógico, Maia (2006) ressalta a importância, entre os demais fatores de textualidade, da

intertextualidade. O aluno, pondera, deve ser conscientizado para a utilização desse recurso, presente na grande maioria das criações textuais (inclusive nas conversas mais banais do dia-a-dia), uma vez que as remissões intertextuais possibilitam o desenvolvimento, a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento das habilidades de leitura do educando.

Destaca a pesquisadora três tipos de intertextualidade, de acordo com a visão dos teóricos:

a) a de conteúdo - textos literários ou não-literários que se referem a temas ou assuntos contidos em outros textos;

b) a de caráter formal - textos que imitam a linguagem bíblica, ou a jurídica, por exemplo.

c) a de tipos textuais (ou "fatores tipológicos") - textos que se ligam "a modelos cognitivos globais, a estruturas e superestruturas ou a aspectos de caráter lingüístico próprios de cada tipo de discurso e/ou a cada tipo de texto" (idem, ibidem, p. 194), como as estruturas narrativas e argumentativas.

A esses três tipos, acrescenta o que chama de *intertextualidade lingüística*: a inserção no texto de provérbios, ditos populares, frases feitas, expressões cristalizadas e clichês léxicos, não utilizados como técnica

livre de discurso, mas intimamente ligados ao que Coseriu (1980, p.107-110)⁶⁴ chama de discurso repetido:

Considero intertextuais essas formas de discurso repetido, essas combinações usuais de vocábulos - fixadas pela tradição (pela norma lingüística), pertencentes ao saber idiomático do usuário⁶⁵ de cada língua histórica - porque o falante não as constrói no momento em que as emprega. Ele as tira, "em bloco", da memória, da mesma forma que o faz quando cita uma frase, um verso, uma passagem da literatura, em sentido amplo. Citar em certos contextos a frase bíblica "pela árvore se conhece os frutos" ou as palavras camonianas "um valor mais alto se alevanta", "por mares nunca dantes navegados" equivale, em termos textuais - penso eu -, a empregar discursos já produzidos, tais como: "uma andorinha só não faz verão", "casa de ferreiro, espeto de pau", "fazer uma tempestade num copo d'água", "as aparências enganam", "à noite todos os gatos são pardos", "fica o dito pelo não dito", "mal traçadas linhas" etc.

(idem, ibidem, p. 195)

Nas produções literárias, freqüentemente, a intertextualidade é a chave-mestra, imprescindível para a

⁶⁴ Para Coseriu, "o discurso repetido compreende tudo o que, no falar de uma comunidade, se repete tal e qual, como discurso já produzido ou combinação mais ou menos fixa, como fragmento, longo ou curto, do 'já falado'", como os provérbios, as locuções fixas, os modos de dizer e as formas tradicionais de comparação.

⁶⁵ Maia se refere a um dos três níveis constitutivos do saber falar, da competência lingüística, segundo a teoria coseriana: o *saber idiomático* (falar com correção), que corresponde ao domínio das regras da produção e compreensão de uma língua determinada. Os outros dois são: o *saber elocucional* (falar de maneira congruente), que diz respeito a um conhecimento geral humano das coisas, da realidade extralingüística da qual se fala e o *saber expressivo* (falar com propriedade), que abarca a estruturação dos textos, isto é, falar em situações determinadas de acordo com os tipos de fatores da situação em que se fala, com a(s) pessoa(s) a quem se fala, de acordo com as coisas que se fala e com as circunstâncias em que se fala.

determinação dos efeitos de sentido. É o que ocorre no texto subsequente:

Grafito

Era uma vez um homem sem estudo
 Que amava discursos.
 Tinha o punho firme para murro e ferros,
 Mas apertava os olhos quando as belas frases,
 sua boca se abria um pouco pra escutar:
 "... a pátria espera de cada brasileiro
 o sacrifício até de suas vidas..."
 Isto desengraxava sua alma,
 Sua unha preta de carvão e poeira.
 "...basta, Abraão, olha entre a sarça
 o animal para o sacrifício,
 poupa teu filho Isaac..."
 Sacerdotal como era,
 Professoral como admirava ser,
 exercia a palavra para proveito
 de quantos dela vissem e ouvissem.
 Com arame, cuja ponta afilou com martelo,
 gravou no cimento fresco à porta da cozinha:
 FOI NUMA TERÇA-FEIRA DE 24.8.54, QUE,
 O SR. GETÚLIO DORNELES VARGAS
 RESOLVEU DAR FIM NA SUA VIDA, PRESSISA-MENTE
 AS 8 I MEIA HORAS DA MANHÃ.
 DEUS CONDUZ SUA ALMA PARA O CÉU.
 (Prado, 2006, p.33)

Com uma linguagem simples, resultado, no entanto, de procedimentos bastante sofisticados, como se verá mais adiante, Adélia Prado vai contar a história de um trabalhador humilde ("sua unha preta de carvão e poeira"), sem estudo, como milhões de brasileiros, para quem a palavra, no entanto, constituía verdadeiro alimento ("Isto desengraxava sua alma").

Com a finalidade de alcançar esse objetivo, o discurso poético é entremeado com falas pertencentes a outros discursos, duas delas balizadas com aspas.

Inicialmente, a poeta faz uma remissão formal, própria das narrativas populares (orais), ficcionais, antigas, que ativa, em quem lê, a lembrança dos contos infantis: "Era uma vez...".

Nos versos seguintes, a intertextualidade serve para dar pistas sobre a personalidade da personagem que, seduzido por belas frases, quedava-se boquiaberto para escutá-las, quer pertencessem ao discurso religioso: "... basta, Abraão, olha entre a sarça/ o animal para o sacrifício,/ poupa teu filho Isaac...", quer ao discurso político: "... a pátria espera de cada brasileiro/ o sacrifício até de suas vidas...", e, ainda que sem ter uma educação formal, "sem estudo", "exercia a palavra", "sacerdotal como era", "professoral como admirava ser", para o bem daqueles que a lessem ("vissem"), ou a "ouvissem".

Finalmente, a remissão formal, nos últimos cinco versos, em um simulacro de comunicado fúnebre, completa o perfil da personagem.

No poema, o recurso da intertextualidade lingüística, segundo a concepção de Maia, aparece de forma bem particular, quer dizer, passa por um processo de reversão que desconstrói

relações sintagmáticas, frustrando expectativas e surpreendendo o leitor com novos sentidos: "unha preta de carvão e poeira" (de sujeira); "Tinha o punho firme para murro e ferros" (pulso firme); "exercia a palavra para proveito / de quantos dela vissem e ouvissem" (para proveito próprio); "Com arame, cuja ponta afilou com o martelo" (com a faca).

É fato que todo texto porta ideologias, crenças e valores que atuam na sociedade. Assim, os exemplos comprovam que a escola não pode defender (e supervalorizar) uma única forma de leitura, tentando homogeneizar sentidos, centrando-se apenas na decodificação do código lingüístico, esquecendo, v.g., outras atividades mais amplas e complexas envolvidas no processo de ler, como as habilidades de intertextualidade, de interação dos elementos lidos e de contextualização.

4. AS PRÁTICAS DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

(Machado de Assis - Conto de escola)

Eu permanecia nas histórias enigmáticas do Barão de Macaúbas. Soletrava mentalmente, sabendo que não conseguiria dizer alto as frases arranjadas no interior. E cabeceava na ardósia, sobre os algarismos de somas e diminuições lentas. Mas a atenção se desviava dali, buscava a janela, que me exibia cabeças de transeuntes, muros, telhados, as palmeiras grávidas abanando-se.

(Graciliano Ramos - Infância)

4.1. CARACTERIZAÇÃO E DADOS DAS COLEÇÕES ANALISADAS

Com o escopo de identificar com mais precisão o espaço que o ensino do texto literário ocupa na sala de aula de Língua Portuguesa e de como se desenvolve o trabalho com esse tipo de texto no universo escolar, optou-se por analisar o LD, instrumento que, ainda hoje, conforme já se mencionou anteriormente, não perdeu a relevância no processo

pedagógico, em que pese o acelerado desenvolvimento das mais recentes tecnologias da informação e da comunicação⁶⁶, que interferem na prática docente e nos processos de aprendizagem e criam novas necessidades políticas, sociais e culturais.

Considerado material indispensável nas aulas de Língua Portuguesa pela grande maioria dos professores⁶⁷, o manual escolar reflete, com grande fidelidade, o atual estágio do ensino de Português, pois como observa Freitag:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. (1993, p.111)

Para essa finalidade, foram selecionadas duas coleções, do segundo ciclo fundamental (5^a a 8^a séries), aprovadas pelo PNLD/2005, do MEC: *Português: linguagens* (2002) - P1, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Atual, e *Português para todos* (2004) - P2, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, da editora Scipione⁶⁸.

⁶⁶ Isto é, o estudo e a utilização da microeletrônica e das telecomunicações para produzir, armazenar, processar, recuperar e transmitir informação.

⁶⁷ O Brasil tem o maior programa de LD do mundo. O governo compra toneladas de LD todos os anos. Só em 2005, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Leitura (FNLD), do MEC, gastou quase dois bilhões de reais em livros (O Globo, Prosa & Verso, 18 fev. 2006, p.3).

⁶⁸ Vale observar que, na presente tese não poderia ater-me à análise de mais de duas coleções. Esta parte, com base em dois manuais didáticos,

A escolha das duas coleções obedeceu a alguns critérios:

I. As duas são amplamente adotadas nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil, especialmente, P1, de grande aceitação nos meios escolares. "Gostamos do Cereja, ele é o mais atualizado"; "O Cereja é muito bom, tem muitos textos"; "O Cereja é o melhor", referem-se, metonimicamente, os professores, ao manual, omitindo o nome da co-autora. Os autores (tanto de P1 quanto de P2), com longa experiência na elaboração de manuais didáticos, são profissionais bastante conhecidos dos mestres.

Coleção A: P1

a) William Roberto Cereja, graduado em Português e Lingüística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, doutorando em Lingüística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP, é professor da rede particular de ensino em São Paulo.

b) Thereza Cochar Magalhães, graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, São Paulo,

amplamente adotados nas escolas, serve apenas para ilustrar, em linhas gerais, o tratamento que o texto literário pode deles merecer. Abordagens mais abrangentes já foram realizadas por outros pesquisadores, como Rojo (2003), por exemplo.

mestre em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, é professora da rede pública de Araraquara.

Os dois são autores também de *Português: linguagens* (1ª a 4ª série), *Gramática - texto, reflexão e uso* (5ª a 8ª série), *Todos os textos* (5ª a 8ª série); além de obras para o ensino médio: *Português: linguagens*, *Literatura brasileira*, *Panorama da literatura portuguesa*, *Gramática reflexiva - texto, semântica e interação*, *Texto e interação*.

Coleção B: P2

a) Ernani Terra, bacharel em Letras e Direito pela USP, é autor de *Minigramática: Curso prático de gramática: 1001 dúvidas de português; Práticas de linguagem: leitura e produção de textos*, de 5ª a 8ª série (os dois últimos, em co-autoria com José de Nicola), entre outras publicações.

b) Floriana Cavellete, licenciada em Português-Francês pela PUC de São Paulo, professora da rede oficial do Estado de São Paulo, é também autora de *Português para o ensino médio*, da série Parâmetros.

II. Tanto P1 quanto P2 seguem as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e receberam a aprovação dos gestores de qualidade da comissão governamental, avaliadora dos compêndios escolares (as avaliações estão à disposição na internet www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html).

Para a comissão, P1 concebe a língua como interação social e, para isso, os autores (Cereja e Magalhães) propõem abordagens diversificadas que possibilitam ao aluno analisar a língua em uso.

As atividades de leitura, de escrita de textos e o estudo lingüístico-gramatical fundamentam-se em ampla seleção de textos de gêneros variados, o que contribui para que o aluno estude a gramática "não como uma atividade estéril, cristalizada, mas como um instrumento de compreensão e produção de textos orais e escritos" (PNLD, Guia de livros didáticos - 5ª a 8ª série, 2005, p. 197).

A falha maior de P1, ainda de acordo com a *visão dos avaliadores*, reside na falta de um trabalho mais efetivo e consistente abordando a oralidade.

Em P2, a comissão governamental identifica, como proposta principal, "o desenvolvimento da competência discursiva do aluno-cidadão" (idem, ibidem, p. 210).

Ressalta, entre outros pontos positivos, a preocupação com a seleção textual, o equilíbrio entre os textos literários e os de outros contextos; a fundamentação teórica competente e consistente; a acentuada relevância de interação e de reflexão no processo pedagógico em alguns momentos; e o manual do professor, pela ponderação na discussão de temas relevantes, pela orientação minuciosa e pelas preciosas

informações complementares sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Negativamente, argumentam os avaliadores, pesam o privilegiamento do ensino gramatical e o excesso de seções, "o que pode fragmentar e causar dispersão no trabalho pedagógico" (idem, ibidem, p.10).

Ainda que algumas dessas afirmações procedam, outras, conforme se especificará mais adiante, na realidade, são bem equivocadas.

III. Os nomes dados às coleções - *Português: linguagens* e *Português para todos* - abrem perspectivas amplas, democratizadoras, livres de preconceitos, que identificam obras preocupadas com o pluralismo, com a ampliação da leitura do mundo, onde as linguagens (verbais e não verbais), as heterogeneidades (inclusive a de gêneros textuais) são acolhidas no sentido mais abrangente e cujo foco se direciona a um público bastante diferenciado, oriundo das classes menos favorecidas da sociedade (comumente, o da escola pública), ou da elite econômica (em geral, o da escola particular).

Polissemicamente apontam para uma visão holística do processo educacional, que, integrando todos os seus elementos partícipes, com a apropriação consciente da língua, procura

promover a necessária interação social, sem discriminar etnias, nacionalidades, classes sociais, sexos ou culturas.

IV. No manual dirigido ao professor, as coleções não se limitam somente a registrar as respostas dos exercícios, como ocorria nos compêndios didáticos de outrora. P1 e P2 explicitam os princípios norteadores da obra (a fundamentação teórica, a organização, a estrutura e o desenvolvimento dos capítulos e das seções), discutem o processo avaliativo, sugerem estratégias para motivar o aluno para os conteúdos a serem trabalhados e apresentam uma pequena bibliografia atualizada, caso o professor deseje aprofundar seus conhecimentos lingüístico-literário-pedagógicos.

O manual de P1, mais completo e detalhado, apresenta, em sua parte final, um plano de curso, em que se discriminam os objetivos específicos, os conteúdos e os textos para cada unidade e um cronograma de distribuição de aulas por bimestre.

A pergunta que surge é esta: não seria este (o fato de já ter um planejamento pronto), um dos principais motivos a influenciar a maciça escolha do livro de Cereja e Magalhães nas escolas públicas e privadas, já que as pesquisas educacionais mais recentes registram graves lacunas existentes na formação do professor, em geral, e, na sua

estafante luta diária pela sobrevivência, o docente dispõe de cada vez menos tempo para preparar suas aulas e se manter atualizado?

No aspecto formal, tanto P1 quanto P2 se assemelham bastante.

