

**Lingua(gem),
textualidade
e literatura infantil**
concepções e práticas

CARINE HAUPT
ISABEL CRISTINA AULER PEREIRA
KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE
ELI PEREIRA DA SILVA *(in memoriam)*

**Lingua(gem),
textualidade
e literatura infantil**
concepções e práticas



**Palmas-TO
2015**



Reitor

Márcio Antônio da Silveira

Vice-reitora

Isabel Cristina Auler Pereira

Pró-reitor de Pesquisa e pós-graduação

Waldecy Rodrigues

Diretora de Divulgação Científica

Michelle Araújo Luz Cilli

Conselho Editorial

Airton Cardoso Cançado (Presidente)

Christian José Quintana Pinedo

Dernival Venâncio Ramos Junior

Etiene Fabbrin Pires

Gessiel Newton Scheidt

João Batista de Jesus Felix

Jocyleia Santana dos Santos

Salmo Moreira Sidel

Temis Gomes Parente

Projeto Gráfico, Revisão de Texto & Impressão

ICQ Editora Gráfica e Pré-Impressão Ltda.

Designer Responsável

Gisele Skroch

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB

H374I

Língua(gem), textualidade e literatura infantil: concepções e práticas / Carine Haupt, Karylleila Andrade, Isabel Cristina Auler Pereira – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2015.

232 p.:il.

ISBN: 978-85-63526-84-7

1. Linguagem. 2. Textualidade. 3. Literatura infantil. I. Título. II. Haupt, Carine. III. Andrade, Karylleila.. III. Pereira, Isabel Cristina Auler.

CDD 338.9

Copyright © 2015 por Carine Haupt, Isabel Cristina Auler Pereira, Karylleila dos Santos Andrade e Eli Pereira da Silva
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Ao amigo Eli Pereira

*O mundo é mágico.
As pessoas não morrem,
ficam encantadas.*

Guimarães Rosa

Essas palavras de Guimarães Rosa expressam a sensação deixada pelo nosso amigo Eli Pereira. Sua presença pode ser sentida em cada uma das palavras inseridas nos textos sobre literatura deste livro. O seu encantamento com a magia do texto literário transborda nas palavras cuidadosamente selecionadas para expressar toda a sua simplicidade e conhecimento.

Intenso em seus posicionamentos e em sua paixão pela literatura, Eli deixa-nos, neste livro, um pouco de suas reflexões sobre a riqueza do texto literário. Deixa-nos, também, a saudade de uma parceria extremamente enriquecedora para nós que convivemos com sua presença alegre, sua ironia brincalhona e sua amizade valiosa.

Que encantado, encontre a paz e a serenidade e continue em outra dimensão a alegrar as pessoas!

Apresentação

Reunimos, no livro *Língua(gem), Textualidade e Literatura Infantil: concepções e práticas*, textos que versam sobre temas de extrema importância relacionados às concepções e práticas da formação linguística, textual e literária. Temos como propósito, oferecer a todos que, por motivos acadêmicos ou profissionais, se interessam pelo assunto. Trata-se de uma obra de referência, por sua característica interdisciplinar, pela relevância das temáticas abordadas e pela elucidação de sua prática no contexto educativo, que demonstra a trajetória intelectual de docentes detentores de valiosa experiência acumulada em anos de docência e pesquisa. O livro compreende três partes, em que as análises e reflexões representam bases relevantes para o aprofundamento teórico e prático dos conceitos abordados.

A primeira parte – *Língua e diversidade* – e a segunda – *Construindo a textualidade* – abordam os conceitos sobre língua, gramática e textualidade, para que você possa compreender um pouco mais sobre esses elementos que compõem o sistema linguístico de nossa língua. Todos nós conhecemos uma língua, porque sabemos falar. Somos compreendidos e entendemos o que os outros nos dizem, ou seja, interagimos com os outros e com o contexto em que estamos inseridos. O que acontece em determinadas situações é que o falante pode não dominar todas as variedades (cultas e coloquiais) e as modalidades (oral e escrita) de uma mesma língua. Nesse sentido, perceber a língua como um organismo vivo, que está sempre em mudanças, é fundamental para compreender

a diversidade linguística deste país plurilíngue. Complementando esses conceitos, apresentamos as concepções de gramática: normativa – conjunto de regras que devem ser seguidas; descritiva – conjunto de regras que são seguidas; internalizada – conjunto de regras que o falante da língua domina. Optar por uma delas é também optar por uma determinada visão da língua, uma vez que as gramáticas são resultados de trabalhos intelectuais e estão quase sempre vinculadas a crenças e ideologias.

Após as discussões referentes aos conceitos de gramática e às questões acerca da oralidade e variedades linguísticas, você perceberá a amplitude do universo linguístico que nos cerca, em todos os lugares e situações. Essa percepção nos enriquece e nos faz compreender que a língua é muito mais do que um conjunto de regras de bem escrever, perpetuadas pela gramática normativa ou prescritiva. Com essa perspectiva, passamos a tratar de outro assunto: a construção da textualidade. A noção de texto adotada compreende uma abordagem sociointeracional de linguagem, na qual fazem parte diferentes sujeitos e diferentes variedades, tanto orais quanto escritas. O recorte para a discussão da textualidade será a coesão e a coerência, elementos caros ao ensino de língua materna. Trataremos, com um enfoque maior, do texto escrito, mas apontamos algumas particularidades da construção do texto oral e tentamos compreender a construção da textualidade como elemento essencial para a construção de sentidos e, conseqüentemente, para a comunicação.

Ao final, aprofundados os conceitos sobre a língua escrita, gramática e textualidade, passamos à abordagem do sentido e significado do texto literário infantil. Sabemos que, atualmente, face aos atrativos dos meios de comunicação como televisão e redes sociais, a situação da leitura na escola precisa ser revertida como forma de torná-la atraente aos estudantes. É preciso despertá-los para o prazer da leitura, tornando o texto literário infantil um elemento propulsor do desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e do prazer pela leitura. Sabemos que um fator essencial é a formação do professor e, portanto, há necessidade de que se trabalhe com ele para que amplie sua compreensão sobre a importância da literatura infantil para a formação do leitor. Com esse propósito,

foram aprofundados os conceitos de literatura e de leitura e discutidas metodologias de trabalho com o texto literário infantil. Os textos poéticos, narrativos e, de modo especial, o teatro e o folclore foram abordados com vistas à compreensão de que o conteúdo e a forma de uma obra literária são indissociáveis: são duas faces da mesma moeda, responsáveis, ambas, pela estruturação da obra e aspectos importantes da construção de seus significados.

Ao agregar análises sobre a língua e literatura, o presente trabalho permite uma profunda reflexão sobre questões de relevância crucial para a compreensão da língua em suas múltiplas faces a partir de fundamentos teóricos e práticos numa perspectiva interdisciplinar. Torna-se uma leitura relevante para a comunidade universitária, para pesquisadores, professores da Educação Básica e leitores em geral. Indubitavelmente, os pesquisadores entregam à sociedade, por meio desta coletânea, uma preciosa contribuição para o mundo acadêmico, que supre uma lacuna teórico-prática e passa a representar uma referência na área.

Carine Haupt
Isabel Cristina Auler Pereira
Karylleila Santos Andrade Klinger
Eli Pereira da Silva (in memoriam)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	IX
1. Concepções de gramática	17
2. Linguagem falada e escrita	35
3. Variação linguística	53
4. Mecanismos de coesão	69
5. Mecanismos de coerência na construção dos sentidos do texto	95
6. Conversando sobre literatura e leitura	119
7. Aspectos históricos, teóricos e metodológicos da literatura infantil	169
8. O trabalho com a literatura infantil na escola	179



Língua e diversidade

1.

Concepções de gramática

Meta

Apresentar as concepções de gramática.

Objetivos

- Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:
- Diferenciar os tipos de gramáticas: normativa, descritiva e internalizada.
- Discutir o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa.

Pré-requisitos

Para que você possa aproveitar melhor os conteúdos deste capítulo, é interessante que você tenha em mãos uma gramática normativa. Dê preferência às gramáticas de autores mais renomados como: Cunha e Cintra (2013), Cegalla (2009), Bechara (2009), Rocha Lima (1992) e Luft (2009).

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra.


Nunca me esquecerei desse acontecimento na
vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do cami-
nho tinha uma pedra tinha uma pedra no
meio do caminho no meio do caminho tinha
uma pedra.

*Carlos Drummond de Andrade*¹

Ao ler o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, considerando o uso dos verbos numa perspectiva da gramática normativa, poderíamos dizer que o poeta cometeu um equívoco na norma padrão ao utilizar o verbo **ter** no lugar de **haver**. “Ter” e “haver”, na maior parte das vezes, não são permutáveis no mesmo contexto – ao respeitarmos a norma da sintaxe padrão. Podemos dizer que ambos têm o mesmo valor apenas na condição de verbos auxiliares e, mesmo assim, não em todas as situações. Drummond, no entanto, não parece ter se preocupado com a regra. No poema, o eu-lírico sente-se frustrado e decepcionado por ter encontrado dificuldades em sua vida. Quem nunca teve problemas e mesmo resolvendo ou se livrando deles não encontrou um ainda maior? O poeta retrata o seu próprio cansaço pelas “suas retinas”, bem como o de toda a humanidade, sempre cheia de dificuldades e problemas. Caso o poeta tivesse se preocupado mais com a adequação à norma padrão do uso dos verbos, talvez o embelezamento e a força das palavras teriam se perdido. O ritmo, a cadência, a repetição de expressões é o que torna o poema belo, significativo.

¹ Poema disponível no sítio: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>> Acesso maio de 2013.



Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Carlos Drummond de Andrade, acesse aos sítios²:

- <http://www.algumapoesia.com.br/drummond.htm>
- http://www.releituras.com/drummond_bio.asp
- No sítio <<http://www.carlosdrummond.com.br>>, você poderá assistir a um vídeo narrado pelo próprio Carlos Drummond de Andrade. É muito interessante! Ele conta um pouco sobre suas aventuras com as palavras, sua família e suas poesias.
- Você poderá assistir também a um documentário sobre o poeta Drummond no Youtube³ <<https://www.youtube.com/watch?v=ztAP7-vcP3Y>>
- Para acessar uma gramática normativa, visite o sítio <<http://www.professordiego.com/cursos/downloads/gramatica01.pdf>> e faça o download do e-book Gramática da Língua Portuguesa. O uso de uma gramática normativa poderá auxiliá-lo na compreensão dos tipos de gramática.

Ainda quanto ao uso do verbo **ter** no lugar de **haver**, o português de Portugal trata esse uso como uma inadequação à norma padrão; no português brasileiro esse uso é mais frequente. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), esse uso já ocorria no século XIV. É pertinente afirmar que esse uso é mais comum na fala, em situações informais. Mas é bom lembrar: o que é regra em um determinado tempo pode deixar de ser em outro. A língua é um mecanismo vivo e evolutivo. Está sempre em transformações, altera conforme as mudanças sociais, culturais e até políticas. Ela caminha a passos largos.

Na gramática tradicional, uma **regra** constitui um preceito para falar e escrever bem. Em linguística, uma regra é uma hipótese a respeito de um mecanismo da língua (DUBOIS, 1998, p. 515).

² Acesso em: maio de 2013.

³ Acesso em: maio de 2013.

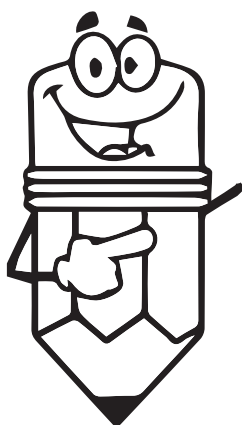
O conceito de regra que estamos discutindo aqui não é a regra estática, inerte que às vezes acompanha a gramática normativa-prescritiva. O dicionário *Houaiss* (2009, p. 2699) registra que

No Brasil e na África, o verbo *ter* é frequentemente usado, no registro informal, em substituição do verbo *haver* nas acepções impessoais de ‘estar presente, encontrar-se’, ‘existir’, ‘acontecer, realizar-se’ <*tem muita gente ainda aí fora; tem muito tempo que ele não aparece; hoje vai ter teatro de graça no clube*>; tal emprego é considerado impróprio, mas ocorre também no português de Portugal, tratando-se de um arcaísmo datável do S. XIV, como se pode ver por abonações do IVPM [Índice do Vocabulário Português Medieval] [...].