- a) Trabalham com grandes unidades temáticas (algumas muito similares nos dois manuais), introduzidas por uma imagem artística ou um pequeno texto, como elemento motivador e de reflexão, que diferem para cada série: quatro - em P1, três - em P2; que se subdividem em capítulos: quatro - em P1 e P2. O último de P1 é um capítulo especial chamado *Intervalo* (que fecha cada unidade), conforme os quadros abaixo:

TABELA 7

5ª SÉRIE	P1	P2
1	A COMUNICAÇÃO	A COMUNICAÇÃO NOS DIAS DE HOJE
1.1	Linguagem, ação e interação	Um mundo de imagens e de palavras
1.2	Da língua aos textos e aos gêneros	No restaurante
1.3	As palavras e as coisas	Na feira
1.4	Intervalo	Nós, os consumidores
2	NO CAMINHO DA FANTASIA	O MUNDO DA IMAGINAÇÃO
2.1	Era uma vez...	Era uma vez...
2.2	A lenda do Saci	Mitos e lendas
2.3	Fabulando histórias	O futuro
2.4	Intervalo	Imaginação criadora
3	CRIANÇAS...	CENAS DO DIA-A-DIA
3.1	Linha dura ou diálogo?	Vivendo nas cidades
3.2	Ser livre	Uma dura realidade
3.3	Uma questão de valor	Dormindo fora de casa
3.4	Intervalo	Cuidando do lugar em que se vive
4	DESCOBRINDO QUEM SOU EU	-
4.1	A menina que descobriu o Brasil	-
4.2	Quem sou eu?	-
4.3	Irmãos...Bah!	-
4.4	Intervalo	-

TABELA 8

6 ^a SÉRIE	P1	P2
1	HERÓIS	É SÉRIO OU É BRINCADEIRA?
1.1	Herói: o bem contra o mal	Artes e espetáculos populares
1.2	A máscara do herói	Jogos e brincadeiras
1.3	O herói do dia-a-dia	Convivência
1.4	Intervalo	A magia de ler e escrever
2	SER DIFERENTE	GENTE, BICHO, PLANTA
2.1.	Podemos ser amigos simplesmente	O mundo me encanta
2.2	Mais louco é quem me diz	Correndo perigo
2.3	A cor de um país plural	Animal de estimação
2.4	Intervalo	Salve o planeta
3	VIAGENS	O HUMOR
3.1	Para além do horizonte	Pais e filhos
3.2	Para além das nuvens	Registrando o dia-a-dia
3.3	Viagem pela leitura e pela memória	Meios de transporte
3.4	Intervalo	Vida de cachorro
4	VIAGEM PELA PALAVRA	-
4.1	A viagem pela palavra	-
4.2	A viagem em harmonia	-
4.3	O (en)canto da palavra	-
4.4	Intervalo	-

TABELA 9

7ª SÉRIE	P1	P2
1	HUMOR	HISTÓRIAS E MEMÓRIAS
1.1	Humor e crítica	Expressão
1.2	Humor como jogo	E aquele dia?
1.3	Humor e reflexão	O que as histórias contam?
1.4	Intervalo	A história de cada dia
2	ADOLESCER	GENTES DE TODO O MUNDO
2.1	Qual é a sua tribo?	Estrangeiros entre nós
2.2	Crescer dói?	Uma nova pátria
2.3	Liberdade, oh, liberdade	Heranças de um povo
2.4	Intervalo	Gente do outro lado do mundo
3	CONSUMO	AMOR
3.1	Comprar é viver?	O que é o amor
3.2	O importante é competir?	Dores de amor
3.3	Vender: um jogo de sedução	Acima de qualquer suspeita
3.4	Intervalo	Amor em tom maior
4	MUNDO MODERNO	-
4.1	Construindo o futuro?	-
4.2	Vendem-se ilusões	-
4.3	A outra face da vida	-
4.4	Intervalo	-

TABELA 10

8ª SÉRIE	P1	P2
1	JUVENTUDE	O HOMEM E O PLANETA
1.1	O jovem, o sonho, a utopia	Água, fonte de vida
1.2	Em tempo	O homem e a natureza
1.3	Entre a onipotência e a vulnerabilidade	Penando aqui na Terra
1.4	Intervalo	Terra: fonte de vida
2	VALORES	TRABALHO
2.1	Checando valores	Trabalho direito de todos
2.2	Beleza se põe na mesa?	Trabalhadores
2.3	Conservador ou liberal?	O trabalho e as crianças
2.4	Intervalo	Empregado e empregadores
3	AMOR	O MUNDO É ASSIM MESMO?
3.1	Para sempre?	Adolescência
3.2	Quem tem namorado?	Gravidez na adolescência
3.3	O exercício da alteridade	Encontros e desencontros
3.4	Intervalo	Um mundo de contraste
4	SÉCULO XXI	-
4.1	A vida e o vídeo	-
4.2	Desvendando o segredo da vida	-
4.3	Cidadão do universo. E de si mesmo?	-
4.4	Intervalo	-

b) Desdobram os capítulos em seções idênticas para todas as séries:

I. P1

1. *Estudo do texto* - os textos trabalhados são os que circulam socialmente (o ficcional, o poético, o jornalístico, etc.)⁶⁹.

Esta seção subdivide-se em seis momentos, ou partes, algumas das quais facultativas:

- 1.1 Compreensão e interpretação - estudo do texto com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura.
- 1.2 A linguagem do texto - exploração das especificidades do uso da língua ou da variedade lingüística de acordo com o gênero e com os interlocutores envolvidos.
- 1.3 Leitura expressiva do texto - sugestão de estratégias, como dramatização, jogral e declamação.
- 1.4 Cruzando linguagens - confrontação de textos com usos de linguagem diferentes.

⁶⁹ Antes do estudo do texto, como elemento organizador dos capítulos e servindo de "aquecimento" para o tema da unidade, há uma imagem artística (foto, pintura, por exemplo) e um pequeno texto, com perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade.

- 1.5 Trocando idéias - propostas de questões para o desenvolvimento da capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno.
- 1.6 Ler é... - texto que finaliza os trabalhos de leitura, buscando despertar a fruição da leitura. Esta parte recebe diferentes denominações: *Ler é um prazer*, *Ler é emoção*, *Ler é descoberta*, *Ler é diversão*, *Ler é reflexão*.
- 2 *Lendo textos do cotidiano* - textos variados de múltiplos gêneros e tipologias textuais que fazem parte da vivência diária e requerem habilidades específicas de leitura como gráficos, folhetos, certidão de nascimento, resenhas.
- 3 *Produção de texto* - tópico que se organiza em duas partes:
- 3.1. Na primeira, o texto é trabalhado de acordo com o conteúdo do ponto de vista teórico (tema, estrutura, estilo) e os aspectos da situação de produção e de recepção do gênero.
- 3.2. Na segunda, sob o título, *Agora é a sua vez*, exercícios voltados para a produção escrita

do aluno. Esta atividade culmina no projeto do capítulo *Intervalo*.

4. *Para escrever com adequação; Para escrever com expressividade; Para escrever com coerência e coesão* (o título varia de acordo com a natureza do objeto tratado) - abordagem de assuntos diversos; de questões notacionais a aspectos ligados à textualidade e ao discurso.
5. *A língua em foco* - aprofundamento de fatos gramaticais relacionados à gramática normativa (em seus aspectos prescritivos e descritivos), à gramática reflexiva (nos aspectos ligados à semântica e ao discurso), e à gramática de uso (nos aspectos visando a ampliar a gramática internalizada do falante).
6. *Divirta-se* - execuções de atividades lúdicas: brincadeiras, charadas, palavras cruzadas, adivinhas e pequenos textos de humor.
7. *Passando a limpo* - conjunto de exercícios em que os conteúdos gramaticais trabalhados

em cada unidade são retomados e aparecem misturados.

8. Boxes - textos paralelos que ampliam o assunto tratado e estabelecem relações entre os textos trabalhados e a realidade do aluno (não chegam, na realidade, a constituir propriamente uma seção).

II. P2

1. *Para começo de conversa* - textos curtos que abrem o capítulo e servem de motivação para reflexão do assunto tratado.
2. *Hora do texto* - textos variados em que há uma breve informação sobre a vida e a obra do autor do texto destacado. Nesta seção, estuda-se o vocabulário; exercitam-se a expressão oral e a expressão escrita; trabalham-se mais objetivamente o entendimento e a interpretação do texto.
3. *Para além do texto* - sugestões de atividades de pesquisa correlacionadas ao assunto desenvolvido na seção *Hora do texto*.
4. *Sugestões para a leitura* - indicações de livros relacionados às temáticas trabalhadas no capítulo.

5. *Gramática no texto* - abordagem dos aspectos gramaticais significativos presentes no texto lido.
6. *Conhecimentos gramaticais* - aprofundamento de um dos aspectos gramaticais dominantes do texto estudado.
7. *Acentuação, ortografia e pontuação* - as atividades que abordam esses assuntos estão concentradas, de forma mais sistematizada, nas 5ª e 6ª séries. Nas 7ª e 8ª séries, os três assuntos são trabalhados na parte de produção textual.
8. *A linguagem dos textos* - estudo dos vários níveis e usos da linguagem.
9. *Produzindo texto* - atividades com o objetivo de aperfeiçoar a capacidade de produção textual do discente.
10. *Exercitando a crítica* - questões com a finalidade de desenvolver a capacidade de o aluno analisar criticamente seu próprio texto e o dos seus colegas.
11. *Diário de bordo* - registro das impressões e vivências pessoais mobilizadas pelos textos lidos e pelas atividades propostas no capítulo.

12. *Grupo de criação* - elaboração e execução de um projeto no fim de cada uma das três unidades temáticas, segundo os assuntos trabalhados.
13. *Por dentro dos temas* - seção no final do livro que contém indicações de livros, filmes e sites de estreita relação com os temas desenvolvidos.

No que concerne à seleção textual, os dois manuais pedagógicos registram grande diversidade de tipos e gêneros de textos:- histórias em quadrinhos, fotografias, legendas, narrativas, letras de música, poemas, contos, piadas, crônicas, notícias de jornal, peças publicitárias, reportagens e artigos, entre outros de ampla circulação social (em particular P1, cujo material iconográfico é mais aprimorado, apresentando melhor acabamento gráfico, e com um maior número de páginas).

No total, P1 tem 916 textos e P2, 374, distribuídos, assim, pelas quatro séries do ensino fundamental:

TABELA 11
TOTAL DE TEXTOS

SÉRIE	P1	P2
5ª	209	105
6ª	203	109
7ª	246	82
8ª	258	78
Total	916	374

Bem diferente do que afirma a comissão governamental avaliadora dos livros escolares, do total desses textos, menos da metade, 261 (28,5%), em P1, e 108 (28,9%), em P2, pertence ao universo literário, conforme detalha a tabela a seguir:

TABELA 12
FREQÜÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO-LITERÁRIOS

TEXTOS LITERÁRIOS					TEXTOS NÃO-LITERÁRIOS			
SÉRIE	P1	%	P2	%	P1	%	P2	%
5 ^a	51	24,4	32	30,5	158	75,6	73	69,5
6 ^a	75	36,9	30	27,5	128	63,1	79	72,5
7 ^a	77	31,3	29	35,4	169	68,7	53	64,6
8 ^a	58	22,5	17	21,8	200	77,5	61	78,2
TOTAL	261	28,5	108	28,9	655	71,5	266	71,1

Na presente tese, optou-se por se considerar literários somente os gêneros em que há consenso na sua classificação⁷⁰.

Embora haja escritores que se dedicaram (ou se dedicam) também a escrever música, transitando nos dois espaços, como Catulo da Paixão Cearense, Vinícius de Moraes, Arnaldo Antunes, Eucanaã Ferraz, Antônio Cícero; e versos de Camões, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, e muitos outros, tenham

⁷⁰ Foram descartados na pesquisa, os textos de linguagem não-verbal, os de linguagens mistas, que apenas funcionam como ilustrações, sem maior aproveitamento textual por parte dos autores e os que não têm nenhuma referência bibliográfica (exceto aqueles mais formalizados, como certidão de nascimento, certidão de casamento, etc.).

sido musicados, alguns conceituados críticos, como o poeta Ferreira Gullar⁷¹, objetam que a intencionalidade tanto de um gênero quanto de outro é diferente (a emoção é a força fundadora da poesia).

Argumentam, ainda, que, apesar de certos textos de música apresentarem inventividade, sofisticação formal e serem elaboradíssimos, constituindo uma linguagem condensada, hiperconcentrada, polissêmica, na canção, letra e música são indissolúveis.

O ritmo musical é diferente do ritmo que se imprime na leitura de um poema e, portanto, a melodia é obrigatória para a construção do sentido.

Por isso, sem nenhum preconceito ou conservadorismo estético, a letra de música, gênero ainda tido como controvertido e sobre o qual não há unanimidade (polêmica que já vem desde os anos 70)⁷², não foi incluída, aqui, no universo literário.

⁷¹ Em entrevista ao *Jornal de Poesia*, Gullar reconhece que o poema não é superior à letra de música. Segundo ele, o que ocorre é que se trata de gêneros diferentes. Acrescenta, ainda, que não está certo se criticar uma antologia de poemas que não incluía letras de canções, no entanto, só deverá fazer parte dela o compositor que também exercer a atividade de poeta:

"Mas se ele só tivesse letras de canção então não haveria porquê. É mais ou menos como dizer que vai se fazer uma exposição da gravura brasileira e se incluir desenhos. Não quer dizer que gravura é melhor ou pior que desenho; sucede que desenho não é gravura." (Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gular01a.html>. Acesso em: 29 jan. 2006.

⁷² Nos anos 80, a conceituada coleção *Literatura Comentada* apresentava textos tanto da obra musical de Caetano Veloso e Chico Buarque de Hollanda quanto da poesia de Camões, Gregório de Matos, Tomás Antônio

Analisando-se P1 e P2, constata-se que o espectro autoral é amplo, obedecendo basicamente a três vertentes:

a) escritores que ocupam um lugar reconhecido na história da literatura (brasileira e estrangeira), os chamados cânones, ou que já ganharam prêmios literários, como Gonçalves Dias, Fernando Sabino, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Rubem Braga, Luís Fernando Veríssimo, Mário Quintana, Camões, Paulo Leminski, Moacyr Scliar, Ferreira Gullar, Adélia Prado, Alcântara Machado, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Ivan Ângelo Lygia Fagundes Telles, Ignácio de Loyola Brandão, Millôr Fernandes;

b) escritores cuja preocupação com o universo infantil e juvenil também é bem conhecida e destacada: Ana Maria Machado, Marina Colassanti, Fanny Abramovich e Ciça.

Como conseqüência dessa preocupação, esses autores têm forte presença nos manuais didáticos do ensino fundamental. O que tem levado alguns teóricos a acreditar que se poderia falar em uma literatura escolar, "independentemente de qualquer juízo valorativo" (Cafiero e Corrêa, 2003, p. 286).

Gonzaga, Ferreira Gullar, entre outros. Atualmente, várias antologias poéticas têm incluído em suas seleções o texto poético musical, como a *Nova antologia poética: Vinícius de Moraes*, de Antônio Cícero e Eucanaã Ferraz (São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 280 p.).