O dicionário eletrônico do Aurélio também assinala que

Bras. Angol. Cabo-verd. Guin. Moç. Santom. Pop. Haver, existir: “Tem certos dias em que eu penso em minha gente / E sinto assim todo o meu peito se apertar.” (Garoto, Chico Buarque de Holanda e Vinícius de Moraes, da canção *Gente Humilde*); “tinha uma pedra no meio do caminho” (Carlos Drummond de Andrade, *Poemas*, p. 15); “Onde só tem o breu / Vem me trazer o sol” (Ronaldo Bastos e Flávio Venturini, na canção *Noites com Sol*); “Tem gente fazendo das tripas coração - e vendendo.” (Luís Fernando Veríssimo, em *O Globo*, 13.7.1999).” Disponível no sítio: www.cbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_menu=14

Mesmo assim há críticos, gramáticos e estudiosos da língua que tentam ignorar o caráter vivo da língua, dizem que “é vulgar o uso do verbo **ter** no lugar de **haver**”.



Caro(a) leitor(a), a nossa proposta com toda essa discussão sobre o uso dos verbos **ter** e **haver** é para iniciarmos um estudo sobre as concepções de gramática. Vamos iniciar apresentando o conceito de **gramática**. Também conheceremos outros **tipos de gramáticas: descritiva e internalizada**, além, claro, da **normativa**. Vamos discutir também o uso dessas gramáticas e suas implicações no ensino-aprendizagem. As leituras de Possenti (1999) e Antunes (2007) servirão de referências teóricas. Iniciemos, pois, pelo conceito de gramática. **O que é gramática?** Não nos parece fácil responder essa pergunta. Pelo contrário: há muitas controvérsias. De qual gramática estamos falando?

De uma forma geral, podemos dizer que **gramática é um conjunto de regras**, o que não parece responder com precisão ao questionamento. Mas é por aí que vamos discutir esse conceito, importante ponto de reflexão para os professores do ensino fundamental e médio.

O termo **gramática** tem várias acepções conforme as teorias linguísticas; podemos nos reter em quatro principais: 1) Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua; 2) Gramática é a descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, o estudo de suas formas palavras (formação de palavras) ou frases (sintaxe); 3) Gramática é a descrição dos morfemas gramaticais (artigos, conjunções, preposições, etc.),

excluindo-se os morfemas lexicais (substantivos, adjetivos, verbos, etc.), e a descrição das regras que regem o funcionamento dos morfemas na frase (DUBOIS, 1998, p. 313).

Possenti (1999, p. 64) diz que o conceito “conjunto de regras” deve ser ampliado para:

- a) Conjunto de regras que devem ser seguidas;
- b) Conjunto de regras que são seguidas;
- c) Conjunto de regras que o falante da língua domina.

As duas primeiras definições estão relacionadas ao comportamento oral ou escrito dos falantes de uma comunidade linguística, ou seja, ao modo como esses membros organizam as expressões que eles utilizam. A última diz respeito às hipóteses que habilitam o falante a produzir sentenças compreensíveis.

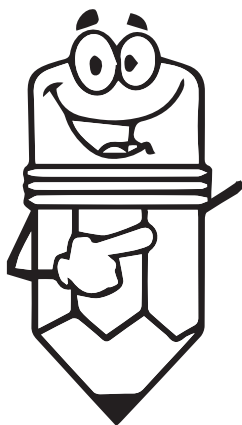
a) Gramática normativa - Conjunto de regras que devem ser seguidas

Esta concepção é a mais conhecida e talvez a mais praticada pelos professores do ensino fundamental e médio “A arte de escrever e falar bem”. Os livros didáticos e os materiais pedagógicos geralmente trazem esse conceito. Tudo que fugir à regra do falar e escrever corretamente é errado. Por isso, ouvimos tanto dos nossos alunos que “não sabem falar português, imagine escrever bem português.” É também compreendida como o conjunto de normas que regulam o uso da norma culta.

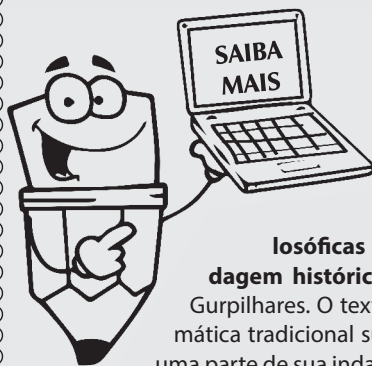
Nesse sentido, Antunes (2007) diz que a gramática é particularizada, isto que dizer que ela não contempla toda a realidade linguística, abarca somente os usos considerados aceitáveis a partir do olhar da língua prestigiada, culta socialmente. “Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o *certo*, o *como deve ser* da língua e, por oposição, aponta o *errado*, o *como não deve ser dito*” (grifos do autor) (ANTUNES, 2007, p. 30).

Um exemplo de regra desta gramática é quando diz que o verbo deve concordar com o sujeito, a “de que existe uma forma

determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo” (POSSENTI, 1999, p. 65). Ex.: Eles puseram, e não ‘pusero’, ‘pôs’, ‘ponharam’ ou ‘ponhou’. Gramáticas deste tipo são conhecidas como gramáticas normativas e prescritivas.



Caro(a) leitor(a), é possível afirmar que essas razões são de ordem históricas, convenções sociais que determinam o que é certo e o que é errado, e não de ordem propriamente linguística. Portanto, não existe o falar mais bonito, mais correto que outros. Existem, sim, usos que adquiriram mais aceitação, mais prestígio que outros, por razões, claro, sociais. Muitas dessas razões são advindas do poder econômico, político e cultural da comunidade linguística que os adota. Exemplo desse tipo de gramática é a que diz que o verbo tem que concordar com o sujeito.



Conhecendo a história da Gramática Normativa

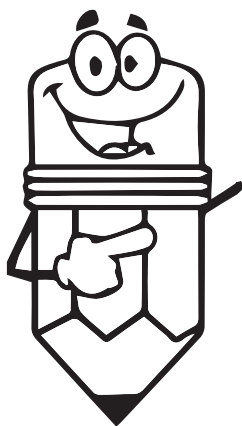
Leia o artigo **As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica**, da professora Marlene Silva Sardinha Gurpilhares. O texto tem como objetivo mostrar que a gramática tradicional surgiu como uma parte da filosofia, isto é, uma parte de sua indagação geral sobre a natureza do mundo e das suas instituições sociais, perspectiva que se mantém, mesmo nos contextos socioculturais posteriores. No artigo, você terá acesso às seguintes discussões: origem da gramática tradicional; a relação entre as gramáticas atuais e a gramática grega; influência da filosofia numa gramática do século XIX. O texto está disponível no sítio < <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/10/9.>>

b) Gramática descritiva – Conjunto de regras que são seguidas

“Regras que são seguidas” não são o mesmo que “regras que devem ser seguidas”. A primeira concepção diz respeito ao trabalho dos linguistas: estudar as regras que são de fato faladas, utilizadas pelos membros de uma comunidade. A segunda está relacionada com a noção de correto: escrever e falar corretamente. Vejamos algumas diferenças entre as gramáticas normativa e descritiva.

- O pronome vós (vós fostes, vós cantastes), segunda pessoa do plural que ainda identificamos nas gramáticas normativas, anda desaparecido tanto na fala quanto na escrita. Hoje, falamos, ouvimos e escrevemos “vocês foram”, “vocês cantaram”.
- O pretérito mais que perfeito simples também está em desuso, principalmente, na fala. Ouvimos menos o uso “cantara”, “pedira”, e mais “tinha cantado”, “tinha pedido”. É bom lembrar que o uso do pretérito mais-que-perfeito é ainda frequente na escrita, sobretudo, de textos formais.
- O uso do futuro sintético (“falarei”, “andarei”) também está em desuso na fala. Na modalidade oral, o futuro é expresso por uma locução “vou falar”, “vou andar”.

O que precisamos saber é que a gramática descritiva objetiva investigar as regularidades da língua; assemelha-se à lei da natureza: “é o que é”. Nesse sentido, é importante esclarecer que não existem línguas uniformes, portanto, o critério não é apenas o literário. Pressupõe compreender que o que é prescritivo, “correto”, pode não ser o usado nas situações tanto de fala quanto de escrita pelos falantes. E mais: como se pauta nas regularidades da língua - variáveis entre padrões de uso – essa gramática não tem como objetivo apontar erros, pois compreende a noção de “erro” como aquilo que não faz parte da sistemática de nenhuma variante da língua.

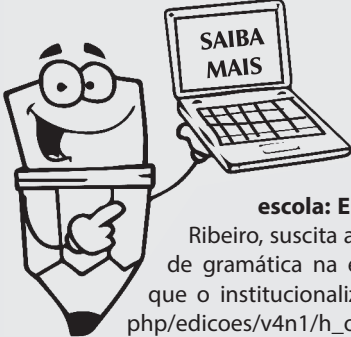


Caro(a) leitor(a), uma observação importante quanto ao sistema pronominal é que, no caso do português brasileiro, as regras de colocação pronominais são vistas mais nos compêndios, gramáticas ensinadas nas escolas. Fora dos muros das escolas há um distanciamento da realidade linguística falada; deseja que se fale e se escreva de uma forma, mas os falantes falam de outra. O português europeu utiliza no seu cotidiano falado e escrito as regras de colocação pronominal. É possível ouvir de um português letrado ou não o uso de uma mesóclise. Mas essa é a realidade de Portugal, não a nossa. Exigir isso dos nossos alunos é ignorar que a língua é viva, que possui uma atmosfera rotativa, evolutiva. Como exemplificação de um estudo descritivo é a discussão que apontamos no início sobre o uso dos verbos **ter** e **haver**.

Para exemplificar casos de estudo da gramática descritiva no português brasileiro, apresentamos: “eles puseram”, “eles pusero”, “eles pôs”. Possenti (1999, p. 68) ainda lembra de outra forma menos usual e motivada por outros fatores (culturais, geográficos ou econômicos), “eles poram”. Ainda temos outra forma decorrente da suposição de que o infinitivo do verbo pôr seja “ponhar”. Vejamos o que propõem os estudos da gramática descritiva nesses exemplos:

- Todas possuem marcas de pluralidade “**eles** puseram”, “**eles** pusero”, “**eles** pôs”;
- A ideia de pluralidade é redundante, a primeira, pelo pronome sujeito e outra pelas desinências (“**eles** puseram”);
- Em “**eles** pôs”, a pluralidade é identificada só no pronome sujeito, não havendo, portanto, redundância.

Para o gramático descritivo não importa o contraste entre as formas, todas possuem marcas de pluralidade: “eles puseram”, “eles pusero”, “eles pôs”, pois ele não está interessado em apontar os erros. Seu objetivo é, antes de tudo, apontar que essas formas existem, que são utilizadas usualmente pelos falantes de diferentes grupos sociais, ou até pelas mesmas pessoas, apenas em situações diferentes. É possível constatar também que as formas “eles pusero”, “eles pôs”, “eles poram” sofrem preconceito, porque não são utilizados e nem aceitas no português padrão. O critério utilizado aqui é o social, não o linguístico.



Conhecendo mais a Gramática Descritiva

O artigo **Ensinar ou não a gramática na escola: Eis a questão**, escrito por Ormezinda Maria Ribeiro, suscita a seguinte discussão: refletir sobre o ensino de gramática na escola, considerando o processo histórico que o institucionalizou. Vá até o sítio http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf, leia o texto e discuta sobre o seguinte questionamento: Para o aluno aprender português é essencial que ele aprenda gramática? Como ensinar português sem fixar no ensino na gramática? Aqui estamos mencionando como referência a gramática normativa.

Sobre questões descritivas da língua portuguesa referente ao uso da concordância verbal entre os falantes tanto na norma padrão quanto popular, acesse a entrevista com o professor Ataliba Castilho no Youtube <<https://www.youtube.com/watch?v=DROHTF4iaiQ>>.⁴

c) Gramática internalizada – Conjunto de regras que o falante da língua domina

Essa concepção de gramática diz respeito às “hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir

⁴ Acesso em: maio de 2013.

frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1999). Esse conceito de gramática foi introduzido por **Noam Chomsky** que afirma ser um conhecimento implícito sobre o que constitui a língua materna e como ela funciona. Analisemos os exemplos a seguir:

- a) As meninas lembram os sonhos.
- b) As menina alembra os sonho.

Podemos perceber que qualquer falante da língua materna compreende os enunciados, sabe que são enunciados do português e não de qualquer outra língua. Isso está relacionado com aspectos do encadeamento das palavras na frase, sons, localização na sequência. A partir disto, é recorrente supor que há na mente dos falantes conhecimentos de um tipo específico – pessoas identificam frases como pertencendo a sua realidade linguística, produzem e compreendem sequências sonoras com determinadas características.

No enunciado “E a galinha disse ao pato...”, o falante tem duas possibilidades: pode achar que tem alguma coisa errada, a frase está sem sentido, pois galinha não fala, ou tem que contextualizar em outro mundo, uma fábula, por exemplo.

No enunciado “O menina não fala comiga”, o falante português tem novamente duas possibilidades: há um equívoco, uma infração na regra, já que no português se diz “O menino...” ou supõe que o falante seja um estrangeiro. Somente um estrangeiro poderia produzir um enunciado como esse.

Perini (2001, p. 13) afirma que

Qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar.

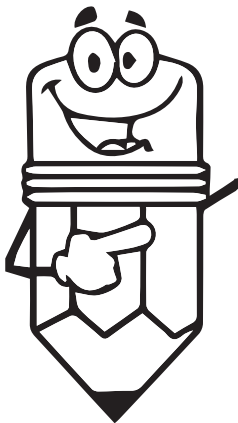
Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.



Para conhecer um pouco mais sobre Noam Chomsky, linguista, filósofo e ativista político estadunidense, acesse os sítios:

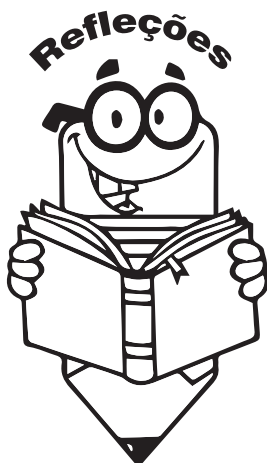
<<http://www.diarioliberalidade.org/component/comprofiler/userprofile/Chomsky.html>>

<<http://www.brasildefato.com.br/node/6539>>⁵



Caro(a) leitor(a), **gramática normativa, descritiva ou internalizada, nenhuma delas é neutra.** São sempre políticas. Optar por uma delas é também optar por uma determinada visão de língua. As gramáticas são resultados de trabalhos intelectuais e estão quase sempre vinculadas a crenças e ideologias. Talvez seja por isso que não faz sentido algum idolatrar as gramáticas como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua – são produtos humanos, como outros quaisquer.

⁵ Acesso em: junho de 2013.



Prática reflexiva: Ensino de gramática

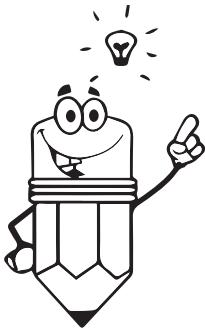
No texto *Ensino de gramática: objetivos incertos* de Rafaella Machado, sob orientação da professora Dr^a Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, a autora propõe, a partir de uma pesquisa de campo, realizar um estudo sobre os objetivos do ensino da gramática no terceiro ano do Ensino Médio e a correlação desse ensino com o planejamento de aulas e a preparação para o vestibular. O texto está disponível no sítio: http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1/Ensino_de_gramatica.pdf.

Após a leitura do texto, procure conversar com um professor de sua escola que trabalhe com a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental ou médio, ou caso você não seja professor, converse com um amigo seu que seja professor, de preferência de língua portuguesa. Pergunte-lhe se é possível realizar um estudo sobre o ensino da gramática dentro de sala de aula. A proposta da pesquisa é realizar a mesma metodologia de trabalho utilizada pela autora do artigo “Ensino de gramática: objetivos incertos” e confrontar com os seus próprios dados. Após o trabalho, produza um texto com os resultados. Para facilitar seu estudo, seguem os passos e as questões da entrevista, já reestruturados ao ensino fundamental ou médio:

- 1) Qual o objetivo do ensino de gramática ao ministrar língua portuguesa em sala de aula?
- 2) Caso o professor ministre a disciplina no ensino médio, o planejamento de aulas de língua portuguesa deve ter alguma preocupação com o vestibular? Qual(is)?
- 3) Descreva o tipo de atividades que prevalece no seu trabalho com gramática.

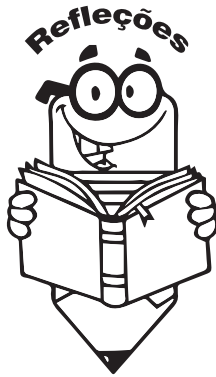
As categorias de análise dos dados seriam:

- 1) Objetivos do ensino de gramática;
- 2) Planejamento das aulas de Língua Portuguesa versus vestibular;
- 3) Tipos de atividades gramaticais recorrentes nessa seriação escolar.



Refletindo...

Uma possibilidade de resposta é inicialmente se questionar qual a concepção que os professores de língua portuguesa têm de gramática, e se esta encontra-se implícita na prática pedagógica em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares do ensino fundamental, no que diz respeito ao estudo, análise e aplicação da gramática, assinalam que a escola precisa conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; bem como usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.



Prática reflexiva: Tipos de gramática

O texto *Gramática ou análise linguística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN*, de Wagner Rodrigues da Silva, tem como proposta de estudo realizar uma pesquisa sobre as concepções de gramática presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O artigo está disponível no sítio: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunicos/gramatica_analise%20.pdf

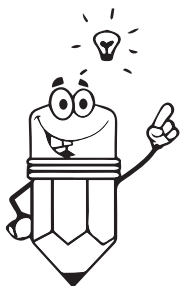
A metáfora *caixa-preta* proposta pelo autor no título do artigo é um termo utilizado por Latour (2000 *apud* SILVA, 2004, p. 762) no sentido de descrever a configuração teórica em torno da abordagem gramatical apresentada no corpo do texto dos PCN. Salientamos que, de acordo com o autor, tem-se uma “*caixa-preta* quando são aliados diversos pressupostos teóricos em função do estabelecimento de um constructo teórico complexo e suficientemente forte, a ponto de ser adotado e disseminado sem sofrer alteração alguma”.

- 1) Após a leitura do texto, leia e faça uma pesquisa nos PCN do ensino fundamental e médio sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa. A partir disso, produza um texto analisando as orientações dos Parâmetros que propõem, ainda que de modo indireto, um trabalho reflexivo sobre a língua em uso a partir do conhecimento linguístico internalizado do falante (gramática internalizada). Isso poderá resultar, com a intermediação do professor-orientador, num enfoque metalinguístico do funcionamento das categorias linguísticas, coincidindo ou não com o conhecimento disponível no âmbito dos estudos da linguagem (gramática descritiva ou normativa).

Se você for professor, responda à questão 2. Caso não seja professor, responda à questão 3.

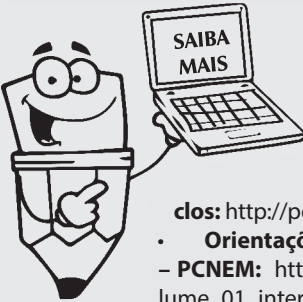
- 2) Considerando as leituras e as análises realizadas, reflita sobre sua própria prática no ensino da língua portuguesa dentro de sua sala de aula, quer no ensino fundamental, quer no ensino médio. Como é a sua relação com os PCN? Você os utiliza como referenciais de leitura? Além do livro didático, que outras fontes de leituras você realiza? Você procura discutir com os alunos e/ou professores de outras turmas os objetivos de língua portuguesa propostos pelos PCN? Que tipo de concepção de gramática você geralmente utiliza em suas aulas? Por quê? Como você trabalha?

- 3) Considerando as leituras e as análises realizadas, reflita sobre sua própria prática no aprendizado da língua portuguesa como aluno, quer no ensino fundamental, quer no ensino médio. Como foi a sua relação com os professores de língua portuguesa? Você realizou muitas leituras, produziu muitos textos? Como eram feitas as leituras e as correções dos textos? Além do livro didático, que outras fontes de leituras seus professores utilizavam? Que tipo de concepção de gramática você e seus professores tinham?



Refletindo...

Para realizar esta atividade é necessário que você, professor ou não, leia e releia os PCN. A outra parte da atividade pressupõe resposta pessoal.



Para facilitar a leitura dos PCN, acesse:

- **Ensino fundamental primeiro e segundo ciclos:** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- **Ensino fundamental terceiro e quarto ciclos:** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM:** http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Leituras recomendadas:

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

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna:** letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

NEVES, Maria Helena. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **Que gramática ensinar na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

Disponível no sítio http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BIBLIOGRAFIA

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa** - Novo Acordo Ortográfico – 48. Ed. São Paulo: Nacional, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo** - 6ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mario de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

PERINI, Mario. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gramática ou análise linguística: abrindo a caixa-preta dos PCN. **Estudos Linguísticos**, XXXIII, 2004, p. 762-767.

2. Linguagem falada e escrita

Meta

Conhecer as características da oralidade e escrita.

Objetivos

- Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:
- Analisar as condições de produção existentes nas relações entre fala e escrita.
- Discutir o conceito de erro, observando o uso das variações linguísticas.

Pré-requisitos

Para que possa compreender melhor o conteúdo desta temática, é interessante que você retome o conceito de gramática **descritiva**: gramática que tem como proposta descrever as regras de como uma língua é realmente falada, enquanto a gramática normativa prescreve o “correto”. As gramáticas descritivas estão relacionadas a uma determinada comunidade linguística e reúnem as formas gramaticais aceitas por essas comunidades. Elas não têm o objetivo de apontar erros, mas sim identificar todas as formas de expressão existentes e verificar quando e por quem são produzidas. A partir da retomada desse conceito, você terá facilidade para entender as diferenças linguísticas entre oralidade e escrita e a noção de erro.

Oralidade e escrita

Leia a tirinha⁶ a seguir:



O Chico Bento é um dos personagens da Turma da Mônica de Maurício de Souza. Nas histórias em quadrinhos, ele é o personagem que apresenta uma variante coloquial dita “caipira”. O autor dessas histórias em quadrinhos (HQs) dá bastante ênfase à modalidade oral, à organização sociocultural da comunidade de fala, caracterizando sua identidade linguística.

Você, caro leitor, deve ter claro que a **fala e a escrita** são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o da Língua Portuguesa. Existem entre elas diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Em termos situacionais, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002), o fato de a **oralidade** ser resultado de uma construção conjunta de um falante com um ouvinte ou com um tópico em desenvolvimento e de seu planejamento ocorrer localmente, não permitindo um tempo longo, torna-a fragmentada e redundante. A **escrita**, ao contrário, é uma atividade que se realiza de modo solitário, o que permite maior tempo para sua elaboração, um maior envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão.

⁶ Disponível no site <<http://www.monica.com.br/cgi-bin/load.cgi?file=news/welcome.htm&pagina=../mural/capasfev.htm>. Acesso em maio de 2011.

Nas **relações entre fala e escrita**, é necessário que se levem em conta as **condições de produção** para a efetivação de um evento comunicativo, que são distintas em cada modalidade.

Constata-se isso no quadro a seguir:

Fala	Escrita
Interação face a face	Interação a distância (espaço-temporal).
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual ⁷
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de construção	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 74).

⁷ Individual no espaço e no tempo. De alguma forma, o interlocutor estará sempre presente, pois o produtor tem que levar em consideração para quem está escrevendo.

Exemplos de textos orais:

1. Contextualização: momentos de interação entre um oftalmologista (L1) e sua paciente (L2)

L1 Dona M... como vai a senhora?

L2 Bem... obrigada...

L1 Então hoje nós vamos testar as lentes... não é? Eu já disse para a senhora que poucas pessoas conseguem se adaptar às lentes varilux...

L2 Certo... Mas vamos tentar...

L1 Por favor... então me acompanhe até a salinha ao lado... Minha auxiliar irá ajudá-la...

(FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002).

2. Situação discursiva informal

L2 ...Acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito...

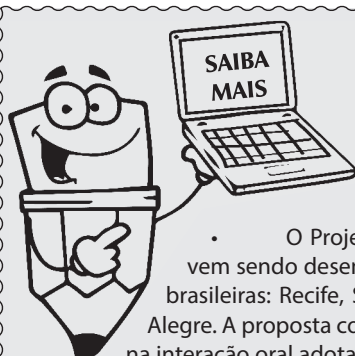
L1 Eu fui... quinta-feira não foi terça-feira à noite fui lá no () né? Lá na Cesó Furtado

L2 Eh...

L1 Passei ali em frente à... Faculdade de Direito...

(NURC-SP D2 343, linhas 15 a 23, p. 17)

(FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002).



Conhecendo o Projeto da Norma Urbana Oral Culta no Brasil (NURC)

- O Projeto NURC iniciou seus trabalhos em 1969 e vem sendo desenvolvido com mais tempo em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. A proposta consiste em descrever os padrões reais de uso na interação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.
- O acervo do Projeto **NURC do Rio de Janeiro-RJ**, ora disponível *on-line*, constitui referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. Trata-se de entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, num total de 350 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. Para garantir a permanência de um dos mais importantes bancos de dados de oralidade urbana culta, deu-se início à digitalização do material, no sentido de preservar a memória nacional. A relevância desta tarefa específica foi bem traduzida pelas palavras de Antenor Nascentes, no prefácio da primeira edição (1922) de **O Linguajar Carioca**: “nosso trabalho não é para a geração atual; daqui a cem anos, os estudiosos encontrarão nele uma fotografia do estado da língua e neste ponto serão mais felizes que nós, que nada encontramos do falar de 1822”. Acesse o sítio: <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/> para saber mais informações sobre histórico, participantes, informantes, produção, corpora e links.
- Para saber mais sobre o **Projeto NURC de Salvador**, acesse <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibNurc>.⁸
- No sítio <http://pt.scribd.com/doc/6835632/Dino-Preti-ESTUDOS-DA-LINGUA-FALADA>, você tem disponível o livro *Estudos de língua falada: variações e confrontos*, organizado por Dino Preti, um dos grandes estudiosos da língua falada no Brasil. O material faz parte da publicação do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP – Núcleo USP).