Evidenciando a falta de um critério bem definido dos organizadores das duas coleções, sente-se falta de textos de autores como Ruth Rocha e Bartolomeu Campos de Queirós (em P1 e P2); Lygia Bojunga e Monteiro Lobato (em P2) e Sylvia Orthof (em P1). Nomes que, seguramente, não poderiam estar ausentes em um manual pedagógico que se preocupa com a formação do aluno-leitor.⁷³

c) escritores praticamente desconhecidos, como Binho, Maria do Carmo B. C. de Mello, Vivina de Assis Viana, e outros.⁷⁴

Os gêneros textuais literários são bem diversificados. Há fragmentos de narrativa em geral, conto, crônica⁷⁵, poesia, lenda e fábula, consoante as tabelas seguintes:

⁷³ Estudos mais recentes vêm demonstrando que as obras da chamada literatura infantil e juvenil favorecem a educação social, "através de uma narração ordenada da interpretação do mundo", ao mesmo tempo em que servem de iniciação a crianças e jovens, na "aprendizagem de convenções literárias" (Colomer, 2003, p.374-375). O que se observa é que, numa perspectiva contemporânea, a separação entre literatura destinada à infância e aquela voltada ao público adulto é bastante artificial, pois, nas obras dos grandes autores, essa fronteira não existe. (Oliveira, 2003).

⁷⁴ Em P2, 8ª série (p.142), essa sistematização é quebrada. Um dos textos poéticos é de autoria de uma aluna da 8ª série de 1996.

⁷⁵ Note-se que, de modo geral, os professores consideram a crônica o gênero mais adequado para se trabalhar com o aluno em classe, já que é um texto relativamente curto, soma de jornalismo e literatura (Sá, 1985, p.6), que refletiria uma certa leveza ao discutir as diferentes faces do cotidiano (e portanto, estaria mais próximo da realidade do estudante), mas, como observa Uchôa (2002), "em sua linguagem leve, a elaboração lingüística se faz presente". Na verdade, o cronista, no intuito de criar a ilusão de uma fala real, reelabora a linguagem informal para alcançar

TABELA 13
 FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DOS TEXTOS LITERÁRIOS
 P1

SÉRIE	FN	CO	CR	PO	LE	FA
5 ^a	10	1	7	28	-	5
6 ^a	22	1	5	45	-	2
7 ^a	22	2	15	37	-	1
8 ^a	6	9	9	33	-	1
TOTAL	60	13	36	143	-	9

TABELA 14
 P2

SÉRIE	FN	CO	CR	PO	LE	FA
5 ^a	5	7	2	16	1	1
6 ^a	9	3	9	8	-	1
7 ^a	14	5	4	6	-	-
8 ^a	3	2	1	11	-	-
TOTAL	31	17	16	41	1	2

Legenda: FN = fragmento de narrativa em geral; CO = conto; CR = crônica; PO = poesia; LE = lenda; FA = fábula.

seu intento estético. Nas coleções pesquisadas, contudo, verifica-se que o maior destaque é dado à poesia.

4.2. ANÁLISE DAS DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

No que tange à seleção textual, algumas questões merecem ser comentadas mais especificamente.

As coleções acolhem, além dos autores nacionais:

A - Os chamados clássicos da literatura portuguesa:

I. P1

8ª SÉRIE

POESIA

Sem título	Almeida Garret	p.152	Dois versos
Sem título	Fernando Pessoa	p.224	Texto integral
Os Lusíadas	Camões	p.265	Uma estrofe

II. P2

7ª SÉRIE

POESIA

Sem título	Álvaro de Campos (F. Pessoa)	p.140	As três estrofes iniciais
Sem título	Camões	p.154	A primeira estrofe do soneto

A presença de autores portugueses nas coleções mantém, de certa forma, a tradição das antigas antologias do final do século XIX e início do XX, como se viu no capítulo 2.

B - Textos de escritores de outras nacionalidades.

I. P1

5ª SÉRIE

CONTOS

O chapeuzinho vermelho	Charles Perrault	p.80-81	em indicação de tradutor
------------------------	------------------	---------	--------------------------

FÁBULA

O papel e a tinta	Adaptado de Leonardo da Vinci	p.42	Sem indicação de tradutor e de adaptador
A cigarra e as formigas	Esopo	p.62	Compilação de Russel Ash e Bernard Higton. Tradução de Heloisa Jahn
A raposa e as uvas	Esopo	p.114	Tradução de Fernanda Lopes de Almeida
A lebre e a tartaruga	Esopo	p.119	Compilação de Russell Ash e Bernard Higton. Sem indicação de tradutor

6ª SÉRIE

FRAGMENTO DE NARRATIVA EM GERAL

Teseu contra o Minotauro	Menelaos Stephanides	p.14-15	Sem indicação de tradutor
Sem título	Menelaos Stephanides	p.16-17	Sem indicação de tradutor
Sem título	Mark Twain	p.23	Sem indicação de tradutor
O homem no teto	Jules Feiffer	p.33-34	Sem indicação de tradutor
Dédalo	Thomas Bulfinch	p.39-40	Sem indicação de tradutor
Sem título	Jonathan Swift	p.140-141	Texto em português de Esdras do Nascimento
Sem título	Jonathan Swift	141-142	Texto em português de Esdras do Nascimento
A língua absolvida	Elias Canetti	p.182	Sem indicação de tradutor
A palavra	Pablo Neruda	p.186	Sem indicação de tradutor
Barcos de papel	Rabindranath- Tagore	p.223	Sem indicação de tradutor

POESIA

A libélula	Alberto Blanco (poeta mexicano)	p.59	Sem indicação de tradutor
É preciso fazer sinal ao motorista	Raymond Queneau	p.91	Seleção e tradução de José Paulo Paes

FÁBULA

O garoto do "Olha o lobo"	Esopo	p.112	Sem indicação de tradutor
O corvo e a raposa	Sem indicação de autor	p.241	Sem indicação de tradutor

7ª SÉRIE

FRAGMENTO DE NARRATIVA EM GERAL

Sem título	Eugène Ionesco	p.39	Sem indicação de tradutor
------------	----------------	------	---------------------------

POESIA

Retrato em dois tempos	Luís Rocha (poeta nicaraguense)	p.93	Sem indicação de tradutor
Lua	Luis Alberto Calderón (poeta peruano)	p.104	Sem indicação de tradutor
Ciranda ao redor do mundo	Paul Fort	p.265	Tradução de Raymundo Magalhães Júnior

FÁBULA

O leão e as outras feras	Esopo	p.220	Sem indicação de tradutor
--------------------------	-------	-------	---------------------------

8ª SÉRIE

FRAGMENTO DE NARRATIVA EM GERAL

Sem título	Rainer-Maria Rilke	p.182	Sem indicação de tradutor
Sem título	Federico Garcia Lorca	p.215	Sem indicação de tradutor

FÁBULA

O astrônomo	Esopo	p.100	Sem indicação de tradutor
-------------	-------	-------	---------------------------

II. P2**5ª SÉRIE**

FRAGMENTO DE NARRATIVA EM GERAL

Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll	p.72-73	Sem indicação de tradutor
------------------------------	---------------	---------	---------------------------

CONTO

Sem título	Grimm	p.71	Seleção e tradução de Ana Maria Machado
Pelos olhos de uma Górgona	Claude Pouzadoux	p.92-93	Sem indicação de tradutor
Superbrinquedos duram o verão todo	Brian Aldiss	P112-113	Sem indicação de tradutor

POESIA

Sem título	Emily Dickinson	p.61	Sem indicação de tradutor
------------	-----------------	------	---------------------------

FÁBULA

Sem título	Esopo	p.88	Organizado por Aurélio Buarque de Holanda e Paulo Rónai. Sem indicação de tradutor
------------	-------	------	---

6ª SÉRIE

FÁBULA

O homem e a serpente	La Fontaine	p.197	Tradução de Ferreira Gullar
----------------------	-------------	-------	-----------------------------

7ª SÉRIE

FRAGMENTO DE NARRATIVA EM GERAL

Sem título	Edgar Allan Poe	p.71	Adaptação de Ricardo Gouveia. Sem indicação de tradutor
A incrível batalha contra os moinhos de vento	Cervantes	p.186-187	Adaptação de José Angeli. Sem indicação de tradutor
Sem título	Cervantes	p.194	Adaptação de José Angeli. Sem indicação de tradutor

Como se observa, os quadros acima explicitam falta de critério (e de cuidado) na estruturação das coleções. Do total de 37 textos de autores estrangeiros (P1 - 27 textos e P2 - 10 textos), somente 7 textos (5 - em P1 e 2 - em P2) têm indicação de quem os traduziu, ou os adaptou, o que, certamente, contribui para confundir os alunos que, por serem ainda muito novos e inexperientes, ficarão com a impressão de que as obras sem indicação fazem parte da literatura brasileira.

Até o professor, no caso de escritor não conhecido, poderá ficar na dúvida ("Será que o texto pertence à literatura nacional?"), uma vez que muitos nomes brasileiros, conseqüência da própria formação do país, são de origem estrangeira⁷⁶.

Por outro lado, pedagogicamente, a preocupação com as referências bibliográficas é fundamental, pois a presença de dados bibliográficos precisos e confiáveis contribui para desenvolver, nos alunos, a precisão científica.

É importante também que o professor discuta com seus discípulos o valor e a necessidade de uma boa tradução, e de

⁷⁶ No momento em que novos segmentos sociais vêm tendo acesso à internet, a questão da autoria (e conseqüentemente da autenticidade) dos textos assume aspectos novos e complexos. Esse problema tem atingido tais proporções que a jornalista Cora Rónai publicou um livro (*Caiu na rede*, Rio de Janeiro: Agir, 2006), com os textos falsos da internet que se tornaram clássicos. Ou seja, textos atribuídos a Millôr Fernandes, Luís Fernando Veríssimo, João Ubaldo Ribeiro, Arnaldo Jabor, entre outros, mas que, na verdade, são apócrifos.

uma boa adaptação (em especial, por serem leitores em formação), incentivando-os a procurar outras informações e outros textos do escritor (ou do tradutor, ou adaptador). Desta forma, os estudantes poderão elaborar as suas próprias seleções textuais, aprendendo a tomar decisões e tornando-se mais independentes.

Não se pode deixar de registrar que a linha divisória entre o espaço da tradução e o da adaptação é extremamente móvel. Em essência, todo tradutor não deixa de ser um adaptador, e a adaptação "pressupõe uma dimensão tradutória" (Amorim, 2005).

Ao defender a necessidade de se adaptar os clássicos (nacionais, ou estrangeiros) para que as jovens gerações tenham acesso às grandes histórias, Cony, em entrevista, disponível em, <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese5b.doc> (acesso: em 11 ago. 2006), deixa claro que nenhuma adaptação substitui o texto original. Sua função, de fato, consiste em servir de veículo para a leitura da obra no original, ou melhor, geralmente, é com ela que os jovens se iniciam nos textos clássicos.

O escritor confessa ainda, nessa mesma entrevista, que ser um bom adaptador não implica, necessariamente, ser um bom tradutor:

Desde 1962, eu escrevia prefácios para os livros de bolso da Ediouro, que se chamava Tecnoprint na ocasião; então intensifiquei esta atividade. Não fui diretamente para as adaptações, fui inicialmente para fazer prefácios, introduções. Depois me pediram para fazer traduções, mas não sou bom tradutor. Comecei com *Tom Sawyer*, de Mark Twain. Fiz uma tradução do original, tradução mesmo. Como não sou fluente em inglês, pedi ajuda à primeira mulher do Antonio Callado, uma inglesa, e ela me ajudou muito. Depois dessa tradução é que a Ediouro me pediu uma versão para o público juvenil. As *aventuras de Tom Sawyer*, portanto, foi minha primeira adaptação. Usei minha própria tradução como base e aí fui cortando as gorduras do livro, deixei sequinho, enxuto no ritmo ágil da garotada. Foi o começo para valer dessa nova atividade, a de adaptador profissional.

Por volta dos anos 70, revela Cony, autores respeitados, como Clarice Lispector, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga e Rachel de Queiroz, entre outros, dedicaram-se, por problemas econômicos, a fazer adaptações de obras clássicas estrangeiras e nacionais.

Nos dias atuais, apesar de o adaptador desfrutar de um reconhecimento profissional, já que se atribui a ele uma co-autoria (ao contrário do tradutor), o papel da adaptação é bastante controvertido. Não é raro, o conceito de adaptação estar associado à simplificação, ou ao empobrecimento, dos textos originais.

Alguns autores de livros escolares, justificando a presença de textos de escritores estrangeiros em seus compêndios, declaram que é importante colocar o aluno em contato com os clássicos da literatura universal, que lhe

revelam um universo novo, de culturas diferentes, com visões diversificadas, o que ajuda o estudante a compreender melhor o mundo e a si mesmo.

Sem negar o valor dessa dialogicidade, o professor de Português não pode esquecer, no entanto, que os textos, escritos em outra língua que não a portuguesa, embora traduzidos por escritores do porte de um Ferreira Gullar, de uma Ana Maria Machado, de um José Paulo Paes, v.g., não deixam de ter uma certa especificidade, uma vez que foram escritos originalmente em outra língua histórica: alemão, francês, inglês, italiano, espanhol...

A professora Leyla Perrone-Moisés, tradutora dos livros de Roland Barthes, ao discutir a questão da tradução, afirma que "traduzir é entrar na dança" e acertar o passo é necessário, pois novo corpo vai entrar nessa dança, "com os meneios próprios de uma outra língua":

[...] para o escritor, a língua não é uma mina de riquezas ou um repertório de possibilidades; a língua é insuficiência e resistência. Isso pode servir de consolo ou de ânimo, para o tradutor, que tende freqüentemente a crer que a segunda língua é carente ou imprópria, confrontada aos desempenhos do texto em sua língua original. Se não é fácil, para o tradutor, achar o dizer exato, também não o foi para o escritor, ao enfrentar sua própria língua. Traduzir é recomeçar a luta da escritura para transformá-la novamente em dança. A única vantagem do tradutor, é que ele dispõe de uma coreografia previamente traçada. (2004, p.65-66)

Não obstante a construção do sentido poder ser mais, ou menos, recuperada, segundo a maior, ou menor, competência do tradutor⁷⁷ e do leitor, na verdade, o aluno não estará tendo acesso aos recursos lingüísticos, como a expressividade rítmica, a sonoridade, as assonâncias, as aliterações, os jogos imagísticos, os jogos de palavras, as combinações dos vocábulos nas estruturas frasais, trabalhados esteticamente por Lewis Carroll, Emily Dickinson, ou Pablo Neruda, mas a um outro texto, fruto da reelaboração, da reescritura, do trabalho de quem faz a tradução⁷⁸; "a tradução recontextualiza a obra literária original, gerando outras imagens - reescrevendo-as numa outra realidade na qual é percebida"

⁷⁷ *Traduttore, traditore*, diz a conhecida e discutida máxima italiana. As impropriedades da má tradução se exemplificam na carta em que Clarice Lispector, indignada, reclama da tradução francesa de um de seus livros:

[...]. ao fim de alguns instantes, as chamadas subitamente reanimadas' foi traduzido: 'ao fim de alguns instantes, tudo o que nela o chamava, se acordou' (com certeza a tradutora vendo 'chamas' achou que se tratava do verbo chamar). Aonde ponho: 'o pai estava despenteado', a tradutora põe: 'o pai estava sem fôlego'. [...]. Eu escrevi no original: 'Fiquei tonta, disse ela'. A tradutora traduziu: 'Fiquei estúpida, disse ela'. (A tradutora deve conhecer melhor o espanhol e tonto em espanhol quer dizer mais ou menos estúpido). [...]. Imaginem que escrevi, em má hora, no original: 'a boca em forma de muchocho'. E sabem como ela, toda engraçadinha, traduziu? Assim: 'la bouche en cul-de-poule' [...]. Sem falar em liberdades engraçadas que ela tomou. Eu escrevo: 'a criada' e ela traduz: 'a criada preta' - sendo que em nenhum pedaço do livro se fala em nenhum criado negro. [...]. Então vou procurar esquecer que o livro foi traduzido. (Borelli, 1981, p.141-142).

⁷⁸ Não causa surpresa, portanto, que o poeta Paulo Henriques Brito revele ter levado 6 anos para traduzir um poema de Byron (*TV Futura, Algumas palavras*. Entrevista em: 3 mai. 2006)

(Amorim, 2005, p 29) e, portanto, "seria ingenuidade assumir que o tradutor não se faça presente nos textos que são publicados como tradução" (idem, p. 125).

Esse é um dos motivos por que muitas editoras elaboram cuidadas publicações bilíngües que trazem, ao lado da tradução, o texto original. Dessa maneira, o leitor pode confrontar as duas escrituras⁷⁹, tornando mais produtiva a sua leitura, ao mesmo tempo em que desenvolve a percepção estética.

Ademais, deve-se levar em conta que há na literatura brasileira uma infinidade de escritores, consagrados, como Machado de Assis, Cecília Meireles, Guimarães Rosa, Jorge de Lima, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, e outros mais recentes, porém também respeitados, como Manoel de Barros, João Antônio, José Paulo Paes, João Gilberto Noll, Lya Luft, Bruno Tolentino, e tantos outros, a cujas obras a grande maioria dos alunos não tem acesso e, portanto, nem sabe que elas existem.

Sem negar o valor e a importância dos escritores estrangeiros, é bom frisar que os textos dos autores nacionais são constitutivos tanto do patrimônio brasileiro

⁷⁹ Exemplos dessa atitude são as edições bilíngües: espanhol-português: *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*, de Cervantes (tradução de Sérgio Molina, editora 34); grego-português: *Parmênides* (traduzida por Maura Iglesias e Fernando Rodrigues, PUCRIO); inglês-português: os textos de T. S. Eliot (traduzidos por Ivan Junqueira, ARX).

quanto do patrimônio da humanidade em geral, repositórios da identidade cultural coletiva dos brasileiros.

Logo, estimular o aluno a conhecer os textos desses autores, a compartilhar diferentes visões de mundo, a perceber o texto como objeto estético, a reconhecer o valor da dimensão do texto literário, a desenvolver a sua sensibilidade crítico-estética e o gosto de ler esse tipo de texto devem ser o fulcro das aulas de Português, ainda que não se esgotem nela.

Deve-se registrar, no entanto, que o prazer de ler não se restringe e não se exaure, evidentemente, na fruição do que é agradável, divertido, lúdico, ou serve apenas de entretenimento.

É certo que o prazer é um patamar importantíssimo para que o aluno domine a complexidade da leitura, mas não se pode esquecer que a leitura literária, em especial, sem abandonar o prazer, exige do leitor iniciante, para o domínio do conhecimento, "atitudes de esforço e paciência, método de estudo e espírito de pesquisa." (Bragatto, 1995, p. 55).

No processo de ler, é necessário conjugar-se prazer, seriedade e disciplina. Para o sabor literário ter consistência, para ser apreciado na sua plenitude, há que se recorrer ao tempero do saber.

Na construção da leitura e da escritura literária, cada leitor e escritor encontra o sentido de si próprio e da comunidade a que pertence. "Os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos" (Calvino, 2001, p.17). Ou como bem diz Cosson:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (2006, p. 17)

Nas coleções em tela, muitos dos textos literários (ou partes deles), como ocorre em vários outros manuais, funcionam algumas vezes como elemento motivador do capítulo e da produção textual, em outras, servem apenas de pretexto ou suporte para a abordagem gramatical, ou, ainda, para o estudo da tecnicidade literária. 15,7% dos textos literários de P1 e 22,2% dos textos de P2 são usados apenas para explicar os fatos gramaticais: casos de pontuação, acentuação, emprego de letra maiúscula, entoação, morfologia (artigos, pronomes, preposições, adjetivos, verbos, advérbios), sintaxe

(classificação dos termos da oração, orações coordenadas) e figuras de linguagem, como mostram os exemplos a seguir:

P1

8ª série - p. 98

Exercícios

Leia o texto seguinte para responder às questões 1 e 2:

Encontrou-o pela primeira vez **quando foi coroada princesa no Baile da Primavera** e **assim que o coração deu aquele tranco** e o olho ficou cheio d'água, pensou: acho que vou amar ele pra sempre. Ao ser tirada, teve uma tontura, enxugou depressa as mãos molhadas de suor no corpete do vestido (fingindo que alisava alguma prega) e de pernas bambas abriu-lhe os braços e o sorriso meio de lado para esconder a falha do canino esquerdo que prometeu a si mesma arrumar no dentista do Rôni, o Doutor Elcio, **isso se subisse de ajudante pra cabeleireira**. Ele disse apenas meia dúzia de palavras, tais como, você é que devia ser a rainha porque a rainha é uma bela bosta, com o perdão da palavra. Ao que ela respondeu que o namorado da rainha tinha comprado todos os votos, infelizmente não tinha namorado e **mesmo que tivesse** não ia adiantar nada porque só conseguia as coisas a custo de muito sacrifício, era do signo de Capricórnio e os desse signo têm que lutar em dobro pra vencer. Não acredito nessas babaquices, ele disse e pediu licença pra fumar lá fora [...]. Ela deu licença. Antes não desse, diria depois à rainha enquanto voltavam pra casa, isso porque depois dessa licença não conseguiu mais botar os olhos nele **embora o procurasse por todo o salão** e com tal empenho que o diretor do clube veio lhe perguntar o que tinha perdido. [...]



(Lygia Fagundes Telles. "Pomba enamorada ou uma história de amor". In: *Para Gostar de Ler*. São Paulo: Ática, 1997. v. 22, p. 9-10.)

1. Classifique as orações subordinadas adverbiais destacadas no texto.
2. Identifique o valor semântico (tempo, causa, consequência ou finalidade) expresso pelas seguintes orações subordinadas adverbiais:
 - a) "para esconder a falha do canino esquerdo"
 - b) "porque só conseguia as coisas a custo de muito sacrifício"
 - c) "enquanto voltavam pra casa"
 - d) "que o diretor do clube veio lhe perguntar"

7ª série - p. 28-29

3. Identifique o sujeito dos verbos destacados nos textos e na tira a seguir:

a)

Princesa

Quando lhe **perguntaram** o nome, Lili **espantou-se** muito:
— Ué! mas todo o mundo **sabe**.

(Mário Quintana. *Poesias*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1994. p. 81.)

b)

Reminiscências

A enchente de 1941. **Entrava-se** de barco pelo corredor da velha casa de cômodos onde eu **morava**. **Tínhamos** assim um rio de portas adentro. Que dias aqueles! E de noite não era preciso sonhar: pois não **andava** um barco de verdade **assombrando** os corredores?

Foi também a época em que era absolutamente desnecessário fazer poemas...

(idem, p. 92.)

6ª SÉRIE – p.176

4. Leia este poema, de Adélia Prado:

Verossímil

Antigamente, em maio, eu virava anjo.
 A mãe me punha o vestido, as asas,
 me encajava a coroa na cabeça e encomendava:
 “Canta alto, espevita as palavras bem”.
 Eu levantava vôo rua acima.

(Poesia reunida. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 109.)

- Indique a predicação do verbo **virar** e a função sintática da palavra **anjo**. *verbo de ligação; predicativo do sujeito*
- Indique a função sintática dos termos **o vestido**, **as asas**, **a coroa**. *Todos são objetos diretos.*
- Qual é a predicação dos verbos **espevitar** e **levantar**? *transitivos diretos*

5ª SÉRIE – p.231

2. Nos textos abaixo, identifique os verbos que estão no futuro do presente e os que estão no futuro do pretérito:

- “Será assim, amiga: um certo dia
 Estando nós a contemplar o poente *futuro do presente: será, sentiremos*
 Sentiremos no rosto, de repente,
 O beijo leve de uma aragem fria.” (Vinicius de Moraes)
- “Se eu fosse um padre eu citaria os poetas,
 Rezaria seus versos, os mais belos, *futuro do pretérito: citaria, rezaria*
 desses que desde a infância me embalaram” (Mário Quintana)
- “Não serei o poeta de um mundo caduco.
 Também não cantarei o mundo futuro. *futuro do presente: serei, cantarei*
 Estou preso à vida e olho meus companheiros.” (Carlos Drummond de Andrade)

P2

8ª SÉRIE - P. 51

3. Leia:

“Os infelizes tinham
caminhado o dia inteiro,
estavam cansados e famintos.
Ordinariamente andavam
pouco, mas haviam
repousado bastante na
areia do rio seco,
a viagem
progredira bem
três léguas.”

(Graciliano Ramos, *Vidas secas*. 80.ed.
Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 9.)



Transcreva no caderno as orações coordenadas do período acima, classificando-as.

Atividades

Leia os trechos a seguir. Depois, copie em seu caderno os termos em destaque e classifique-os como **artigo**, **pronome pessoal**, **pronome demonstrativo** ou **preposição**.

1. Rancho das namoradas

- Já vem raiando **a** madrugada
- Acorda, que lindo!
- Mesmo **a** tristeza está sorrindo
- Entre as flores da manhã
- Se abrindo nas cores do céu
- O véu das nuvens que esvoaçam
- Que passam pela estrela **a** morrer
- Parecem nos dizer
- Que não existe beleza maior
- Do que o amanhecer
- E no entanto maior
- Bem maior que **a** do céu

Bem maior que **a** do mar
 Maior que toda **a** natureza
 É **a** beleza que tem **a** mulher namorada
 [...]



(MORAES, Vinicius de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 803.)

2. E por que desejava ser curandeira? Para ser respeitada? Para ganhar dinheiro? Para ter poder sobre os outros? Talvez. Mas principalmente para se aproximar da imagem da mãe, para compartilhar dos segredos da mulher que **a** amamentara com fartas tetas, que **a** embalara salmodiando cantigas de ninar num estranho idioma.

Tornar-se curandeira não lhe seria difícil, porém. Sabia algumas rezas, conhecia algo de plantas medicinais; mas **a** mãe nunca lhe ensinara nada. Em vez disto, entregara-**a** **a** uma estranha, dizendo, vai, Rosa, vai para **a** cidade grande, será bom para ti. E ali estava ela, tentando recuperar, à distância, conhecimentos que nunca tivera, habilidades que nunca dominara; tentando encontrar seu próprio caminho, lutando contra o desânimo que muitas vezes **a** invadia e que **a** fazia chorar horas **a** fio.

(SCLIAR, Moacyr. *Introdução à prática amorosa*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 26-7.)

Atividades

1. Leia o texto a seguir, tentando descobrir as palavras ocultas:

Pequenos tormentos da vida



- De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida (1) meninos, (2) nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente (3) história sem fim... Sem fim é a aula; e (4) acontece, (5)... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela (6)!

(QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 31.)

- 1, 2 e 3: nos três espaços, você vai usar artigos, mas pense bem: artigos definidos ou indefinidos?
 4 e 5: nos dois espaços, o mesmo pronome indefinido, antônimo de **tudo**;
 6: pronome indefinido.

2. Na língua, os adjetivos são usados frequentemente como substantivos. O uso mais comum da palavra **rachado(a)**, por exemplo, é como adjetivo: muro **rachado**, parede **rachada** (atribui uma característica a **muro** e a **parede**). Mas, no conto **As formigas**, essa palavra é usada como substantivo e sinônimo de **rachadura**: “Tinha um **rachado** ali [...]”.

Leia as frases a seguir e verifique em qual delas o adjetivo **azul** foi usado como substantivo. Explique por que no caderno.

Em abril o céu é azul, azul...

Olhos azuis são menos comuns do que olhos castanhos em nosso país.

“[...] pelas janelas altas, o azul convida os meninos [...]”

5ª SÉRIE - p. 71

(COGVARVILI, 1997, p. 20-21)

... para fazer-se a vida toda melhor...
 no castelo que a coruja de lombas e joias, que chamava o melhor feiticeiro do reino
 ..Ele queria dizer que a palavra tanto, que queria dizer com ela e se-la para sempre

3. As palavras em destaque são pronomes. Sua função é descrever os nomes que eles substituem.

(Mora Fontoura, 1997, p. 20-21)
 seleção e adaptação de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro:
 Companhia Editora e outras editoras de livros.

contou tudo o que tinha acontecido...
 outro castelo no céu. O rapaz a **abandonou** e no dia seguinte, levando-a ao rei,
 ele. O passageiro fugiu, mas a fada o atingiu de repente e uma das penas de
 tinha vindo uma macã quando o rapaz **chegou** uma fada em direção a
 castelo com penas de puro ouro. O passageiro **honzou** de leve na direção e lá
 alguma coisa **veio** batendo no peito. A luz da lua, ele **via** que era um pas-
 sagem de penas e **abandonou** o sono. Quando o relógio **parou** as doze horas,
acabou quando sua permissão. O rapaz **deitou** depois de a fada, ficou
 certeza de que ia se dar mal, ia ser muito pior do que os outros. Mas
 queria cumprir sua missão. Só que o rei não **quis** muita fé nele, e tinha
 ele adormecer. No dia seguinte, mais uma macã **caiu**.
viu melhor do que o tempo. Quando o relógio **deu** as doze horas, a fada
 Na outra noite, o segundo filho foi quem ficou de guarda. Mas não
 No dia seguinte estava falando outra macã **caiu**.
 para o príncipe. Mas a meia-noite o rapaz não **aguentou** de sono e **dormiu**.
 ..O rei **teve** três filhos. Quando caiu a noite, ele **mandou** o mais velho
 rei, nessa fase, referir-se ao substantivo rei.

exemplo: "O rei **tinha** três filhos", **quem** tinha três filhos? O rei. Isso mostra que o verbo
 descreve-os. Para isso, basta formular perguntas ao verbo, como você pode observar neste
 3. Os verbos em destaque, no trecho a seguir, relacionam-se a substantivos e pronomes.



Outros 2,3% dos textos, de P1, e 7,3%, de P2, são utilizados somente como base para exemplificar a técnica da metrificação, a sílaba poética, a rima, a estrofe, o ritmo e o verso:

P1

8ª SÉRIE -
p. 164

MÉTRICA

A **métrica** é a medida dos versos, isto é, o número de sílabas poéticas apresentadas pelos versos. A divisão em sílabas poéticas se baseia na forma como a poesia é falada ou declamada e, por isso, nem sempre ela coincide com a divisão em sílabas gramaticais. Quando contamos o número de sílabas poéticas de um verso, fazemos a sua **escansão**.