⁸ Acesso em: junho de 2013.

Características do texto falado e do texto escrito

As características formais do texto falado ou do texto escrito estão relacionadas com a questão do planejamento. O texto falado, em geral, é criado no próprio momento da conversação, isto é, não possui rascunho, ao contrário do texto escrito, que pode ser planejado, revisto, rascunhado. A questão do planejamento discursivo aponta quatro níveis de planejamento no discurso: falado não-planejado, falado planejado, escrito não-planejado, escrito planejado. A língua oral apresenta uma tendência para o não-planejado. Poderíamos dizer que é planejada localmente, ou seja, é uma atividade administrada passo a passo.

Texto 1 - trecho de conversa informal (entrevista):

"sim... mas é... mas é () criou mas então criou o problema do tabu ... o sexo ... o sexo na Suécia todo mundo fala normalmente ... não tem problema ... discute-se em casa ... das ... das filhas ... da atividade sexual ... coisa e tal ... de meninas de doze ... quinze anos não tem problema ... mas falou ... eu tenho um amigo meu francês que foi ... e ele queria comprar uma garrafa de vinho para levar pra uma ... um ... um jantar que ia ... " [Corpus do Projeto NURC/RJ - UFRJ - Homem, 44 anos - Tema: Dinheiro, banco, finanças]

Disponível no sítio <http://acd.ufrj.br/~pead/tema03/planejamento.html>. Acesso em: maio de 2013.

Comentário sobre o texto 1:

O trecho destacado é parte de uma entrevista do Projeto NURC / RJ (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresenta mudanças de ordem e truncamentos, próprios da conversa espontânea, que podem ser explorados didaticamente, para mostrar que, se forem utilizados em um texto escrito, geram problemas de compreensão. É importante revelar essas estruturas próprias da oralidade, chamando a atenção do aluno para o fato de que ele próprio as realiza nos seus textos, sem preocupação com as exigências da modalidade escrita. Na fala, os truncamentos e alterações de ordem podem ser reformulados, sem prejuízo da interação, ao passo que o texto escrito exige menor redundância e maior clareza na organização e apresentação das ideias.

Disponível no sítio <http://acd.ufrj.br/~pead/tema03/planejamento.html>.
Acesso em: maio de 2013.

O texto falado define-se sendo o próprio ato de produzir o texto enquanto tal. O planejamento do que dizer e a formulação desse dizer não são etapas que se sucedem, mas são simultâneas. Nas falas informais, nem mesmo as intenções comunicativas são anteriormente planejadas: “Quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar seu turno, ou sua fala. Em geral, ele toma a palavra e segue falando com ‘destino incerto’ que só se definirá na evolução do turno, ou seja, na sequência da formulação” (HILGERT, 1993, p. 107).

Veja agora um exemplo de um texto falado e escrito. As produções foram feitas por G. G. A., 13 anos, aluno da sétima série do ensino fundamental de uma escola particular de São Paulo.

A – Texto falado: A Civilização Mexicana

Informante: primeiro eram os olmecas né? Daí: eles... começaram onde que é a Cidade do México hoje... começaram a fazer os templos aí depois veio os astecas né? Que começaram tudo fizeram mais templos fizeram templos luxuosos assim fizeram tinham mais crenças... religiões essas coisas assim... depois vieram os toltecas que deu origem à civilização mexicana e toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que quando chegaram ao México assim é:: de::struíram tudo as pirâmides os templos aí foi o fim da... da civilização.

B – Texto escrito: Civilização Mexicana

Os primeiros foram os olmecas, que fizeram suas pirâmides, seus templos onde hoje fica a Cidade do México; tinham técnicas muito atrasadas. Depois os astecas, que faziam templos mais luxuosos e tinham técnicas mais aperfeiçoadas. Os últimos foram os toltecas, povo que deu origem à atual civilização mexicana.

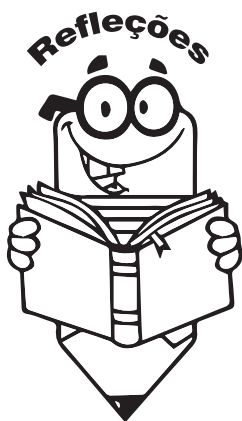
Toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que invadiram suas terras e acabaram com muito do que encontraram.

(FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 84)

Podemos perceber, na produção dos textos, que há uma organização sintática específica para a fala e outra para a escrita. Identificamos, no texto falado, as repetições “começaram”, “começaram a fazer”, “começaram tudo”. No texto escrito, não se repetem esses sintagmas, e outros elementos linguísticos podem substituí-los “faziam, fizeram”. Existem também as marcas interacionais

“né?” e o encadeamento sequencial faz-se a partir dos marcadores “primeiro”, “daí”, “aí depois”. No texto B são substituídos por “os primeiros”, “depois”, “os últimos”.

É importante também observar que o texto falado, produzido pelo aluno, apresenta impropriedades de conteúdo. A civilização asteca é herdeira da tolteca no que se refere à arte. Os astecas viveram no México até a conquista espanhola de 1519. Na passagem para o texto B, o aluno não se atenta para esses problemas e simplesmente transforma a narrativa oral para a escrita. Esse tipo de situação possibilita uma boa oportunidade para se trabalhar a interdisciplinaridade com a História e a Geografia.

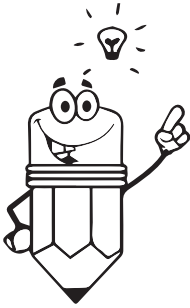


Prática reflexiva

Apresentamos duas atividades para você produzir textos passando da modalidade oral para a escrita. Observe que a organização sintática das duas modalidades é diferente, por isso, você deverá realizar adaptações de ordem linguística e estilística. É preciso atentar-se para o tema dos textos da modalidade oral para que você possa compreender a discussão de cada texto apresentado.

Texto modalidade oral	Texto modalidade escrita
<p>Tema: Aula de Geografia Econômica, Industrialização Japonesa</p> <p>Informante: sexo feminino, 39 anos, professora, formação universitária: Economia, carioca, filha de pais cariocas, área residencial: Zona Norte e Zona Sul.</p> <p>bom... a gente vai ver hoje... Andréa... o problema da industrialização do Japão... como? Vocês vão ver pelo livro... né... que vai dar bem mais detalhes desse tipo de curso... o que eu vou tentar fazer hoje não vai ser só na aula de hoje... que Japão merece mais... hoje vou dar uma introdução... tentando localizar as principais diferenças práticas do início da industrialização no Japão... e dos Estados Unidos Atualmente... Bom... então... voltando um pouquinho atrás... nós vimos que o início da industrialização nos Estados Unidos... se deu de uma maneira direta... né... decorrente... de uma aplicação de excedente... europeu... no início da industrialização dele... encontramos lá... no território... dos Estados Unidos... condições geográficas favoráveis... condições de população... favoráveis... quer dizer... constituindo uma força de trabalho... GRANDE e na medida... necessária... ao desenvolvimento... harmonioso que... desenvolvia nos setores... e os capitais... como nós já vimos... tanto equipamentos como capital estrangeiro...</p> <p>Para ouvir a narração, http://www.lettas.ufrj.br/nurc-rj/. Acesso em: junho de 2013.</p>	

Texto modalidade oral	Texto modalidade escrita
<p>Tema: Família, ciclo de vida, saúde</p> <p>L1: Locutor 1</p> <p>L2: Locutor 2</p> <p>L1. Então, você podia começar... é... falando, explicar da sua família, quer dizer, quem é, quem é a sua família.</p> <p>L2. Bom, eu moro com meu pai e minha mãe. Marco meu pai, Dulce a minha mãe, Maria Dulce. Tenho três irmãos mas um já casou, não mora mais aqui com a gente, né. E a minha tia que sempre morou com a gente. Bom, fora a empregada que já tá aqui há mais de vinte anos, também já é quase, né. Aí... como é que é minha família, minha família é ... mais ou menos como eu. Fala todo mundo ao mesmo tempo, fala tudo, todo mundo fala alto, todo mundo fala ao mesmo tempo. Aí aqui em casa é a maior gritaria: quando um quer falar, um, um tem que falar mais alto do que o outro senão não dá pra falar. Aí, uma maior bagunça, né a casa tá sempre cheia tem os amigos dos meus irmãos que tão sempre aqui, telefone tá ocupado o tempo todo, quando não sou eu é meu irmão, aí... é assim.</p> <p>L1. E vem cá é... , as pessoas têm funções dentro da família, quer dizer, o seu pai ou você tem funções definidas?</p> <p>L2. Eu, eu tenho função de desarrumar de bagunçar (risos) e a minha mãe tem a função de encher o saco (risos), de ficar: Vai arrumar o seu quarto! Vai não sei o que, não sei que lá... Não, não, não tem essa aqui, tem... coí, coitada a Isaura que é a empregada, né, é o maior burro de carga, mesmo, faz quase tudo, não é de sair muito então ela tá sempre trabalhando. Aqui em casa cada um almoça uma hora, porque eu vou, eu tenho que sair meio-dia pra ir pro trabalho então eu tenho que almoçar tipo, vinte pra meio-dia, quinze pra meio-dia. Aí meu pai minha mãe são aposentados não têm muita hora, mas eles preferem almoçar mais tarde.</p> <p>Para ouvir a narração, http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/. Acesso em: junho de 2013.</p>	



Refletindo...

Nessas atividades, observamos semelhanças e diferenças no exercício de compreensão do texto ao compararmos a fala e a escrita. De acordo com a natureza do texto oral, não são necessárias muitas operações retextuais para transformá-lo. A passagem do texto oral para o escrito sugere perda de caracteres, um cuidado com o uso da pontuação, vocabulário e estilo, como foi constatado nesse trabalho. Mesmo que esteja muito presente no cotidiano de todos, o estudo da passagem do texto oral para o escrito é pouco abordado em aulas de língua portuguesa.

 A cartoon pencil character with a smiling face, wearing a white shirt and tie. It is pointing its right hand towards a laptop computer. The laptop screen displays the text "SAIBA MAIS".

Para diversos exemplos de transcrições de textos orais, a saber:

Eloquções Formais (EF) = aulas, conferências, palestras, etc.;

Diálogos entre informante e Documentador (DID) = entrevistas sobre diferentes temas feitas diretamente entre entrevistador/entrevistado;

Diálogos entre dois informantes (D2) = gravação de um diálogo (conversa) entre dois entrevistados com a presença de um documentador, acesse <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>. Inclusive, você poderá acessar ao áudio dessas entrevistas.

Retextualização, reescrita e refacção

O texto a seguir é um excerto adaptado do artigo intitulado *Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial dos autores Carlos F. B. d'Andrea (UFV) e Ana Elisa Ribeiro (UFMG)*. Para ler o texto na íntegra, vá ao sítio <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>.⁹

Parece não ser consenso entre os linguistas (e pesquisadores de áreas afins) as noções de/as nuances entre os conceitos e as ações de **retextualização**, revisão, edição e **reescrita**. Em várias ocasiões, dois ou mais desses conceitos são citados como sinônimos, conquanto em outros contextos alguns pesquisadores procurem, ainda que de forma pouco conclusiva, apresentar diferenças e limites entre eles.

Marcuschi, provavelmente o pesquisador brasileiro mais citado quando o assunto é retextualização, não define explicitamente essa noção, mas, em nota de rodapé, dá indícios do alcance do conceito, retomando a ideia original proposta por Travaglia (1993 *apud* MARCUSCHI, 2001), que usou a expressão para caracterizar o processo de tradução de um texto de uma língua para outra. Marcuschi (2001, p. 48) afirma que “aquí [na **retextualização**] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Pouco adiante, o autor dá pistas do que chamaria de reescrita, afirmando que, para substituir retextualização, “igualmente poderíamos usar as expressões **refacção** e **reescrita**, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”. Para ele, na **reescrita** (ou **refacção**), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na **retextualização**, passa-se de “uma modalidade para outra”. No caso dos estudos de Marcuschi, as “modalidades” podem ser compreendidas como a oralidade e a escrita. Dessa forma, parece-nos pertinente inferir que a **retextualização** seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa

⁹ Acesso em: junho de 2013.

distinção, pode-se propor que toda **retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.**

Dell'Isola (2007, p. 10), por sua vez, define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nessa definição, a autora, embora, em alguma medida, também aponte como sinônimos os conceitos de retextualização, refacção e reescrita, parece-nos indicar que as características operacionais dos dois últimos têm na retextualização uma finalidade diferente, que é a passagem de “um texto para outro” em “modalidades” diferentes, tal como define Marcuschi.