Compare a divisão silábica gramatical com a divisão silábica poética de um verso do poema em estudo:

Divisão silábica gramatical

Es | te | a | mor | que | é | re | al | e | que | con | tu | do
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Divisão silábica poética

Es | te a | mor | que é | re | al | e | que | con | tu | do
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como se observa, na divisão silábica poética, a 2ª sílaba é formada pela união das sílabas gramaticais **te** e **a** e a 4ª sílaba, pela união das sílabas gramaticais **que** e **é**. Essa união de sílabas ocorre sempre que há o encontro de duas vogais átonas. Além disso, na divisão silábica poética, a contagem é feita até a última sílaba tônica do verso — nesse caso a sílaba **tu** da palavra **contudo**.

p. 166:

Exercícios

1. Usando letras diferentes para indicar sons diferentes, faça o esquema de rimas da segunda, terceira e quarta estrofes do "Soneto do amor como um rio", de Vinícius de Moraes.
2. Que tipo de rima o poeta empregou nas duas primeiras estrofes?
3. Leia este poema, de Cecília Meireles:

Epigrama nº 11

A ventania misteriosa
passou na árvore cor-de-rosa,
e sacudiu-a como um véu,
um largo véu, na sua mão.

Foram-se os pássaros para o céu.
Mas as flores ficaram no chão.

(Obra poética. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. p. 132.)

Usando letras diferentes para indicar sons diferentes, faça o esquema de rimas do poema.

P2

8ª SÉRIE – p.189-190

Métrica e ritmo

A **métrica** diz respeito à extensão dos versos. Estes se dividem em **sílabas poéticas**, a unidade usada para medir o verso. Para saber o que é sílaba poética, observe a separação feita nos versos a seguir. Leia-os respeitando essa divisão:

•	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
•	“De	/ re	/ pen	/ te	/ do	/ ri	/ so	/ fez-	/ se	o	/ pran	/ to	
•	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
•	Si	/ len	/ ci	/ o	/ so	e	/ bran	/ co	/ co	/ mo	a	/ bru	/ ma
•	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
•	E	/ das	/ bo	/ cas	/ u	/ ni	/ das	/ fez-	/ se	a	es	/ pu	/ ma
•	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
•	E	/ das	/ mãos	/ es	/ pal	/ ma	/ das	/ fez-	/ se	o	es	/ pan	/ to”

Como você observou, a sílaba poética não coincide com a sílaba gramatical.

A divisão do verso em sílabas poéticas está ligada ao ritmo e à forma como se pronunciam as palavras que o compõem.

Leia, a seguir, algumas normas importantes para a divisão do verso em sílabas poéticas:

- a vogal átona do final de uma palavra (ou o artigo, ou a conjunção **e**) une-se à vogal que inicia a palavra subsequente (silencioso **e** branco como **a** bruma), pois é assim que as pronunciamos;
- para efeito de contagem das sílabas, consideramos até a última sílaba tônica do verso;
- os poemas com versos regulares mantêm o mesmo número de sílabas do primeiro até o último verso;
- é importante considerar o ritmo do poema no momento de realizar a separação das sílabas.



Como na forma literária importa não só o que se diz, mas principalmente o como se diz, a segmentação, ao quebrar a unidade textual, interfere na compreensão da coerência e da coesão textuais, na contextualização, na intertextualidade, e compromete a emoção e a sensibilidade do aluno-leitor, prejudicando a magia e o encantamento que o texto na sua completude produz. Como ensina Coseriu:

Na poesia, tudo o que é significado e designado por meio da linguagem (atitudes, pessoas, situações, acontecimentos, orações, etc.) converte-se por sua vez num "significante", cujo "significado" é, precisamente, o sentido do texto. Desse ponto de vista, Kafka, por exemplo, não fala, na realidade sobre Gregor Samsa, mas por meio de Gregor Samsa, e sobre algo diferente; a esse respeito, também Gregor Samsa é apenas um "significante". (1987^a, p. 149)

Em P2, p. 186, por exemplo, a primeira estrofe do poema *Canção do exílio* serve, somente, para o estudo dos marcadores de lugar:

5^a SÉRIE – p.186

2. Leia um trecho do poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

- **Canção do exílio**
- Minha terra tem palmeiras
- Onde canta o sabiá;
- As aves que aqui gorjeiam,
- Não gorjeiam como lá.



(DIAS, Antônio Gonçalves. In: De Nicola, José. *Literatura brasileira; das origens aos nossos dias*. 15. ed. São Paulo: Scipione, 1998. p. 139.)

Esse poema foi escrito por Gonçalves Dias em Coimbra (Portugal), em julho de 1843. Levando em conta essas informações, indique, no caderno, a que lugares o poeta faz referência com as palavras **aqui** e **lá**.

No comando da questão, os autores empregam a expressão "um trecho do poema" em lugar de "estrofe". Porém, na página 120, no livro da mesma série, antes do referido poema, os conceitos de poesia, estrofe, verso já haviam sido trabalhados, conforme se vê abaixo:

P2

5ª SÉRIE - P.120

Texto 2

Uma cidade nova

1. Chamamos verso a cada linha de um poema. **Estrofe** é o agrupamento de versos (normalmente se separa uma estrofe da outra com uma linha em branco). Pensando nisso, que diferença você percebe entre os poemas **Uma cidade nova** e **Além da imaginação**? Registre no caderno.



Por que, então, não empregar a terminologia específica, familiarizando o aluno com esta taxionomia, fazendo-o compreender melhor a metalinguagem poética utilizada inclusive no próprio P2?

No livro da oitava série, outra vez, a primeira estrofe de *Canção do exílio* aparece quando se analisa o ritmo poético:

P2

8ª SÉRIE - p. 190

O **ritmo** é a cadência que resulta da combinação harmoniosa de sílabas tônicas – que se destacam no verso – e sílabas átonas. A leitura do verso mostra-nos essa cadência. A sílaba tônica do verso normalmente coincide com a sílaba tônica da palavra que o compõe. Observe o exemplo a seguir:

•	1	2	3	4	5	6	7	
•	Mi	/	nha	/	ter	/	ra	/
•	tem	/	pal	/	mei	/	ras	
•	1	2	3	4	5	6	7	
•	On	/	de	/	can	/	ta	/
•	o	/	sa	/	bi	/	á	/
•	1	2	3	4	5	6	7	
•	As	/	a	/	ves	/	que	/
•	a	/	qui	/	gor	/	jei	/
•	am							
•	1	2	3	4	5	6	7	
•	Não	/	gor	/	jei	/	am	/
•	co	/	mo	/	lá	/		

(Canção do exílio, Gonçalves Dias.)

As sílabas destacadas são aquelas em que recai o acento tônico.



Coincidentemente, em P1, na 8ª série, quando se estuda ritmo poético, a mesma, e única, estrofe de *Canção do exílio* é destacada:

P1

8ª SÉRIE - p.167

1. Leia os seguintes versos da "Canção do exílio", de Gonçalves Dias. A seguir faça a escansão deles e verifique quais são as sílabas neles acentuadas.

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o sabiá;
 As aves que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.



Os recortes feitos, não apresentando o poema em sua forma integral, além de comprometer o desvendamento da natureza da linguagem estética e as estratégias de construção valorizadas no poema, reforçam, sobretudo em quem estudar no livro da 5ª série, de P2, e mais tarde no da 8ª série, de P2, ou mesmo no de P1, 8ª série, a impressão de que o poema gonçalviano, formalmente, constitui-se de uma única estrofe.

Deve-se destacar que, embora a fidedignidade textual seja objeto de preocupação mais específica de um especialista de crítica textual (conhecedor das melhores edições de certos autores), chama a atenção a falta de cuidado nas coleções pesquisadas: não há indicação bibliográfica, ou aparece incompleta, suprimem-se o título, os sinais de pontuação, alteram-se as formas lexicais, e assim por diante.

Como se vê acima, em P2, no livro da 5ª série, o conhecido poema *Canção do exílio*, de G. Dias, aparece com pontuação no final dos 2º e 3º versos; no manual da 8ª série, essa pontuação desaparece. Em P1, a mesma estrofe só é pontuada no verso final. Consultando-se a cuidada edição crítica da obra de G. Dias (1944), elaborada por Manuel Bandeira, verifica-se que todos os versos da 1ª estrofe têm pontuação no final.

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

Desta forma, os autores dos respectivos manuais didáticos interferem no ritmo, elemento de capital importância para a construção do sentido do texto poético, adulterando-o.

Desprezando também as potencialidades do texto, os autores de P2 usam apenas a primeira estrofe do clássico soneto camoniano - *Amor é fogo que arde sem se ver* - como subsídio para o estudo da definição subjetiva:

P2

7ª SÉRIE - p. 154

2

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

(CAMÕES, Luís de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963. p. 270.)

Esse texto define o amor de forma subjetiva, ou seja, de um modo pessoal. Por tratar-se de um poema, sua principal característica é a de expressar o modo pessoal que um indivíduo tem de interpretar alguma coisa.

Se observarmos a construção de cada verso, veremos que ele é formado de um **sujeito** (claro, no primeiro verso, e elíptico nos demais), o verbo **ser** e um **predicativo do sujeito**. É o tipo de frase que se usa normalmente nas definições.

Mas percebemos logo que não se trata de uma definição convencional. Como dizer que amor “é um fogo que arde sem se ver”, que “é ferida que dói, e não se sente”? Na verdade, o poeta cria imagens contraditórias para definir o amor, porque é assim que ele o vê e sente. Na verdade, todos acabamos concordando com esse modo contraditório de definir o amor, porque também o percebemos como um sentimento repleto de contradições...



Em seguida, para reforçar a aprendizagem das características da definição subjetiva, a mesma estrofe de Camões é confrontada com um trecho da letra de uma música de Djavan;

P2

7^a SÉRIE - p. 154

3

© Edições Musicais Tapejón Ltda.

O amor é um grande laço
Um passo pr'uma armadilha
Um lobo correndo em círculo
Pra alimentar a matilha

(DJAVAN. In: *O talento de Djavan*. LP Emi-Odeon, n. 152 422 168, 1985. Lado 1, faixa 2.)

O texto 3 também define o amor de forma subjetiva. A construção da frase é a mesma usada por Camões. A definição é feita por meio de imagens: "O amor é um grande laço / Um passo pr'uma armadilha". Percebemos logo a semelhança entre o amor e o laço, entre o amor e a armadilha, pois ele prende e pode enganar.

É assim que o poeta vê o amor, e nós compreendemos a imagem porque ela tem sentido em relação ao que percebemos na realidade. No entanto, cada um de nós poderia enxergar o amor por meio de outras imagens.



Se, por um lado, o diálogo textual serve para se estabelecer a discussão sobre o sentimento amoroso e a atemporalidade da temática camoniana, já que a emoção amorosa, ainda hoje, é contraditória, por outro, como pode o professor trabalhar com a tensão dos elementos paradoxais, que se opõem, mas que, em lugar de desorganizar o discurso

poético, criam condições para organizá-lo dialeticamente (culminando no último terceto do poema), estimulando no educando o desenvolvimento do espírito estético-crítico, se o estudante tem conhecimento apenas de um pequeno segmento do texto, perdendo, assim, a visão do poema na sua completude?

Da mesma forma, em P1, ao abordar a intertextualidade (entendida como conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos mantém com outro(s) texto(s)) do poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, com *Os lusíadas*, de Camões, a fragmentação do discurso poético camoniano acaba por comprometer, irremediavelmente, a construção do sentido:

P1

8ª SÉRIE – p. 265

2. Na 1ª estrofe, o eu lírico se refere a uma viagem que já ocorreu, a viagem à Lua. De acordo com essa estrofe:

- a) Que razões teriam levado o homem à Lua?
- b) Na sua opinião, essas razões são verdadeiras? Por quê?
- c) Em caso negativo, levante hipóteses: Por que então o homem sempre busca novos astros?

3. No poema em estudo, notam-se algumas expressões que estabelecem intertextualidade com a obra do poeta português Luís de Camões. Camões viveu no século XVI e, em seu poema *Os lusitadas*, cantou os feitos heróicos dos portugueses, que, um século antes, tinham se lançado ao mar com suas caravelas e conseguido chegar ao Oriente, desafiando mares nunca antes navegados. Observe esta estrofe de *Os lusitadas*:

No mar, tanta tormenta e tanto dano,
Tantas vezes a morte apercebida;
Na terra, tanta guerra, tanto engano,
Tanta necessidade aborrecida!
Onde pode acolher-se um fraco humano,
Onde terá segura a curta vida,
Que não se arme e se indigne o Céu sereno
Contra um bicho da terra tão pequeno?

- a) Que expressão empregada nessa estrofe mantém intertextualidade com o poema de Drummond?
- b) A palavra **terra** tem o mesmo significado nos dois textos? Justifique.
- c) Drummond evoca o poema de Camões por haver semelhança entre as experiências humanas atuais e as do século XVI. Explícite essa semelhança.

4. Na abertura de *Os lusitadas*, Camões se propõe a cantar os feitos dos navegantes portugueses, desde que, para isso, seja provido de inspiração, condição que expressa no verso “se a tanto me ajudar o **engenho e arte**”. Drummond confirma a intertextualidade com a obra de Camões ao empregar a expressão **engenho e arte**, na 2ª estrofe, e a palavra **engenho**, na 3ª estrofe.

Observe o emprego da palavra **engenho** nessas estrofes. Ela tem o mesmo sentido nos dois contextos? Justifique.

Como despertar, no aluno, o interesse pela obra literária (de Drummond, de Camões ou de qualquer outro escritor) dessa maneira?

Até o início dos anos 70, do século passado, muitas gerações foram obrigadas a identificar as funções sintáticas de determinados termos em algumas estrofes de *Os Lusíadas*, sem sequer entender muito bem os relacionamentos sintáticos, e o que estavam lendo. A consequência disso já se sabe qual foi - considerável parte dessas gerações desenvolveu forte rejeição ao estudo da sintaxe, em geral, e ao discurso poético camoniano, em particular.

Que se pode esperar, agora, nas salas de aula do século XXI, senão idênticos enfartamento e uma certa aversão, quando o texto literário é tratado de forma igualmente reducionista?

Em P2, ainda quando elemento motivador do tema do capítulo, servindo, portanto, segundo Terra e Cavallette, de motivação para o aluno começar a pensar no assunto tratado, o texto literário aparece fragmentado.

No poema, *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Álvaro de Campos, texto motivador do capítulo 9 (*O que é o amor*), os autores recortam apenas as três estrofes iniciais:

P2

7ª SÉRIE - p. 140

Capítulo 9

O que é o amor?

- Todas as cartas de amor são Ridículas.
- Não seriam cartas de amor se não fossem Ridículas.
- Também escrevi em meu tempo cartas de amor, Como as outras, Ridículas.
- As cartas de amor, se há amor, Têm de ser Ridículas. (...)



(CAMPOS, Álvaro de. In: PESSOA, Fernando. *Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969. p. 399-400.)

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Você concorda com o poeta: as cartas de amor são ridículas? Por quê?
2. Quando escreveu esse poema, o poeta lembrava-se do tempo em que escrevia cartas de amor e considerou-as ridículas. No tempo em que as escrevia, certamente não as considerava assim porque estava apaixonado. Em sua opinião, só quem não está apaixonado considera as pessoas apaixonadas ridículas? Explique.

140

Se, como observa Jakobson (1977), a mensagem poética caracteriza-se pela indissolubilidade de forma e conteúdo, pela ambigüidade, e pela ênfase posta na mensagem em si

mesma, é evidente que a segmentação do discurso poético acaba por alterar as estratégias do dizer, modificando a construção do sentido.

Na estrofe seguinte (a 4^a), elidida pelos autores (assim como todo o resto do poema), registra-se uma mudança de percepção do eu lírico, indicada pelo emprego do conector **mas**, que inicia a estrofe, instaurando um movimento em direção contrária à proposição feita inicialmente, isto é, opondo-se, assim, ao dito anteriormente.

Ridículas, afirma, agora, neste outro momento, o poeta, são as pessoas que nunca escreveram cartas de amor. Ridículas são as memórias que ele, eu lírico, tem dessas cartas. Ridículas são as palavras e os sentimentos esdrúxulos, esquisitos, excêntricos, não as cartas de amor. Mas tudo isso se perde, ou se adultera, na nova configuração executada por Terra e Cavallette.

Recentemente, em um programa de televisão educativa, Carlos Vogt, entrevistando uma pesquisadora preocupada com o mercado livresco brasileiro, perguntou-lhe que tipo de livro era mais vendido no país. Resposta da pesquisadora: - O mais vendido eu não sei. Sei o menos vendido: poesia.

Por mais que muitos estudiosos que lidam com as questões educacionais recomendem, em nome de um pragmatismo dominante em alguns segmentos da sociedade, que a escola deve ater-se

ao trabalho com os textos informativos, referenciais, ou com o estudo dos textos midiáticos, porque são eles que fazem parte da vida prática e quotidiana do aluno, não se pode negar a relevância que o trabalho com o texto literário deve ter na escola, principalmente, quando se sabe que, na maioria das vezes por fatores socioeconômicos, entre os quais destacam-se o preço, muitas vezes proibitivo, e a escassa circulação dos livros em algumas regiões do país, o único acesso do aluno ao texto literário restringe-se aos manuais escolares.

Como registra com grande acuidade Umberto Eco, ao discutir as funções da Literatura, a importância do ensino literário transcende à sala de aula:

[...] nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo **newspeak** do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (2003, p. 11-12)

Enquanto o LD e, em última instância, a escola, apresentarem, ao aluno, o universo literário etiquetado e dividido em pedacinhos, servindo, na grande maioria das

vezes, como mero suporte para os estudos da gramática ou da tecnicidade literária, reduzidos a verdadeiros "tabletes de conhecimentos" que devem ser engolidos pelos alunos (Freira, 2006, p. 17), pode-se ter certeza de que a resposta da pesquisadora, entrevistada por Vogt, não continuará causando estranhamento algum, já que a rejeição que alguns alunos têm em relação ao texto literário se manterá alta e a transformação social desejada pelo país, e pela qual vem-se lutando há tanto tempo, continuará cada vez mais distante.

5. TEXTOS LITERÁRIOS: POSSÍVEIS CAMINHOS

Mas a verdade é que quando me sento para escrever, na solidão e em silêncio, tudo quanto é fórmula, cálculo, modelos estruturalistas - tudo é posto de lado. Esqueço. Estendo minhas antenas e como um inseto subindo pelo áspero casco de uma árvore faço minha escolha e sigo meu caminho. É difícil. É duro. Mas já optei. Carrego comigo a alegria dessa opção. A função do escritor? Escrever por aqueles que não podem escrever. Falar por aqueles que muitas vezes esperam ouvir da nossa boca a palavra que gostariam de dizer. Comunicar-se com o próximo e se possível, mesmo através de soluções ambíguas, ajudá-los no seu sofrimento e na sua esperança. Isso requer amor - o amor e a piedade que o escritor deve ter no seu coração.

(Lygia Fagundes Telles - O jardim selvagem)

O texto literário, na prática escolar, muitas vezes sob forma fragmentada (pseudotextos, segundo Soares, 2006), tem servido de suporte para os estudos de fatos gramaticais, a identificação de figuras de linguagem, a constituição de regras de escansão de poemas e a classificação de versos, rimas, ou seja, há uma preocupação basicamente com os aspectos técnicos, conforme registra esta tese.

Concebem-se o texto e a leitura apenas como um ato de decodificação da forma. Ignora-se a singularidade da natureza

do fazer literário. Despreza-se o mais importante: o apuramento do prazer estético.

Fica, então, a pergunta: como a escola pode trabalhar o texto literário de forma a auxiliar o estudante na descoberta de caminhos que lhe ampliem os horizontes de leitura, lhe aprimorem as percepções, lhe desenvolvam o gosto de ler e a sensibilidade estética?

Assim, procurando romper as barreiras erigidas em torno do estudo da produção literária, e tomando os objetivos acima como elementos balizadores desse processo, escolheram-se textos de dois dos mais representativos autores da literatura brasileira contemporânea: o conto *Conspiração* de Moacyr Scliar, do livro *O olho enigmático*, publicado em 1986, e o poema, sem título, do livro *Retrato do artista quando coisa*, de Manoel de Barros, cuja primeira edição é de 1998.

As abordagens aqui feitas, é fundamental registrar, não são receitas prontas, nem modelos ou roteiros acabados que devam ser copiados e seguidos, já que cada texto tem seus próprios caminhos de questionamentos da realidade. Trata-se de levantar elementos e recursos lingüístico-semântico-discursivos importantes na construção do sentido, apontando outras possibilidades de trabalho com o texto literário na sala de aula de língua materna.

5.1. TEXTO I - CONSPIRAÇÃO - MOACYR SCLiar

Sempre que faltava um professor, dona Marta o substituía. Lecionava canto; a disciplina era considerada de importância secundária e além disso suas aulas eram péssimas - mas, em compensação, ela estava sempre disponível. De manhã, de tarde, de noite. Morava no colégio, praticamente. Quando chegávamos, pela manhã, já estava sentada na sala dos professores, sempre com aquele sorriso meio sofrido, meio idiota; e ficava na escola mesmo depois que saíam os últimos alunos do noturno. Esperava um irmão que vinha buscá-la; como ninguém nunca tinha visto esse irmão, circulava a história de que ela dormia no sótão do colégio. Que comia lá, era certo. Ao meio-dia ia para um banco, no pátio, tirava de sua sacola um sanduíche e ficava mastigando, melancólica.

Um dia não veio a professora de português. Trouxeram dona Marta. Entrou na sala de aula, no seu andar vacilante cumprimentou-nos, pediu desculpas pela ausência da colega. E anunciou que não nos faria cantar: estava rouca (coisa difícil de comprovar; sua voz tinha normalmente um timbre enrouquecido. O que era motivo de deboche: Goela Enferrujada, era seu apelido. Que ela ignorava, ou fingia ignorar).

- Vamos fazer uma coisa diferente - disse. Tentou assumir um ar misterioso, cúmplice: - Vamos fazer de conta que estamos na aula de português, certo? Quero que vocês escrevam uma composição. Sobre qualquer tema, à escolha de vocês. Depois escolherei cinco alunos, ao acaso; lerão suas composições e o melhor ganhará um prêmio.

Fez uma pausa e acrescentou:

- Aqui está.

Tirou da bolsa um chocolate. Uma barra de chocolate ordinário, pequena. E aquela barra ela segurou no ar pelo menos um minuto, sorrindo feliz.

O nosso era um colégio de filhos de gente rica. Chocolate, bombons, balas, tínhamos todo dia, a qualquer hora. Chocolate? Ouvi risinhos de mofa. Mas nesse momento o diretor apareceu à porta e lançou-nos um olhar severo. Pusemo-nos imediatamente a trabalhar.

Eu tinha certeza de que não seria escolhido para ler. Nunca era escolhido para nada, e nem queria. Isso, e mais o fato de que na época andava lendo muito livro de mistério, talvez explicasse o título de minha composição, "Conspiração contra os cegos". Nela, eu descrevia um distante país, governado por uma casta de cegos;

rei cego, ministros cegos, generais cegos, todos oprimindo cruelmente o povo. Que não podia se revoltar, e nem sequer conspirar: os ouvidos aguçadíssimos dos cegos captavam qualquer murmúrio de descontentamento. Mesmo assim, líderes resolutos conseguiam organizar uma conspiração, baseada só na palavra escrita. Livros eram publicados contra os cegos, revistas, jornais. Toda a articulação anticegos era feita por escrito. Finalmente a oligarquia era derrubada e um novo rei assumia. Seus primeiros atos: destruir as impressoras, fechar os jornais e declarar ilegal a alfabetização.

Terminei a composição e fiquei quieto, aguardando. Os outros iam terminando também. Prontos?, perguntou ela. Todos responderam que sim. Menos eu. Fiquei quieto. E contudo, foi para mim (muito azar!) que ela apontou seu dedo vacilante.

- Você... Como é seu nome?

- Oscar - respondi (mentira; meu nome é Francisco Pedro; alguns risinhos abafados se ouviram, mas eu fiquei firme).

- Bonito nome - ela, sorridente. - Leia sua composição para nós, Oscar.

Não havia como escapar. Dei uma olhada na folha de papel e, depois de uma pequena hesitação, anunciei:

- Escrevi sobre um passeio no campo.

Ela sorria, aprovadora. Conteí então sobre um passeio no campo. Descrevi a paisagem: as árvores, o riacho, as vacas pastando sob um céu muito azul. Concluí dizendo que um passeio no campo nos ensinava a amar a natureza.

Muito bonito, ela disse, quando terminei. E acrescentou, emocionada:

- Eu gostaria de guardar sua composição.

Não vale a pena, eu disse. Mas eu quero, insistiu ela. Não vale a pena, repeti. Ela riu: ora, Oscar, não seja modesto, me dê a sua composição.

- A composição é minha - eu disse - e faço com ela o que quero. Esta aula era para ser de canto, não de português. A senhora não tem o direito de me exigir nada.

- Vou pedir pela última vez - disse ela, e sua voz agora tremia. - Quero sua composição. Por favor.

Peguei a folha de papel e rasguei-a, em meio a um silêncio sepulcral.

Não disse nada, mas todos podiam ver as lágrimas correndo-lhe pelo rosto. O que me surpreendeu: eu não sabia, naquela época, que os cegos podem chorar.

(Scliar, 1995, p. 129-131))

A narrativa, ancorada em um complexo e sutil jogo de tensões, através das lembranças do narrador-adulto,

redimensiona o universo escolar, revelando seus dramas, suas crueldades, suas descobertas. Nesse microcosmo, projeção dos conflitos de relacionamentos humanos, existentes no mundo, confrontam-se cotidianamente alunos X professores, jovens X adultos, ricos X pobres, cegos X não-cegos, oprimidos X opressores.

À medida que a história se desenrola, esses enfrentamentos, dissimuladores, em última instância, da luta pelo poder (elemento que funda as relações sociais em uma sociedade capitalista), vão se adensando, tornando-se insuportáveis, até culminar em um desfecho, inesperado, impactante. Surpreso, estupefato, perplexo, o leitor, completamente enredado, verifica que é parte integrante dessa insólita urdidura.

O narrador, no seu intrincado jogo de máscaras, procurando dar ao leitor a ilusão de objetividade, constrói inicialmente o seu relato em 3ª pessoa, simulando veracidade, distanciamento, imparcialidade dos fatos:

Sempre que faltava um professor, dona Marta o substituía. Leccionava canto: a disciplina era considerada de importância secundária e além disso suas aulas eram péssimas - mas, em compensação, ela estava sempre disponível.

Porém, com a progressão dos acontecimentos, ele começa, aos poucos, a se revelar, a se mostrar como um dos personagens da história. Marca, então, esse movimento

estratégico com as formas (verbais e pronominais) de 1ª pessoa do plural:

Quando chegávamos, pela manhã, já estava sentada na sala dos professores, [...]. "Entrou na sala, no seu andar vacilante, cumprimentou-nos, pediu desculpas pela ausência da colega. E anunciou que não nos faria cantar:[...].

Se o leitor estiver desatento, não ler o texto com cuidado, ou não for perspicaz, dificilmente, perceberá a sutileza dessa manipulação. Na verdade, os fatos são contados a partir das memórias de quem narra, e, portanto, só se tem a sua visão particular de mundo.

Com astúcia e inteligência, o sujeito da enunciação procura criar um clima de cumplicidade, com a finalidade de influenciar, quem lê, a compartilhar dos seus sentimentos, nada amáveis, acerca de dona Marta (a formalidade do tratamento, indicadora de respeito, é apenas aparente, uma mera formalidade institucionalizada, já que, entre os alunos, era chamada pejorativamente de "Goela Enferrujada").

Para isso, seleciona *lexias*⁸⁰, que reforçam a carga depreciativa empregada na construção da personagem e que são pistas importantes para a interpretabilidade do texto, mas, só no desfecho do conto, o leitor, como em um quebra-cabeça que se completa, tomará consciência dessa intenção.

⁸⁰ Unidade de leitura que pode abarcar poucas palavras ou várias frases. É "o melhor espaço possível onde podemos observar os sentidos" Ducrot e Todorov, 1974, p. 265).

A disciplina, que dona Marta leciona, Canto, é classificada como de "expressão secundária", e as aulas, "péssimas". "Melancólica" e metódica, ao meio-dia, almoçava um sanduíche, sentada em um banco do pátio. Fisicamente, tinha um "sorriso meio sofrido, meio idiota", um "andar vacilante", um "timbre enrouquecido" de voz, o que explica seu cruel apelido. Sua única qualidade aparente era estar sempre disponível, contudo observa, logo adiante, desconstruindo essa possibilidade, isso se devia a sua quase onipresença, pois ela "parecia morar no colégio".

Situando a ação em um tempo indeterminado de um passado distante, "um dia", ao faltar a professora de Português, dona Marta, como se fosse um coringa que pode entrar em qualquer lugar, já que sua disponibilidade era total, é convocada para substituir a colega.

Argumentando que estava rouca (Será? Lança a dúvida o narrador), propõe aos alunos "fazer de conta" que estavam na aula de Português. No espaço do saber formal, tradicionalista, aula de Português é sinônimo de fazer redação, ou melhor composição, como era comum dizer-se outrora, gênero⁸¹ cujo padrão específico - escrever com correção gramatical, coesão e coerência, a partir de um tema,

⁸¹ Prática sociocomunicativa, constituída de forma padrão e relativamente estável de estruturação (Koch e Elias, 2006, p. 101).

e segundo um número definido de linhas - é determinado pela escola.

Logo, todos deverão escrever um texto, e o melhor receberá um prêmio, motivo da zombaria dos alunos, que eram ricos: "uma barra de chocolate ordinário, pequena", bem de acordo com a insignificante professora, conforme implicitamente sugere o narrador.