Matencio (2002 *apud* D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 3) aponta com mais clareza as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização. Partindo do pressuposto de que “**retextualizar** é produzir um novo texto”, a autora afirma “que toda e qualquer atividade propriamente de **retextualização** irá implicar, necessariamente, em mudança de propósito”. A **reescrita**, por outro lado, “é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita parecem reforçar a característica estrutural da primeira atividade, em oposição a um aperfeiçoamento interno do texto (um “refinamento”) visado pela prática de reescrita. Ver figura a seguir:



Fonte: Adaptado de Dell'isola (2007, p. 37).

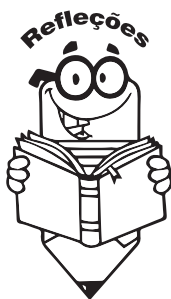
Possibilidades de retextualização

Texto original	Texto retextualizado ¹⁰
<p>Hino Nacional</p> <p>Ouviram do Ipiranga as margens plácidas De um povo heróico o brado retumbante, E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos, Brilhou no céu da Pátria nesse instante. Se o penhor dessa igualdade Conseguimos conquistar com braço forte, Em teu seio, ó Liberdade, Desafia o nosso peito a própria morte! Ó Pátria amada, Idolatrada, Salve! Salve! Brasil, um sonho intenso, um raio vívido De amor e de esperança à terra desce, Se em teu formoso céu risonho e límpido À imagem do Cruzeiro resplandece. Gigante pela própria natureza, És belo, és forte, impávido colosso, E o teu futuro espelha essa grandeza. Terra adorada Entre outras mil, És tu, Brasil, Ó Pátria amada! Dos filhos deste solo és mãe gentil Pátria amada, Brasil!</p>	<p><i>Hino Nacional da Propaganda</i></p> <p><small>aparce e introdução</small></p> <p><i>Num posto da PI Ipiranga, as margens plácidas, De um VOEVO heróico BRAHMA retumbante GOPI da liberdade em REPER fulgido Brilhou no Shell da Parker nesse instante. Se o Shov dessa igualdade Conseguimos conquistar com braço Ford Em teu SBIKE, oh liberdade Desafia o nosso peito a Microsoft Oh parmiata, Masocan, Salve a SHARP Amil um sonho intenso, um rádio PHILIPS De amor a Lufthansa a terra desce intel famoso céu risonho OLYMPIKUS a imagem do banespa resplandece! Gillette pela própria natureza És belo, és Ford impávido colosso E o teu futuro espelha essa gradiente BRIPA gelada Entre outras mil és COMPAG amada Do Philco deste solo és mãe DORIL COSEVA, IRON TRIP !!!</i></p> <p><small>© Identificador... não quer se identificar e desconhecemos o autor da imagem *****@***.com</small></p>

¹⁰ O endereço não está mais disponível. Disponível em: <http://oblogdobrasilio.blogspot.com/2008/05/exemplo-de-pardia.html>. Acesso em: junho de 2013

Texto original ¹¹	Texto retextualizado ¹²
<p>Autopsicografia</p> <p>O poeta é um fingidor. Finge tão completamente Que chega a fingir que é dor A dor que deveras sente. E os que leem o que escreve, Na dor lida sentem bem, Não as duas que ele teve, Mas só a que eles não têm. E assim nas calhas de roda Gira, a entreter a razão, Esse comboio de corda Que se chama coração.</p> <p><i>Fernando Pessoa</i></p>	<p>Por que escrevo?</p> <p>O escritor é um observador Observa tão atentamente Que na escrita tem que expor Tudo o que percebe à frente. E ainda sabe ele que ao escrever De fugir da timidez é capaz... Se cara a cara não consegue deixar ver Tudo o que seu coração traz... E, enfim, nos textos que cria (Com gosto doce, salgado ou azedo) Está a sua mais profunda fantasia, Toda sua emoção, todo seu medo. Brincar com as letras é, com magia, Levar seu mundo à ponta do dedo.</p>

Estas atividades também estão disponíveis no sítio:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13502>.¹³



Prática reflexiva: Retextualização

Você terá dois textos para retextualizar.
Tenha sempre em mente que a ideia desta atividade
parte da produção de um texto considerando outro.

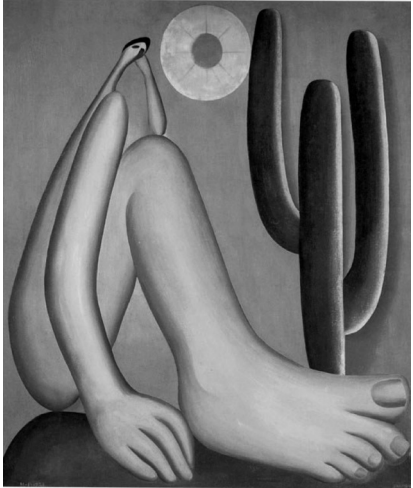
¹¹ Disponível em: http://www.releituras.com/fpessoa_psicografia.asp Acesso em: junho de 2013

¹² Livremente inspirado no poema "Autopsicografia", de Fernando Pessoa. Ana Helena Ribeiro Tavares. Disponível em: <http://ahrt84.blog.terra.com.br/category/brincando-com-os-versos/parodias-poéticas/>, Acesso em 02/11/2009.

¹³ Acesso em: 6 de dez. de 2013.

Texto original ¹⁴	Texto retextualizado
<p data-bbox="435 335 667 361"><i>Luiz Fernando Veríssimo</i></p> <p data-bbox="280 401 667 583">Senhor, dê-me serenidade para aceitar as coisas que não posso mudar, a coragem para mudar as coisas que não posso aceitar e a sabedoria para esconder os corpos daquelas pessoas que eu tive que matar por estarem me enchendo o saco.</p> <p data-bbox="280 586 667 690">Também, me ajude a ser cuidadoso com os calos em que piso hoje, pois eles podem estar conectados aos sacos que terei que puxar amanhã.</p> <p data-bbox="280 743 667 795">Ajude-me, sempre, a dar 100% no meu trabalho...</p> <ul data-bbox="319 826 555 956" style="list-style-type: none">- 12% na segunda-feira,- 23% na terça-feira,- 40% na quarta-feira,- 20% na quinta-feira,- 5% na sexta-feira. <p data-bbox="280 986 667 1168">E... Ajude-me sempre a lembrar, quando estiver tendo um dia realmente ruim e todos parecerem estar me enchendo o saco, que são necessários 42 músculos para socar alguém e apenas 4 para estender meu dedo médio e mandá-lo para aquele lugar...</p> <p data-bbox="319 1171 486 1197">Que assim seja!!!</p> <p data-bbox="280 1201 667 1253">Viva todos os dias de sua vida como se fosse o último.</p> <p data-bbox="319 1256 525 1282">Um dia, você acerta.</p>	

¹⁴ Disponível no sítio http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luiz_fernando_verissimo/. Acesso em: junho de 2013.

Texto original ¹⁵	Texto retextualizado
<p>ABAPORU, 1928, Tarsila do Amaral</p> 	

BIBLIOGRAFIA

D'ANDREIA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, reeditar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas on-line**, UFJF, 2010, p. 64-74.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002. 132 p.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

¹⁵ Disponível em: <http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/08/abaporu-de-tarsila-do-amaral.html>. Acesso em: junho de 2013.

3.

Variação linguística

Meta

Discutir a variação linguística e o ensino de língua portuguesa.

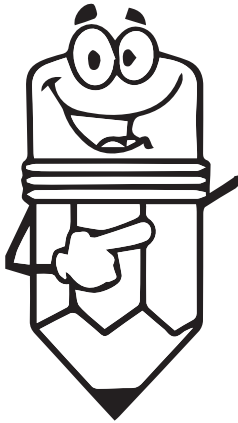
Objetivos

- Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:
- Compreender as relações entre sociedade e linguagem, por meio dos estudos das variações e das mudanças linguísticas que afetam a língua portuguesa.
- Estudar a heterogeneidade da variante do português brasileiro, seus processos de padronização no sentido de combater os preconceitos referentes ao uso da língua.

Pré-requisitos

No capítulo anterior, você estudou sobre oralidade e escrita. Dentre esses conteúdos, foi discutida a noção folclórica de erro. Vimos que os **erros** que normalmente censuramos só são erros se o critério utilizado for o social. Isto quer dizer que se consideramos esse critério para todos os erros, devemos concluir que são erros todas as formas diferentes de falar. **Saber falar significa saber uma língua.** Saber uma língua significa saber uma gramática.

Portanto, saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. A partir de agora, vamos estudar qual a relação entre língua e sociedade, entender o que é variedade linguística e qual a sua importância para o ensino da língua portuguesa.



Caro(a) leitor(a), “fruta”, “naturá”, “as menina”, “fóia”, “muié”, “a gente vai”, “mandioca”, “aipim”, “macaxeira”, “bergamota”, “tangerina”, “mixirica”!! Falar deste modo é falar **português**?

Leia o texto a seguir:

O Sabiá e o Gavião¹⁶

Patativa do Assaré

Eu nunca falei à toa.
Sou um cabôco rocêro,
Que sempre das coisa boa
Eu tive um certo tempero.
Não falo mal de ninguém,
Mas vejo que o mundo tem
Gente que não sabe amá,
Não sabe fazê carinho,
Não qué bem a passarinho,
Não gosta dos animá.

Já eu sou bem deferente.
A coisa mió que eu acho
É num dia munto quente
Eu mi sentá debaxo
De um copado juazêro,
Prá escutá prazentêro
Os passarinho cantá,

Pois aquela poesia
Tem a mesma melodia
Dos anjo celestiá.

Não há fruta nem piston
Das banda rica e granfina
Pra sê sonoro e bom
Como o galo de campina,
Quando começa a cantá
Com sua voz naturá,
Onde a inocença se incerra,
Cantando na mesma hora
[Que aparece a linda orora
Bejando o rosto da terra.

[...]

¹⁶ Para ler a poesia completa, acesse o sítio <http://www.jornaldepoesia.jor.br/anton01.html>. Acesso em: junho de 2013.

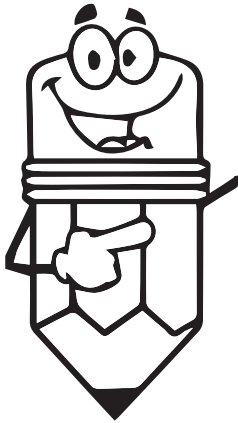


• **Patativa do Assaré**, Antônio Gonçalves da Silva (Assaré-CE, 1909 - 2002), frequentou a escola por apenas quatro meses, em 1921. Foi agricultor e em 1922 já se dizia “versejador em festas”. A partir de 1925, depois que adquiriu uma viola, é que deu início à atividade de compositor, cantor e improvisador. Mas foi apenas em 1956 que lançou o seu primeiro livro intitulado “Inspiração Nordestina”. Em 1978 publicou o livro “Cante Lá que Eu Canto Cá”. Com o lançamento de “Poemas e Canções” inicia a gravação de uma série de discos, um dos quais é o seu grande destaque “Canto Nordestino” de 1989. Cordéis-Patativa do Assaré é o seu último livro, datado de 1999. A poesia de Patativa do Assaré trata de temas e valores do nordeste, sobretudo do agreste do interior do Ceará, o cotidiano dos sertanejos cearenses.

- Jô Soares entrevistou Patativa do Assaré em 1993. Veja no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=OCWScZc2mzY>.¹⁷
- Poesias de **Patativa do Assaré** você encontra nos sítios:
http://www.releituras.com/patativa_menu.asp
<http://www.jornaldepoesia.jor.br/anton.html>.
- Ouça mais músicas de **Patativa do Assaré** no sítio: <http://letras.mus.br/patativa-do-assare/>. Ainda neste mesmo sítio, o cantor Fagner em vídeo interpreta a canção Vaca estrela e boi fubá: <http://letras.mus.br/patativa-do-assare/893616/>.¹⁸

¹⁷ Acesso em: junho de 2013.

¹⁸ Acesso em: junho de 2013.



Caro(a) leitor(a), as formas “*cabôco, rocêro, das coisa boa, amá, fazê, carinho, animá*” estão corretas?

Toda e qualquer comunidade linguística possui diferentes formas de se falar a mesma coisa. Ou seja, há várias formas de se falar determinado enunciado. Isso quer dizer que não há um jeito mais bonito ou mais feio que outro. O multilinguismo brasileiro é uma realidade linguística, ainda que não seja assumido pelo Estado.