A tensão se intensifica. O inevitável confronto está prestes a eclodir de maneira abrupta e brutal. O narrador toma a palavra diretamente, não mais se esconde por trás da 3ª pessoa ("ela"), ou da 1ª pessoa do plural ("nós"). O "eu", singularizador, aflora à narrativa, e uma de suas máscaras cai por terra. A cena já está composta. O cenário, pronto. Os contendores a postos. A luta, aluno ("eu") x professora ("ela"), explicita-se:

Eu tinha certeza de que não seria escolhido para ler. Nunca era escolhido para nada, e nem queria. Isso, e mais o fato de que na época andava lendo muito livro de mistério, talvez explicasse o título de minha composição, "Conspiração contra os cegos".

Mas, como nos presentes misteriosos em que, ao abrir-se uma caixinha, encontra-se outra, a qual sai, por sua vez, de uma terceira, outras narrativas se instauram, imbricando-se na narrativa principal e estabelecendo um diálogo entre

diferentes perspectivas: a do narrador adulto e a do narrador menino.

Forçado a escrever, o aluno constrói um belo texto polissêmico - *"Conspiração contra os cegos"* -, onde, a partir do trabalho com os diversos semas contidos em "cego" (o que não enxerga; o que foge ao controle; o que é absoluto; o que é obscuro), constrói uma alegoria denunciadora da opressão e do autoritarismo: de dona Marta - que chega e estabelece as regras que deverão ser cumpridas pelos alunos; da escola - na figura do diretor: *"Mas nesse momento o diretor apareceu à porta e lançou-nos um olhar severo. Pusemo-nos imediatamente a trabalhar"*, e, em âmbito mais abrangente, do próprio país - que há algum tempo passou por momentos difíceis, tendo a liberdade de seus cidadãos fortemente cerceada: *"ministros cegos, generais cegos"*; do mundo - onde governantes tiranizam nações inteiras: *"um distante país"*, *"rei cego"*, *"líderes resolutos"*.

Assim, contestador, transgressor (naquela escola, exige-se obediência cega), o texto descreve um estado totalitário, governado pelos que não viam, mas cujos ouvidos, aguçadíssimos, captavam qualquer murmúrio de descontentamento. A solução? Lançar mão do poder explosivo e libertador da palavra escrita, uma vez que livros, jornais e revistas não podiam ser lidos pelos cegos.

Os oligarcas acabam sendo derrubados. O primeiro gesto do novo governo que assume, no entanto, é eliminar (como se isso fosse possível) a palavra escrita; destroem-se impressoras, fecham-se jornais, declara-se ilegal a alfabetização. Mudaram-se os gestores, a opressão, todavia, continua.

Convocado a ler sua composição ("*muito azar!*"), sob falsa identidade (diz chamar-se Oscar; na verdade, seu nome é Francisco Pedro), o garoto hesita (medo de uma punição? pena da professora? remorso?). Aprofundando a dissimulação, o jogo de aparências, inventa um outro texto, previsível, padronizado, mais de acordo com aquele contexto escolar, rígido, sem espaço para manifestação individual, expressão de emoções, ou qualquer questionamento crítico.

Relata um passeio no campo: A falsa redação é um amontoado de clichês, de lugares-comuns, banalidades: "*Descrevi a paisagem: as árvores, o riacho, as vacas pastando sob um céu muito azul. Concluí dizendo que um passeio no campo nos ensinava a amar a natureza*". O intertexto (diálogo do texto com outros textos), baseado em um dos temas mais recorrentes nos colégios (que aluno nunca escreveu sobre esse tema, ou sobre as férias?), e bem superficial, surpreendentemente, emociona a professora que quer guardar a pseudo-composição.

Como um thriller cinematográfico, conduzido com maestria, o suspense atinge seu ponto máximo. O aluno, diante dos colegas, em "*silêncio sepulcral*", recusando-se a entregar o texto, rasga a folha de papel. Lágrimas escorrem pelo rosto da professora.

A última peça do *puzzle*, tão astuciosamente escamoteada, tão ciosamente escondida do leitor, acaba por se revelar finalmente. O desfecho narrativo entrelaça duas epifanias: a do narrador que aprende, naquele momento, que os cegos podem chorar, têm sentimentos, são pessoas exatamente iguais a ele que enxerga; e a do leitor que toma conhecimento de que dona Marta é cega, compreendendo, agora, perplexo, todo o estratagema do qual foi peça fundamental.

Atônito, aturdido, zozzo, o leitor sente estar diante de uma trama, uma maquinação, uma astúcia, um ardil, cujos indícios, implícitos, subentendidos e os rastros deixados têm de ser decifrados para que a interlocução narrativa faça sentido. Não resta mais dúvida alguma: narrador e leitor "*respiram juntos*" - cúmplices dessa conspiração.

TEXTO II - POESIA - MANOEL DE BARROS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra
pão às seis horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 2002b, p.79)

Em seu diálogo com o leitor, Manuel de Barros faz verdadeira profissão de fé poética. Fala de si, do mundo das coisas que não suporta, das suas necessidades existenciais, da sua atitude diante da vida, do ato de criar, revelando, dessa maneira, suas experiências, seus anseios, suas crenças, suas inquietações, deixando entrever seu coração de poeta.

O primeiro verso do poema contém uma proposição geral: "*a maior riqueza*", o maior luxo, o maior potencial produtivo, do ser humano reside na sua "*incompletude*", na sua humanidade, no fato de lhe faltar acabamento, precisão, alguma coisa, estar sempre se construindo, se transmutando, em um permanente vir a ser, na sua insatisfação.

A afirmação, propiciadora de um certo estranhamento, uma vez que a perfeição é um dos ideais humanos (Quantas pessoas não se acham perfeitas?), causa impacto em quem lê o poema e

acaba por espicaçar a curiosidade desse leitor, despertando o seu interesse, ao desafiá-lo a rever suas certezas.

Sob essa premissa, considera-se um homem rico, "abastado", pleno, na sua falta de completude, consciente de que, paradoxalmente, na imperfeição, reside a perfeição, pois "a mais perfeita lâmina de uma espada, vista ao microscópio, será somente uma série de reentrâncias" (Lao Tsé, 1987, p.43-44).

Fazendo lembrar a poesia drummondiana, *O lutador*⁸², declara não aceitar as palavras que o "aceitam" simplesmente, sem luta, as palavras incorporadas ao repertório das pessoas, de forma automática, acomodadas nos lugares-comuns, nos clichês, acostumadas nos sintagmas cristalizados da linguagem, sem brilho, as que tiveram a densidade semântica esvaziada. Seu gosto é pela palavra reinventada, recuperada, reelaborada liricamente, reveladora de outras realidades íntimas, essenciais, invisíveis, secretas, primordiais, porque "é preciso transver o mundo" (2002a, p. 75).

Recusando-se a perder a sua essência humana, a se coisificar, o poeta não agüenta se limitar, "apenas", às ações rotineiras, repetitivas, executadas de maneira

⁸² - "[...]Palavra, palavra/ (digo exasperado),/ se me desafia,/ aceito o combate. Quisera possuir-te/ neste descampado/ sem roteiro de unha/ ou marca de dente/ nessa pele clara./ Preferes o amor/ de uma posse impura/ e que venha o gozo/ da maior tortura [...]" (Drummond, 1979, p.147-148).

automática, feitas sem pensar, concretizadas nas experiências do cotidiano das pessoas, como: sair, "abre portas", satisfazer necessidades fisiológicas, "puxa válvulas", preocupar-se com o tempo, "olha o relógio", alimentar-se, "compra pão", sair, "vai lá fora", escrever o trivial, "aponta lápis", ler o rotineiro, "vê a uva", entre muitas outras mais.

Interrompendo esse revelar-se, o poeta-personagem quebra o ritmo do poema, ao fazer uma intervenção explícita. Modalizando seu discurso, pede perdão ao leitor, a quem se dirige respeitosamente, mantendo um certo afastamento cerimonioso, expresso no emprego do pronome *vós*, um tanto arcaizante: "*Perdoai*".

Nos versos finais, o elemento que articula opositivamente o diálogo como o leitor, "*Mas*", expõe sua precisão, os propósitos do seu ofício, do seu viver, o seu grito em favor da alteridade. Estabelecendo uma intertextualidade com Mário de Andrade ("*Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta*"), e com Fernando Pessoa e seus heterônimos (um eu facetado em vários outros eus), confessa, superando o egocentrismo, que precisa assumir outras identidades - "*preciso ser Outros*", um ser que contém todos e está contido em todos. Similar ao movimento contínuo do fluxo

e refluxo das marés, ao se multiplicar em infinitas personas, ele se revivificará em muitos outros indivíduos.

Inconformado, incompatível com o mundo da massificação, querendo descoisificar o mundo, cuida, "*Penso*", em modificar, transformar, metamorfosear, "*renovar*" o ser humano (e a ele próprio), "*usando borboletas*", tirando-o do mundo impessoal, levando o homem a alçar vôos, a alcançar um outro mundo, o da sensibilidade, o da expressividade, o da criação, o da poesia.

Na construção do sentido, o poeta valeu-se de recursos discursivos, lingüísticos e semânticos que merecem ser observados mais detalhadamente.

Na fala de Manuel de Barros, há uma tensão entre dois universos: o da "*incompletude*" - da imprevisibilidade, da criação, da constante mudança, da insatisfação reformadora, da sensibilidade; e o da completude - da previsibilidade, do cotidiano massificado, da estratificação, da acomodação, da satisfação esterilizadora, da materialidade:

UNIVERSO DA INCOMPLETUDE	UNIVERSO DA COMPLETUDE
"A maior riqueza do homem é sua incompletude." (v.1)	"Palavras que me aceitam como sou eu não" (v. 3)
"Nesse ponto sou abastado." (v.2)	"aceito." (v.4)
"Mas eu preciso ser Outros." (v. 10)	"Não agüento ser apenas um sujeito que abre" (v.5)
"Eu penso renovar o homem usando borboletas." (v. 11)	"portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra" (v. 6)
	"pão às seis horas da tarde, que vai lá fora," (v. 7)
	"que aponta lápis, que vê a uva etc. etc." (v. 8)

Essa tensão concretiza-se:

1. No ritmo, com o emprego:

a) do *enjambement*, isto é, "a sintaxe e o sentido de uma frase são interrompidos no final de um verso e vão completar-se no verso seguinte" (Correia, 2002, p. 18), como recurso para ressaltar a não-aceitação, a não-acomodaçãõ do sujeito poético: "Palavras que me aceitam como sou - eu não/ aceito."; ou para salientar a monotonia da seqüenciação das atividades puramente mecânicas, executadas, inconscientemente, sem raciocínio, vontade, ou espontaneidade: "Não agüento ser apenas um sujeito que abre/ portas, olha o relógio, que compra/ pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,".

b) da aliteração da oclusiva surda /p/ e da constrictiva sonora /v/, como um recurso de ênfase semântica, evidenciando o ritmo marcado, previsível, constante, opressivo, constritor, sem afetividade, das atividades diárias, maquinais: "Não agüento ser apenas um sujeito que abre/ portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra/ pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,/ que aponta lápis, que vê a uva etc. etc."

2. Na morfossintaxe, com a utilização:

a) de paralelismo que reforça a sonoridade rítmica do poema e remete ao que é sempre igual, rotineiro: "que abre portas", "que puxa válvulas", "que olha o relógio", "que compra pão", "que vai lá fora", "que aponta lápis", "que vê a uva".

b) de repetição de palavras - ora evidenciando, no uso da primeira pessoa eu, a singular posição do poeta-personagem: "Nesse ponto sou abastado."/ "Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito."/ "Não agüento ser apenas um sujeito que abre"/ "Mas eu preciso ser Outros."/ "Eu penso renovar o homem usando borboletas."; ora enfatizando, no uso do pronome relativo que a reiteração insípida dos atos ordinários do dia-a-dia das ações: "Não agüento ser apenas um sujeito que abre/ portas, que puxa válvulas, que olha o

relógio, que compra/ pão às seis horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

3. Nas associações imagísticas, com o recurso da polissemia. Alargando a imaginação do leitor, as palavras se encadeiam, assumem sentidos variados e múltiplos e formam o tecido de sustentação poética, seja ressaltando o jogo abstrato/concreto, ao contrastar as atividades externas cotidianas, "abre portas", "puxa válvulas", "olha o relógio", "compra pão", "vai lá fora", "aponta lápis", "vê a uva", etc., e as necessidades internas: "Mas eu preciso ser Outros", seja explicitando o elemento fundador da sua poesia: "Eu penso renovar o homem usando borboletas".

A aparente simplicidade do texto literário é enganosa. No processo da construção textual, tanto Moacyr Scliar quanto Manuel de Barros valem-se de procedimentos específicos e altamente complexos, e para compreendê-los, quebrando os preconceitos, expandindo o horizonte de leitura de maneira consciente, estabelecendo um diálogo crítico com o texto, apreciando, em suma o seu sabor, o leitor tem de estar atento à virtualidade estética da obra literária e aos elementos relevantes para a apreensão do sentido geral desse texto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poemas
Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
(Mário Quintana - Esconderijos do tempo)

Ao contrário do que acontecia no passado, quando se sacralizava o texto literário, considerado um modelo canônico, inquestionável, falar hoje em dia da presença do texto literário, no ambiente escolar, e conseqüentemente do ensino da língua literária, suscita muitas discussões.

A escola deve ser pragmática, voltada para uma visão de mercado, dizem alguns teóricos da educação e até mesmo professores, portanto, seu trabalho deve focar-se nos textos comprometidos com a prática cotidiana, levando o aluno, em especial o das classes populares, a se familiarizar com as tecnologias que vêm reestruturando as formas de comunicação e de produção de conhecimento.

Sem desprezar o valor do estudo de tais textos na sala de aula, mas reconhecendo a fundamental importância do trabalho com o texto literário (sem, contudo, mitificá-lo como outrora), esta tese, sem pretensão de ser a palavra definitiva, busca redimensionar o estudo da língua literária, procurando apontar vertentes que estimulem o aluno a desenvolver sua capacidade reflexiva, crítica e criadora, aprimorando-lhe a sensibilidade expressiva e estética, aprofundando-lhe o prazer da leitura.

Neste trabalho, algumas questões de extrema relevância são discutidas e possibilidades de caminhos são apontadas:

O processo histórico do ensino de Língua Portuguesa mostra que, a partir do século XVIII, com a reforma pombalina, o português, língua dos colonizadores, passou a ser efetivamente a língua mais falada do Brasil. No entanto, o amadurecimento da consciência do português, como língua nacional, só aconteceu a partir do século XIX, com a necessidade de o país se afirmar como nação independente de Portugal, e consubstanciando-se com a publicação de dicionários, gramáticas, livros de redação e exercícios, livros de leitura, seletas e antologias na ex-colônia portuguesa.

Por essa época, destacaram-se, particularmente, a *Antologia nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de

Laet, e os *Trechos seletos* (1919), de Sousa da Silveira, formadores de incontáveis gerações de brasileiros. Porém, os índices de analfabetismo ainda mantinham-se em patamares bastante elevados.

No século XX e no XXI, pesquisas financiadas pelo Ministério da Educação vêm constatando que o desempenho dos alunos, particularmente em Língua Portuguesa, continua muito abaixo do desejado, apesar de todos os investimentos feitos nos últimos anos, como os PCNs e o PNLD, por exemplo.