O fato de essa diversidade estar caracterizada as margens de nossa sociedade e quase que, conseqüentemente, estar situada nas margens da nossa extensa geografia não pode ser conhecida, sobretudo quando pensamos no ensino de língua portuguesa.

Índios e imigrantes (japoneses, italianos, libaneses, alemães e outros) são parte da nossa sociedade. Contudo, a história fez com que se tenha de lutar para que isso seja reconhecido. E é na escola, é no treinamento do uso da língua portuguesa, que essa realidade afronta uma ideologia dominante da homogeneidade. A língua portuguesa não é a língua de berço, não é a língua da família nessas situações. (MATTOS; SILVA, 2004, p. 66).

Assim, a nossa realidade linguística, por mais complexa e extensa que seja, não causa nenhum “perigo” para a nossa língua oficial do Brasil.

Desfazendo o mito da unidade do português brasileiro

A tentativa de homogeneização linguística do Brasil remonta-se ao trabalho catequético dos jesuítas no século XVI. São os próprios jesuítas com o objetivo da catequização dos índios que estimularam nos aldeamentos e escolas o uso de línguas indígenas em “desproveito” da língua do colonizador. Somente em 1775, com Marquês de Pombal, que é instituída a Lei que proíbe o uso de quaisquer outras línguas. É criada, então, a primeira rede leiga de ensino que estabelece um ordenamento jurídico e administrativo, que resulta numa nova política linguística e cultural em que o uso da língua portuguesa passa a ser obrigatória. É a partir daí que se lança a “pedra fundamental” que deu base para o que se pode denominar de unidade linguística brasileira.

Texto adaptado de Mattos e Silva (2004)

Preconceito linguístico

Preconceito é um “**pré-conceito**”, ou seja, uma ideia prévia, um julgamento que formulamos sobre algo ou alguém de maneira antecipada, sem que haja evidências para sua comprovação. Frequentemente, isso proporciona uma recusa do outro, do diferente, a partir de um parâmetro estabelecido como aceitável em um determinado grupo. Ouvimos falar em preconceito racial, social, entre outros, e todos nos levam a constatar que falar em preconceito é considerar ideias cristalizadas, muitas vezes transmitidas por meio de uma ideologia enraizada culturalmente. Em um país como o Brasil, cuja população resulta de uma considerável miscigenação e que apresenta manifestações culturais, credos, religiões e pontos de vista distintos, é possível supor que haja de diversas formas a não aceitação do que é diferente a partir de determinado ponto de vista. Por esse motivo, preconceito racial, religioso, social, entre outros, são tão presentes na nossa sociedade, ainda que se apresentem de uma forma não declarada.

Cabe a nós compreendermos que assim como nosso país apresenta diferenças de diversas ordens, no campo linguístico não é diferente. Por isso, os linguistas defendem que a língua portuguesa falada no Brasil não é homogênea, mas é composta por um mosaico de línguas denominadas variedades linguísticas. Nesse sentido, Bagno (1999, p. 18) afirma:

O fato de no Brasil o Português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de *português* é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos, etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.

Ao comparar o português brasileiro a um “balaio de gatos”, esse autor realiza uma analogia bem humorada, entretanto, muito explícita da diversidade linguística da população brasileira. Assim como o “balaio” no qual estão os diferentes gatos citados, o Brasil também apresenta uma população composta por idades, cores, etnias e classes sociais distintas. É importante destacarmos também o aspecto gramatical apresentado por ele. Veja que este autor assevera que cada variedade possui uma gramática específica, coerente, lógica e funcional, ou seja, que atende as suas necessidades diárias de maneira eficiente no sentido que permite a todas essas pessoas se comunicarem de maneira efetiva. Apesar dessa funcionalidade comprovada, milhares de pessoas são discriminadas, diariamente, por causa da sua linguagem que é considerada errada e ineficiente sob o parâmetro da gramática normativa. Percebemos que, mesmo que existam provas contrárias, alguns preconceitos ainda são mantidos e transmitidos diariamente. Da mesma forma, muitos questionamentos realizados de maneira intuitiva

pelos usuários do português sobre a sua própria língua possuem, sim, comprovação científica, mas por serem sufocados por ideias cristalizadas, cuja **força ideológica** é intensa, não encontram terreno para produzirem mudanças reais.



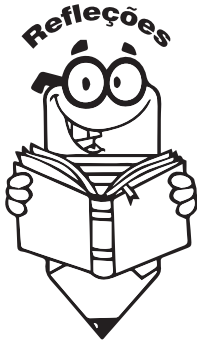
Conhecendo sobre Política Linguística

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil e constituída por profissionais de diversas áreas do conhecimento. Os objetivos desse instituto são: instaurar processos de Educação Linguística visando a desenvolver a reflexão e combater o preconceito na área de línguas; apoiar e realizar pesquisas na área de Política Linguística; capacitar profissionais; traduzir, publicar e divulgar estudos na área; criar e gerir um centro de documentação; apoiar tecnicamente os falantes das línguas minoritárias, indígenas ou de imigração; refletir e agir sobre as políticas linguísticas no/do Mercosul; refletir e agir sobre as políticas linguísticas na/da Lusofonia. No sítio <http://www.ipol.org.br/>, você encontrará informações sobre **Diversidade Linguística; Educação Linguística, Gestão e Ensino de Línguas; Línguas Indígenas e Africanas; Línguas de Imigração; Línguas Indígenas e Educação Escolar; Mercosul Linguístico e Cultural**, Projetos do IPOL e muitas referências bibliográficas.

Dois textos interessantes podem ser lidos nesse sítio: **Língua portuguesa e globalização** de Francisco Knopfli e **Uma mudança necessária** de Carlos Alberto Faraco. O primeiro autor é *diplomata, embaixador de Portugal no Brasil*. O segundo é *linguista, professor Titular (aposentado) de Língua Portuguesa da UFPR e membro da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa do Ministério da Educação*. Os artigos fazem alusão à *diversidade da língua portuguesa no mundo e às mudanças ortográficas na língua portuguesa*.

O novo acordo ortográfico foi elaborado para uniformizar a grafia das palavras dos países que falam a língua portuguesa como língua oficial. A biblioteca digital da Câmara dos Deputados dispõe em pdf o novo acordo: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2912/reforma_ortografica.pdf.¹⁹

¹⁹ Acesso em: junho de 2013.



Prática reflexiva

A entrevista a seguir é com o linguista David Crystal. Ele é britânico, formado pela University College London e membro da Associação de Professores de Inglês como Língua estrangeira. É autor de mais de 60 livros, entre eles obras de referência como *Cambridge Encyclopedia of Language*. *Ele discorre sobre a quantidade de línguas que morrem por semana. E diz que apenas a internet é capaz de salvar alguns idiomas da extinção, assegura o pesquisador que se autointitula ecologista das línguas. Fala ainda sobre a influência que a língua inglesa exerce no mundo e também sobre as línguas minoritárias. Veja mais detalhes em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=545> e <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR73808-6060,00.html>.*

Para facilitar o seu trabalho, disponibilizamos aqui também o texto da entrevista.

ÉPOCA - O que vai acontecer com o inglês depois que virou idioma global?

David Crystal - O inglês vai ser cada vez mais dominante no mundo. Ele se sobrepôs às demais línguas pela importância política, pelo poderio tecnológico, pelo domínio econômico e pela influência cultural das pessoas dos países que falam o idioma. São fatores ainda muito presentes hoje em dia. A questão mais intrigante é o que vai acontecer quando o número de pessoas que aprendem inglês como segunda língua superar o dos que aprendem inglês como língua materna.

ÉPOCA - Quando isso vai ocorrer?

Crystal - Não há uma data precisa. Só que estamos quase lá. No momento, temos um empate. Há cerca de 400 milhões de falantes nativos e 400 milhões de falantes como segunda língua. Mas o crescimento populacional das áreas em que o inglês é considerado segunda língua é três vezes superior ao das áreas em que é a primeira. Trata-se de uma situação sem precedentes para uma língua internacional. Para dar uma idéia, cerca de 60% das crianças chinesas estão aprendendo inglês atualmente, e 500 milhões já são fluentes no país. O Conselho Britânico calcula que mais ou menos 1 bilhão de pessoas estão aprendendo inglês no mundo ao mesmo tempo. Na Índia, há provavelmente agora mais falantes de inglês que em toda a Grã-Bretanha e nos Estados Unidos juntos.

ÉPOCA - Qual é a consequência disso?

Crystal - O efeito imediato é que o inglês vai sofrer alterações num ritmo nunca experimentado. Ao ser adotada por outras culturas, a língua se modifica, ganha novos termos e sofre contrações. É inevitável que falantes de outras culturas adaptem termos de sua língua ao inglês. Antes que perguntem, isso não é bom nem ruim. É simplesmente uma transformação sem precedentes, impossível de conter. Ela deve gerar uma mudança radical no ensino do inglês. As escolas terão de atualizar a língua que ensinam aos alunos. Ela é uma instituição imensamente democrática. Ao aprender inglês, o falante passa a ter imediatamente poder sobre o idioma. À medida que os falantes de segunda língua ganham prestígio nacional e internacional, devem ser aceitos usos previamente criticados como estrangeirismos. Alguns, por exemplo, dizem “three person” (“três pessoas”), e o certo seria “three people”. Mas a novidade pode se tornar parte do discurso culto padrão e, eventualmente, aparecer na escrita. Os falantes nativos do inglês terão de se acostumar à idéia de que, neste século, não estão mais no controle. Não vai demorar para que glossários de palavras e dicionários contenham alguns milhares de novos verbetes. Há mais de 3 mil itens registrados na primeira edição do Dicionário de Inglês da África do Sul, com termos que nasceram ali.

ÉPOCA - Há algum risco nessa evolução da língua?

Crystal - A influência que o inglês sofre de outras línguas é positiva. Os empréstimos sempre acrescentam valor semântico. Os puristas estão por fora quando tentam barrar o uso de determinados termos. Pior para eles. Parte dos falantes cuja língua-mãe é o inglês não se empenha no aprendizado de um segundo idioma. Acomoda-se e começa a levar desvantagem no mercado de trabalho. Só que apenas o inglês já não basta. O risco é que, deixado à própria sorte, ele se fragmente em variedades mutuamente ininteligíveis, como aconteceu com o latim vulgar um milênio atrás.

ÉPOCA - Qual é o impacto da internet sobre as línguas do mundo?

Crystal - Ela promove uma troca de experiências entre idiomas de forma inédita na história da humanidade. Muitas línguas exibiram momentos de mudança revolucionária, mas eles ocorreram em épocas distintas e por razões diferentes, como guerras, alianças ou revoluções políticas. A Revolução Francesa teve consequências importantes tanto para o francês quanto para as línguas minoritárias da França, mas exerceu pouco impacto linguístico em outros lugares. Não é comum encontrar mudanças tão abrangentes a ponto de afetar grupos linguísticos. É extremamente raro ver mudanças tão globais que afetem todas as línguas. Mas a internet oferece um lar para todas as línguas, desde que as comunidades falantes disponham de computador.

ÉPOCA - O que vai acontecer com as línguas das minorias?

Crystal - As línguas locais, faladas por pequenas populações, como idiomas indígenas da Amazônia ou dialetos africanos, não serão marginalizadas pelo inglês. Ao contrário, haverá uma grande demanda por sites multilíngues, por máquinas de tradução e para que os sistemas de reconhecimento de voz sejam multilíngues. A web dá boas-vindas à diversidade linguística global. E, numa era em que tantas línguas estão morrendo, esse otimismo realmente faz alguma diferença. Só a internet e as artes são capazes de levar a conscientização da crise das línguas para dentro de casa.

ÉPOCA - Será que a extinção de algumas línguas não é um processo natural também?

Crystal - É um processo sem dúvida natural, mas a velocidade dos desaparecimentos é anormal. Das cerca de 6 mil línguas no mundo, é provável que aproximadamente metade desapareça neste século. Em média, uma língua morre a cada semana, numa velocidade de perda sem precedentes na história escrita. A palavra revolução até parece suave quando a consideramos nesse contexto. Isso não é culpa do inglês. Há relatos de assassinatos e expulsão de etnias em áreas como a Amazônia. O Brasil tem resquícios únicos de misturas de línguas africanas. Não há registros, mas algumas pessoas usam isso em rituais na Bahia. Ao morrer, as pessoas deixam sinais de sua passagem pelo mundo, recuperáveis pela arqueologia. Mas a língua falada não deixa vestígios. Quando uma língua que jamais foi documentada morre, é como se jamais tivesse existido.

ÉPOCA - Como evitar a extinção das línguas?

Crystal - Uma comunidade, ao perceber que sua língua está em perigo, pode melhorar a situação e tomar medidas que consigam revitalizá-la. O exemplo mais emblemático é o galês, nas Ilhas Britânicas. Investir em professores e cursos é importante. Mas o principal é que a língua seja colocada no papel ou em seu equivalente digital. Só que falta dinheiro. Para evitar a perda de línguas que nem foram catalogadas, é preciso colocar linguistas em campo, editar gramáticas e dicionários. Grosso modo, seria preciso gastar US\$ 150 mil por língua. Além disso, certos mitos enraizados atrapalham. O pior é o da babel. As pessoas acham que a multiplicidade das línguas do mundo é mais uma maldição que uma bênção, imposta por Deus como punição pelo orgulho vão da humanidade. Se existisse apenas uma língua no mundo, seria melhor, não haveria mal-entendidos. Seria um novo reino de paz mundial, dizem. Mas eu acho que o mundo ficaria mais pobre.

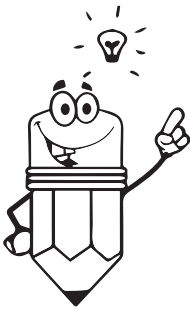
Depois de ler a entrevista, você deverá realizar as seguintes tarefas e, logo após, transcrever os seus comentários nos espaços disponíveis.

Esclarecimento: no sítio, logo no início da entrevista, há três links: **comente a matéria; leia os comentários; envie a um amigo**. Portanto, você também deverá acessar a página da entrevista, <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=545>, e realizar essas atividades.

- a) Comente a matéria observando os seguintes pontos: Você também acredita que a Língua Inglesa se tornou língua global? Existem línguas minoritárias no Brasil? Dê exemplos e situações concretas. Para responder a esse questionamento, acesse o sítio da ONG SocioAmbiental (<http://pib.socioambiental.org/pt>) e clique no ícone quadro geral dos Povos Indígenas (<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>) para conhecer mais sobre a diversidade de povos indígenas do Brasil, em especial, do Tocantins.

- b) Discorra sobre o trabalho incansável dos puristas das línguas e o processo natural de evolução das línguas no mundo.

- c) *David Cristal diz que “apenas a internet é capaz de salvar alguns idiomas da extinção”, considerando suas experiências com o uso da internet, você concorda com a afirmação do linguista? Reflita sobre sua resposta, seja ela verdadeira ou falsa.*



Refletindo...

Para discutir essas questões, considere que no Império Romano e no milênio seguinte a língua franca foi o grego no oriente e o Latim no ocidente. Hoje é o inglês, considerado como a língua corrente e de contato no mundo dos negócios internacionais no ocidente e na diplomacia.

Língua franca é uma expressão latina para **língua de contato** ou **língua de relação** resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas. Quanto às línguas minoritárias, podemos considerar, a fim de exemplificação, as línguas indígenas no Brasil. Atualmente, mais de 180 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Elas integram o acervo de quase seis mil línguas faladas no mundo contemporâneo. Antes da chegada dos portugueses, contudo, só no Brasil esse número devia ser muito maior. As reservas indígenas são os principais locais de preservação da cultura e das línguas nativas brasileiras.

Os puristas da língua procuram se impor por meio de regras e normas da gramática tradicional, ignorando que a língua é um organismo vivo, está sempre em movimento, evoluindo conforme as mudanças nas estruturas sociais, políticas e culturais.



Conhecendo mais sobre as Línguas Indígenas do Estado do Tocantins

Os grupos que vivem, atualmente, na região do Tocantins são os Apinajé, os

Krahô, os Karajá (divididos em Javaé, Xambioá e os Karajá propriamente ditos), os Xerente e os Krahô-Kanela. Conheça mais:

- **Série Vias dos Saberes nº1:** O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Disponível no sítio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872;
- **Série Vias dos Saberes nº2:** A Presença Indígena na Formação do Brasil. Disponível no sítio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872;
- **Série Vias dos Saberes nº3:** Povos Indígenas a Lei dos "Branços": direito à diferença. Disponível no sítio http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872
- **ISA – Instituto SocioAmbiental:** <http://pib.socioambiental.org/pt>
- **Funai:** <http://www.funai.gov.br/>
- **CIMI:** <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=456&eid=292>.

BIBLIOGRAFIA

BAGNO, M. **A língua de Eulália**. Novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

4. Mecanismos de coesão

Meta:

Discutir os mecanismos de coesão e suas implicações para o desenvolvimento da competência textual.

Objetivos:

- Ao final desse capítulo, você deverá ser capaz de:
- Reconhecer os mecanismos de coesão como elementos que constituem o texto;
- Ampliar sua competência textual, referente tanto à produção quanto recepção, a partir do conhecimento desses mecanismos;
- Identificar as particularidades da modalidade oral.

Pré-requisitos:

Com certeza, a palavra coesão não é nova para você. Resgate o que você já estudou sobre o assunto, consultando manuais didáticos de Língua Portuguesa que você usou (ou usa) na sua formação. Descubra como esses manuais definem a coesão. Caso seja professor, retome o material que usa para discutir essa questão com seus alunos. Você poderá comparar esses dados com o que irá estudar aqui.

Concepção de língua, sujeito e texto

A primeira pergunta que temos de nos fazer é: o que é um texto? A princípio, uma pergunta banal, aparentemente fácil de responder. Mas será que de fato sabemos dizer o que é um texto? Qualquer sequência linguística (sons, palavras, frases) pode ser considerada um texto? Junto a essas perguntas, surgem outras: Como atribuímos sentidos a um texto? O que é coesão? O que é coerência? Qual o papel da coesão e da coerência na constituição de um texto, ou melhor, da textualidade? E o que é textualidade?

Para responder a essas perguntas, precisamos definir texto, e isso só será possível depois de adotarmos uma concepção de língua e de sujeito. Dependendo de como definimos esses dois termos, teremos formas diferentes de encarar o texto. Então, a primeira parte desse capítulo será dedicada à definição de língua e sujeito para que seja possível construir uma definição de texto. Com objeto definido, partiremos para o estudo da coesão, um dos elementos que contribuem para a leitura e interpretação do texto. Tentaremos, no decorrer desse capítulo, e no seguinte, responder às perguntas acima.


A definição de sujeito vai depender da concepção de língua que adotarmos. Esta pode ser concebida de três formas: como *representação do pensamento*, como *código/estrutura* ou como *lugar de interação*. Se adotarmos a concepção de representação do pensamento, teremos um sujeito psicológico, dono de suas ações e de sua vontade, individual. Neste caso, o sujeito “constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2006, p. 14). Nessa concepção, há predomínio da consciência individual no uso da linguagem, o sujeito é o responsável pelo sentido e o papel do ouvinte/leitor na interpretação será de descobrir a intenção do emissor. O papel do interlocutor é essencialmente passivo.

Na segunda concepção, de língua como código, o sujeito é “assujeitado”, isto é, o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade. Segundo Koch (2006, p. 14):

Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que faça através dele.

Isso significa dizer que o sujeito é apenas um instrumento de comunicação, ele é predeterminado pelo sistema e apenas faz uso do código. O seu interlocutor, nesse caso, terá o papel de decodificar a mensagem, papel também essencialmente passivo.

A terceira concepção é a de língua como lugar de interação. Nessa concepção, o sujeito é visto como entidade psicossocial, com caráter ativo na produção do social e da interação. Os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação em que estão inseridos. Segundo Bakhtin (1979 *apud* KOCH, 2006, p. 15) “...é um sujeito social, historicamente e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica de alteridade”.



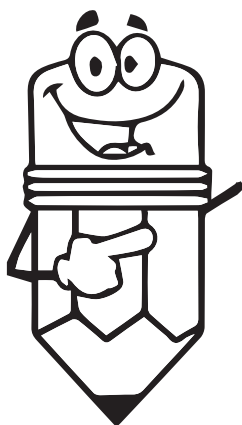
Para entender melhor as diferentes definições de sujeito, consulte o texto introdutório sobre Análise do Discurso de Fernanda Mussalim, no livro *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, volume 2, da editora Cortez. Leia também o texto no sítio: <http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania/UMA%20REFLEX%C3O%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20AN%C1LISE%20DO.pdf>. Nele você encontrará uma discussão sobre a conceituação de sujeito e discurso.

Como já mencionado, a definição de texto está atrelada à definição de sujeito e língua. Quando entendemos a língua como mera representação do pensamento e o sujeito como dono de suas palavras e vontades, o texto será apenas um *produto* do pensamento (da representação mental) do autor. Ele está sozinho na produção de seu texto. Ao interlocutor não cabe nenhum papel ativo. Este apenas deverá captar as intenções e a representação mental do produtor do texto. O mesmo papel passivo está reservado para o interlocutor quando assumimos que a língua é apenas um código e o sujeito, usuário inconsciente deste. O texto, por sua vez, é visto como simples produto da codificação e o interlocutor deverá apenas decodificá-lo. Diferente da primeira concepção, todos os sentidos estão no próprio texto, no código, enquanto que no texto como produto do pensamento, o sentido é criado pelo sujeito produtor.

Já na concepção interacional, o texto passa a ser lugar da interação e os sujeitos são ativos, tanto produtor quanto receptor. Os sujeitos, dialogicamente, se constroem e são construídos dentro do texto. O sentido, portanto, será construído na interação texto e sujeitos. Nas palavras de Koch (2006, p. 17):

[...] a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação

mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução o interior do evento comunicativo.

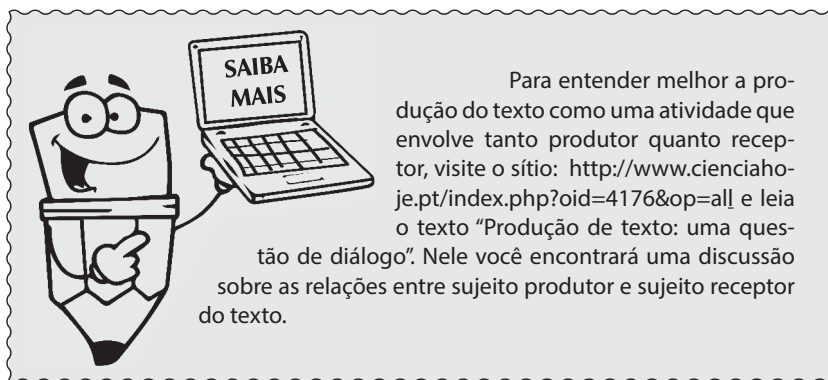


Caro(a) leitor(a), vimos diferentes definições de textos, que dependem de como entendemos a língua e os sujeitos que a usam. No nosso estudo subsequente de coesão e coerência, adotaremos a concepção sociointeracional de linguagem, com sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.

Encarar a língua, o texto e os sujeitos envolvidos na produção e recepção de forma interacional implica entendermos que o sentido não está pronto no texto e tampouco na mente do produtor, ele deverá ser construído. “O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador” (KOCH, 2006, p. 19). E, como definição de texto, podemos citar Beaugrande (1997 *apud* KOCH, 2006, p. 20): “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

Antes de começarmos a exposição sobre a coesão, é importante sabermos como os elementos envolvidos na produção e recepção de um texto funcionam em um processo interacional de construção de sentidos. Segundo Koch (2006, p. 19), os elementos são o produtor, o texto e o leitor/ouvinte. Resumidamente, eles desempenham as seguintes funções na interação:

1. O produtor, que procura viabilizar o seu projeto de dizer, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais para a construção de possíveis sentidos;
2. O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.



Mecanismos de coesão

Segundo Marcuschi, “os fatores de coesão são aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, ou seja, são mecanismos formais da língua que permitem estabelecer, entre os elementos do texto, relações de sentido” (*apud* KOCH, 2005, p. 16-17). É o modo como os componentes da superfície textual se conectam, como uma sentença se liga com o que veio antes, a fim de formar uma sequência linear. Nas palavras de Koch (2005, p. 18): “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram

(ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Os mecanismos responsáveis pela linearidade do texto podem ser divididos em dois grupos: mecanismos de referência e de sequenciação. A coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Já a sequenciação diz respeito “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2005, p. 53). Nas seções seguintes, descrevemos, em maiores detalhes, esses dois mecanismos.

1. Coesão referencial (referenciação/remissão)²⁰

A coesão referencial ou remissão pode ser feita para trás ou para frente. Observemos os exemplos²¹.

- (1) O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente.
- (2) *Ele* era tão bom, o meu marido.

No exemplo (1), *ele* faz referência a um termo já expresso anteriormente – o homenzinho. Na segunda sentença, o mesmo pronome se refere a um termo que só aparecerá mais a frente. Quando fazemos uma remissão para trás, temos uma **anáfora**, quando para frente, uma **catáfora**. As formas que usamos para fazer a referência são chamadas de formas remissivas, e a parte do texto referida é denominada de referente textual. São muitas as formas remissivas que podemos usar nas anáforas e nas catáforas. Elas podem ser divididas em formas gramaticais e formas lexicais.