Os números divulgados são impactantes. Do universo de 300.000 alunos, apenas 9,3% (27.900) mostraram domínio das habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série, isto é, são capazes de ler com competência os textos poéticos de maior complexidade e os informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos.

Não há dúvida de que, para reverter esse quadro, um ensino comprometido com o desenvolvimento da competência lingüística do aluno não pode ignorar o fenômeno da variabilidade lingüística, em especial, a singularidade e complexidade da língua literária, a importância dos estratos semânticos na construção de sentido.

Para investigar, de maneira mais precisa, o lugar que o texto literário ocupa no ensino de língua materna, elegeu-se como *corpus* o livro didático, material pedagógico onipresente

nas salas de aula, já que a grande maioria dos professores, seja por ter uma formação acadêmica precária, seja por falta de atualização, seja por não ter tempo suficiente para preparar suas aulas, seja por faltar motivação profissional, considera-o elemento indispensável.

Foram selecionadas duas coleções de 5ª a 8ª séries, amplamente adotadas nas escolas públicas e particulares: P1 - *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Atual, e P2 - *Português para todos*, de Ernani Terra e Foriana Cavallette, da editora Scipione.

Os dados levantados evidenciam que, embora as duas obras se preocupem em apresentar uma ampla seleção de textos de gêneros variados, menos da metade (28,5%, em P1, e 28,9%, em P2) pertence ao universo literário e, em grande parte, serve como suporte para estudos da gramática ou da tecnicidade literária.

Diante dessa realidade, com o objetivo de mudar essa situação e revitalizar o ensino da língua literária, constituiu-se um segundo *corpus* com textos de dois autores contemporâneos, dos mais representativos da literatura brasileira: o conto - *Conspiração*, do livro *Contos reunidos* (1995), de Moacyr Scliar, e uma poesia - sem título, da obra *Retrato do artista quando coisa* (2000b), de Manoel de Barros.

Nesse *corpus*, destacaram-se os recursos constituintes da literariedade, as estratégias lingüísticas, semânticas e discursivas de que se apropriaram os produtores dos respectivos textos para, provocando o leitor (em formação, ou não), ampliar seus horizontes, levá-lo a descobrir a si mesmo e ao outro, emocioná-lo, comovê-lo, proporcionando-lhe divertimento, prazer, uma vez que, não se pode negar, é no discurso literário que se articula a pluralidade da língua, e que o sentido se manifesta em toda a sua plenitude e particularidade, possibilitando, em quem lê, a sensação de uma experiência nova, primal, insubstituível.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: UNESP, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Prosa e poesia*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.

ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. São Paulo: Circulo do livro, 1976.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Abril, v. IV, 1973. p. 443-525. (Col. Os pensadores).

_____. *Poética*. Porto Alegre: Globo, 1966.

AUERBACH, Erich. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

AZEREDO, José Carlos. Língua e texto: o livro didático de português nos anos 60 e 70. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 124, p. 103-113, jan.- mar. 1996.

BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1986.

BARRETO, Lima. O destino da literatura. In: _____. *Impressões de leitura: crítica*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BARROS, Luiz M. M. de; BITTENCOURT, Terezinha. As propriedades essenciais da linguagem. *Confluência*. Rio de Janeiro: Lucerna, n. 25 e 26, 2003. p. 36-54.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

_____. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARTHES, Roland. *Aula*. 11 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2004a.

_____. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

_____. *O rumor da língua*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 7 ed. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Col. Leitura e Crítica)

BITTENCOURT, Terezinha. Oralidade, escrita e mídia: o meio e a mensagem. In: CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins M. de. (Orgs.). *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006. p. 89-104.

_____. A criação lingüística no português. *Cadernos da ABF*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 11-25, 2004.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

BRAGATTO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. *Guia de livros didáticos (5ª a 8ª séries)*. PNLD/2002. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAAMAÑO, Antonio Vilarnovo. *Lógica y lenguaje en Eugenio Coseriu*. Madrid: Gredos, 1993.

CAFIERO, Delane; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 277-298.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CÂMARA JÚNIOR, Mattoso. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Organização de Carlos Eduardo Falcão Uchôa. 9 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Manual de expressão oral e escrita*. 3 ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1972.

CAMPOS, Álvaro de. *Poesias de Álvaro de Campos*. In: PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguillar S.A., 1986.

CAMPOS, Haroldo de. *Entrevista*. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981. p. 140-166.

CÂNDIDO, Antônio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem*. Tomo I. Coimbra: Almedina, 1967.

CARVALHO, Olavo de. *Aristóteles em nova perspectiva*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

CÍCERO, Antônio; FERRAZ, Eucanaã. *Nova antologia poética*: Vinícius de Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Jacinto do Prado. *A educação do sentimento poético*. Coimbra: Coimbra, 1944.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

CORREIA, Marlene de Castro. *Drummond: a magia lúcida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COSERIU, Eugenio. Sobre o ensino do idioma nacional. Problemas, propostas, perspectivas. In: *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Rio de Janeiro, n. 23, p. 71-77, 2002.

_____. *Dix thèses à propos de l'essence du langage e du signifié*. Texte inédit envoyé aux congressistes. Colloque International: Perception du Monde et Perception du Langage. Strasbourg, 7-10 octobre 1999. Disponível em: http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu_Theses.html. Acesso em: 2 jun. 2005.

_____. Do sentido do ensino da língua literária. In: *Confluência*. Revista do Instituto de Língua e Literatura. Rio de Janeiro: Lucerna/ Liceu Literário. Português, n. 5, p. 29-47, 1993.

_____. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

_____. *O homem e a sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1987a.

_____. *Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença, 1987b.

_____. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Lígia Militz da. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 9. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

_____. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *Língua, nação, alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

DIAS, Antônio Gonçalves. *Obras poéticas*. Edição crítica de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DISCINI, Norma. *Comunicação nos textos: leitura, produção, exercícios*. São Paulo: Contexto, 2005.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise. *Bases de análise lingüística*. Exercícios de Danielle Leeman. Tradução e adaptação de João Andrade Peres. Coimbra: Almedina, 1976.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzevetan. *Dário das ciências da linguagem*. Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-lingüísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FERREIRA, Ascenso. *Catimbó e outros poemas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1963.

FIORIN, José Luiz. *Lingüística e pedagogia da leitura. I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções*. Belo Horizonte: FUMARC, 2003.

FRANCHETTI, Paulo Allane; PÉCORA, Antônio Alcyr Bernardez. Caetano Veloso. In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1981.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Orgs.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/escolaprimaria.htm>. Acesso em: 2 mar. 2005.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 20 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino de português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). 4 ed. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-24.

_____. *O texto na sala de aula* (Org.). 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HENRIQUES, Claudio Cezar (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.

HOUAISS, Antônio. *O português do Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1988.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Questions de poétique*. Paris: Seuil, 1973.

KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Linguagem e novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria José P. M. de; DA SILVA, Henrique César (Orgs.). *Linguagens, leituras e ensino da ciência*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.87-103.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAUFER, Roger. *Introdução à textologia: verificação, estabelecimento, edição de textos*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEAHY, Cyana. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 199-206.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 17-25.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória*. São Paulo: Summus, 1977.

LITWIN, Edith. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LOPES, Marco Antonio Paulini. *Weblogs/ Diários virtuais (subsídios pedagógico-lingüísticos para a prática docente)*. Niterói: Instituto de Letras, UFF, 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)- Centro de Estudos Gerais. Instituto de Letras.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAIA, Maria Christina de Motta. O trabalho com o texto e a intertextualidade. In: CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins M. de.(Orgs.). *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006. p. 189-208.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. p. 48-61.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b. p. 19-36.

_____. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periódicos/em_aberto_69doc>. Acesso em: 18 fev. 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENEZES, Vanda Maria Cardozo de. *Estruturas léxicas do português: contribuição da teoria lexemática de Eugenio Coseriu*. Niterói: UFF, 1989. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras.

MOISÉS, Leyla Perrone-. *Lição de casa*. In: BARTHES, Roland. *Aula*. 11 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2004. p. 51-89.

MOISÉS, Massaud. *A criação poética*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

MOYSÉS, Lúcia Maria M.; AQUINO, Léa Maria G. T. de. *As características do livro didático e os alunos*. In: ALVES, Nilda (Org.). *O cotidiano do livro didático* (Cadernos Cedes). São Paulo: Cortez, n. 18, p.5-14 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003a.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003b.

NOVAES, Ana Maria Pires. *Entre a fala e a escrita: uma proposta de ensino de língua materna a partir dos gêneros*

discursivos. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Centro de Estudos Gerais. Instituto de Letras.

OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. *A língua e o discurso da memória: a semântica da infância revisitada em Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 37-54.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 207-218.

PALOMO, Sandra Maria Silva. *Sistema/ norma/ fala e ensino de língua materna*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras7/sandra.htm>. Acesso em: 9 ago. 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. Secretaria de Ensino Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-68.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O texto literário sob uma perspectiva lingüístico-expressiva: a leitura e a língua portuguesa em questão. *Philologus/ Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, n. 31, 2005.

_____; RISK, Maristela Memere; AGUILLERA, Maria Verônica. Abordagem funcional e estética do texto no ensino da língua portuguesa. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (Org.) *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003. p. 224-237.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: Barthes, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004

_____. *Texto, crítica, escritura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Amélia. *A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950)*. FAGED - Revista educação em foco. Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n.1, mar./ago. 2003; n.2, set./fev. 2004.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral: teoria e descrição*. Tradução e adaptação de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, Universidade Santa Úrsula, 1978. (Coleção Linguagem)

PRADO, Adélia. *O coração disparado*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. A língua falada e o diálogo literário. In: _____. (Org.) *Análise de textos orais*. 3 ed. São Paulo: Humanitas/Publicações, FFLCH/USP, 1997. p. 215-228.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Língua portuguesa, literatura nacional e a reforma do ensino*. Rio de Janeiro: Linceu, 1973.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 7 ed. São Paulo: Martins, 1969. 276 p.

RANAURO, Hilma Pereira. Uso literário da linguagem: o ensino integrado da língua e da literatura. *Revista Universidade Rural*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2000, p. 151-156.

RAZZINI, Márcia de O. *O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária).

RESENDE, Otto Lara. *Bom dia para nascer*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RICHE, Rosa Maria Cuba. *Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica*. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 107-123.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROCHA, Heloisa Beatriz S. *Livros didáticos de português: análise de uma coleção*. In: ALVES, Nilda. *O cotidiano do livro didático* (Cadernos Cedes). São Paulo: Cortez, n. 18, p. 26-37, 1987.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, Roxane. *O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. In: _____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RÓNAI, Cora. *Caiu na rede*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

ROSA, Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1994. 3v

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. Primeiro livro. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SCLIAR, Moacyr. *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Livro didático: do ritual à ultrapassagem*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periódicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 18 fev.2005.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO,

Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

_____. O livro didático e a escolarização da leitura. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda_soares.htm Acesso em: 22 nov.2005.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau: sugestões metodológicas, 5ª à 8ª séries*. Rio de Janeiro: DEF/FENAME/UFMG, 1979.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

TSÉ, Lao. *O livro do caminho perfeito: Tao Te Ching*. São Paulo: Pensamento, 1987.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa no Brasil: uma visão crítica. *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 29-30, p.43-56, 1º e 2º semestres de 2005.

_____. Coseriu e a lingüística do texto. *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Rio Janeiro: Liceu Literário Português, n. 25-26, p. 24-35, 2003.

_____. Texto e ensino: análise da variação lingüística na narrativa literária. *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 24, p. 83-97, 2002.

_____. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 19, 2000. p. 62-75.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Leitura literária em tempos de crise. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 189-197.

WEIRINCH, Harald. *Le temps*. Paris: Seuil, 1973.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 118-134.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária).

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. *No começo, a leitura*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periódicos/em_abeto_69doc>. Acesso em: 18 fev. 2005.

_____ (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS

ANDRADE, Maria de Lourdes Nunes de. *Comunicação e expressão em língua pátria*. Rio de Janeiro: Conquista, v. II, 1978. 254 p.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Antologia nacional*. 36. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

BECHARA, Evanildo et al. *Comunicação e expressão: 1ª série do 2º grau*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, Edutel, 1977.

BILAC, Olavo; COELHO NETO. *Contos pátrios*. 47. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1964.

BRASIL, Assis. *Redação e criação*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2002. v.5,6,7,8.

CUNHA, Celso. *Manual de português: para o Curso de Admissão*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Manual de português*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1966.

EL-JAICK, Jamil. *Português 1*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1969.

GOULART, Corina. *Comunicação e expressão*. Rio de Janeiro: Elyas S.A., 1976.

GUIMARÃES, Magda Becker Soares. *Português através de textos*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1969. v.1,2,3,4.

KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão et al. *Laboratório de Redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

LEITE, Roberto Augusto Soares; NUNES, Amaro Ventura; ERMAN, Rosa. *Comunicação, interpretação*. São Paulo: Nacional, 1978.

LIMA, Rocha; BARBADINHO NETO, Raimundo. *Manual de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

LINS, Álvaro; HOLLANDA, Aurélio Buarque de. *Roteiro literário de Portugal e do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. v.1-2.

MAGALHÃES, Diógenes. 4 ed. *Redação com base na lingüística [e não na gramática]*. Rio de Janeiro: Coisa Nossa, 1999.

MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. São Paulo: Discubra, 1977.

OITICICA, José. *Manual de estilo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo Ltda, 1954.

PROENÇA FILHO; MARQUES, Maria Helena. *Português*. Rio de Janeiro: Linceu, 1969. v.1,2,3.

_____. *Português*. Rio de Janeiro: Linceu, 1969. v.4

ROSA, José Ricardo da Silva, FRÓES & SEPÚLVEDA. *Comunicação e expressão*. Rio de Janeiro: Colégios Associados CPS Ltda., 1977.

SANTOS, Gelson Clemente dos. *Prática de comunicação e expressão em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

SILVA. Maximiano de Carvalho e. *Português 3*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1970.

SILVEIRA, Álvaro Ferdinando de Sousa da. *Trechos seletos*. 6 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1963.

SOARES, Magda. *Novo português através de textos*. São Paulo: Abril S/A, 1982.

_____; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação: as articulações lingüísticas de pensamento*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

SOUZA. Judith Brito de Paiva e. *Português 2*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1969.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de Carvalho. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TAVARES, Helênio. *Técnica de leitura e redação*. Belo Horizonte: Livraria Cultura Brasileira, 1975.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2004. v.5,6,7,8.

SITES CONSULTADOS

<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>

<[http://www.unicamp.br/iel/memoria/base
temporal/estXIXn1.html](http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/estXIXn1.html)>

<[http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escola
primaria.htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escola_primaria.htm)>

<[http://www.labeur.unicamp.br/portugues/lingua
brasileira.html](http://www.labeur.unicamp.br/portugues/lingua_brasileira.html)>

<http://www.fnde.gov.br/home/brasil_alfabetizado>

<<http://www.inep.gov.br>>

<[http://www.paginas.terra.com.br/Arte/mundoantigo/indios/tira
1.htm](http://www.paginas.terra.com.br/Arte/mundoantigo/indios/tira_1.htm)>

<<http://www.unicamp.br/unicamphoje/ju/maio2004>>

<<http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnd2005/index.html>>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)