²⁰ Todos os exemplos apresentados no decorrer da exposição acerca dos mecanismos de coesão foram retirados de Koch (2005; 2006).

²¹ Além da referência dentro do texto com formas remissivas, temos ainda as referências feitas a algum elemento da situação comunicativa, ou seja, com o referente fora do texto.

As formas gramaticais não fornecem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão (por exemplo, concordância de gênero e número) e podem ser divididas em presas e livres.

As formas remissivas gramaticais presas são aquelas que acompanham o nome, funcionando também como modificadores. Em termos de gramática tradicional seriam os artigos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinários, quando acompanhados de nomes.

As formas remissivas gramaticais livres são os pronomes de 3ª pessoa (*ele, ela, eles, elas*) e os pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos, etc.) que têm função pronominal propriamente dita, e os advérbios pronominais *lá, aí, ali, acima, etc.*

As formas remissivas lexicais, por sua vez, podem ser, por exemplo, expressões definidas, nominalizações, sinônimos, nomes genéricos, como *coisa, pessoa, fenômeno, fato, e*, além de fornecerem instruções de concordância, contêm também instruções de sentido, fazendo referência a algo no mundo extralinguístico. A seguir, discutiremos alguns exemplos.

- (1) Joana vendeu a casa. Depois que *seus* pais morreram num acidente, ela não quis continuar vivendo *lá*²².
- (2) As crianças estão viajando. *Elas* só voltarão no final do mês.
- (3) Um encapuzado atravessou a praça e sumiu ao longe. Que vulto era *aquele* a vagar, altas horas da noite, pelas ruas desertas?
- (4) Um homem caminhava pela rua deserta: esfarrapado, cabisbaixo, faminto, abandonado à própria sorte. *A pobre criatura* parecia não notar a chuva fina que caía e lhe encharcava os ossos à mostra.
- (5) O professor mandou os alunos desenharem quadrados, retângulos e trapézios. *Os quadriláteros* encontravam-se em cima da mesa.

²² Exemplos extraídos de Koch (2005).

- (6) Imagina-se que existam outros planetas habitados. *Essa hipótese* tem ocupado a mente dos cientistas desde que os ÓVNIS começaram a ser avistados.
- (7) Então, o marido ergueu-se, dizendo: “Vai embora, mulher, não existe mais nada entre nós”. *Esta frase* ficou martelando-lhe a cabeça por um longo tempo.
- (10) *Um índice* importante do descalabro da atual situação econômica do país é o gradativo empobrecimento da classe média.

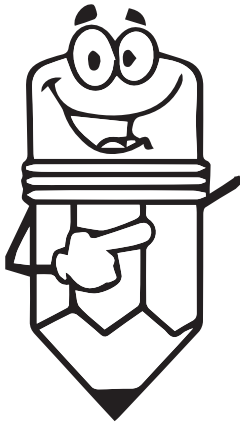
No exemplo (3), temos uma forma remissiva presa, um pronome demonstrativo. Já nos exemplos (4) e (5) temos formas remissivas livres. Como podemos observar, a diferença entre elas é que a primeira acompanha um nome, fazendo concordância de gênero e número, enquanto que a segunda e a terceira não, são termos sozinhos remetendo a um referente textual (elas → crianças; aquilo → vulto).

Nos exemplos (6) e (7) não temos mais formas gramaticais, mas sim formas lexicais, que, além das informações de concordância, fornecem informações de sentido. A expressão definida *a pobre criatura* remete ao referente textual *um homem*, e também traz um julgamento do emissor do texto a respeito desse homem. Essa informação irá influenciar na construção de sentido do texto. O exemplo (7), por sua vez, nos fornece a informação acerca da classe a que pertencem os elementos *quadrados, retângulos e trapézios*, enriquecendo o texto.

Os exemplos (8) e (9) também são formas referenciais lexicais. A primeira forma *essa hipótese* é um lexema que fornece instruções de sentido que representam uma ‘categorização’ das instruções de sentido de partes antecedentes do texto. O exemplo seguinte é semelhante: a forma referencial constitui uma classificação de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico.

Outro recurso de coesão referencial é a definitivização, ou seja, o emprego de artigos definidos e indefinidos, conforme exemplo (10). Segundo Koch (1997 *apud* BENTES, 2001, p.

279), “uma das regras para o emprego dos artigos como formas remissivas é aquela em que um referente, ao ser introduzido por um artigo indefinido, somente pode ser retomado por um artigo definido”. Nesse sentido, podemos dizer que o artigo definido tem um caráter anafórico, uma vez que remete a informações precedentes no texto.



Muita informação nova? Para sintetizar, caro(a) leitor(a), podemos definir que os elementos de coesão referencial são aqueles que fazem remissão a algum elemento expresso anteriormente no texto, ou nele inferido. Esses mecanismos podem ser gramaticais ou lexicais. A diferença entre eles é que os últimos, além de fazerem a remissão, também trazem instruções que orientam o receptor na produção dos sentidos, enquanto que os gramaticais apenas fazem a remissão (pronomes, por exemplo).

A escolha das formas remissivas ou referenciais tem um papel crucial na formulação e na leitura do texto. Em primeiro lugar, ao fazemos uso dessas formas, estamos evitando a repetição de palavras, expressões, o que torna o texto truncado. A correta referência também orienta o leitor na sequenciação do texto, tornando a leitura fluente. Essas formas remissivas, especialmente as lexicais, além de conduzir a linearidade do texto, também influenciam na construção de sentido do texto. Imaginemos que no exemplo (8) o produtor tenha usado a expressão *esse fato* ao invés de *essa hipótese*. A interpretação seria outra. Então, a coesão merece atenção na construção dos textos. Problemas na coesão de um texto podem resultar em problemas de construção de sentidos do mesmo.

Além da coesão referencial, temos a coesão sequencial, também importante na construção de sentidos, que passaremos a descrever a seguir.

2. Coesão sequencial

Como já definido anteriormente, a coesão sequencial envolve a progressão textual que pode ser feita com ou sem elementos recorrentes. A coesão sequencial pode ser de *parafrástica* (com recorrência) ou *frástica* (sem procedimentos de recorrência).

A sequenciação parafrástica ocorre quando, na progressão do texto, utilizam-se procedimentos de recorrência, tais como: recorrência de termos, recorrência de estruturas (paralelismo sintático), recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase), recorrência de recursos fonológicos e recorrência de tempo e aspecto verbal.

- (11) Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
(Gonçalves Dias)

Na estrofe acima, temos um exemplo de paralelismo sintático, isto é, a estrutura sintática *Sujeito(Pronome possessivo+nome)+verbo (ter)+complemento (mais+nome)* se repete em todos os versos, com exceção do último, em que o verbo *ter* fica subentendido. Também em poesias é muito comum o uso da recorrência de recursos fonológicos que vão resultar no ritmo e nas rimas das mesmas.

A recorrência semântica normalmente é introduzida por expressões como *isto é, ou seja, em síntese, em outras palavras, em resumo, etc.* e seguida da repetição da ideia anterior, porém com outras palavras, normalmente com fins explicativos. A recorrência dos tempos verbais também pode ser vista como recurso de coesão, uma vez que indica ao leitor a perspectiva do texto, se está no passado, futuro, ou sem perspectiva, no presente.

A sequenciação frástica, por sua vez, é responsável pela progressão do texto através de “sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se

estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação” (KOCH, 2005, p. 60). Entre os principais mecanismos responsáveis pela sequenciação frástica, podemos citar os procedimentos de: a) manutenção temática; b) a progressão temática; c) o encadeamento por justaposição, e; d) o encadeamento por conexão. Os dois primeiros são mecanismos que conduzem a progressão temática, enquanto que os dois últimos que encadeiam as ideias de um texto. Vejamos cada um com maiores detalhes:

- a) Os procedimentos de manutenção temática garantem a continuidade de sentidos, em grande parte, através do uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical. Veja o exemplo:

(12) O desabamento de barreiras provocou sérios *acidentes* na estrada. Diversas *ambulâncias* transportaram as *vítimas* para o *hospital* da cidade mais próxima.

As palavras em itálico pertencem ao mesmo grupo lexical e ativam o mesmo esquema cognitivo na memória do leitor/ouvinte, permitindo, assim, que todos os elementos sejam interpretados como pertencendo àquele tema, desfazendo, em alguns casos, possíveis ambiguidades.

Esquema cognitivo são conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal. Ex.: como por um aparelho em funcionamento, um dia de vida de um cidadão.

- b) A progressão temática, outro mecanismo de sequenciação frástica, é o esqueleto da estrutura textual e pode ser de cinco tipos:

- Progressão temática linear: quando o tema de um enunciado passa a ser tema do enunciado seguinte, como no exemplo abaixo (observe que a informação nova de cada enunciado passa a ser o tema do próximo):

(13) *Eneida* é um poema épico. Os poemas épicos contêm longas narrativas. Tais narrativas incluem sempre elementos convencionais. Um deles é a figura

do herói. O herói representa os ideais de uma nação.

- Progressão temática com um tema constante: nesse caso, são acrescentadas em cada enunciado novas informações sobre o tema.
- Progressão com tema derivado: de um tema maior, de um 'hipertema', derivam-se temas parciais. Veja o exemplo:

(14) O Brasil é o maior país da América do Sul. A Região Norte é ocupada pela bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas. A Região Nordeste...

- Progressão por desenvolvimento de um tema subdivido: desenvolvimento das partes de um tema superordenado, como no exemplo:

(15) O corpo humano divide-se em três partes. A cabeça é formada de crânio e face. O tronco compõe-se de tórax e abdômen. Os membros dividem-se em inferiores e superiores.

- Progressão com salto temático: há a omissão de um termo intermediário da cadeia de progressão temática linear, deduzível facilmente do contexto. Exemplo:

(16) Toda a epopeia contém elementos convencionais. Um desses elementos é o herói. Representante dos ideais de uma nacionalidade, passa por uma série de peripécias e acaba sendo glorificado.

- c) O encadeamento por justaposição “estabelece um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Tais elementos são denominados de sinais de articulação” (KOCH, 2005, p. 66). São exemplos desses sinais, expressões como: *para encerrar este debate, fazendo um balanço do que se discutiu até o momento, a propósito, por falar nisso,*

voltando ao assunto, o fato acima mencionado, abrindo um parêntese, em virtude do exposto, em resumo, essa posição, entre outras... Percebemos claramente que essas expressões se conectam a algo já expresso no texto e ao mesmo tempo marcam a introdução de uma nova informação.

d) O encadeamento por conexão é responsável pelas relações lógico-semânticas e discursivas ou argumentativas. As **relações lógico-semânticas** ocorrem entre orações que compõem um enunciado e são estabelecidas por meio de conectores ou jutores do tipo lógico e podem estabelecer diferentes tipos de relações.

- Condicionalidade: se... então, caso.
- Causalidade: porque, então, por isso...
- Mediação: Exprime-se por intermédio de duas orações, uma explicitando o meio e a outra, o fim.
- Disjunção: ou, ou...ou.
- Temporalidade: quando, mal, nem bem, assim que, logo que, no momento em que, antes que, depois que, à medida que...
- Conformidade: conforme, segundo.
- Modo: Expressa-se, através de uma oração, como se realizou a ação ou evento contido na outra.

As **relações discursivas ou argumentativas**, por sua vez, são responsáveis pela estruturação de enunciados num texto, por meio de encadeamentos sucessivos. Não é a relação entre o conteúdo de duas orações, mas sim entre dois enunciados distintos. Segundo Koch (2005), são enunciados distintos que até poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos ou proferidos por locutores diferentes. Eles podem, inclusive, estar em parágrafos distintos. São chamados de operados argumentativos. Abaixo, algumas das relações estabelecidas por esses operadores:

- Conclusão: *portanto, logo, por conseguinte, pois* introduzem um enunciado conclusivo em relação a dois ou mais enunciados mencionados anteriormente.

- **Contração:** *mas, porém, embora, apesar de, contudo, todavia* contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer o argumento do enunciado introduzido pelo operador. No caso dos operadores *embora e apesar de*, prevalece o argumento do enunciado não introduzido por eles. Observemos o exemplo:

(17) *Embora* desconfiasse do amigo, nada deixava transparecer.

- **Generalização/extensão:** o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, como no exemplo a seguir:


(18) Maria está atrasada. *Aliás (também, é verdade que)*, ela nunca chega na hora.

- **Correção/redefinição:** um segundo enunciado corrige ou redefine o conteúdo do primeiro.

(19) Pedro chega hoje. *Ou melhor*, acredito que chegue, não tenho certeza.

Caro(a) leitor(a), vamos esquematizar para entender melhor? Veja como podemos dividir os mecanismos de coesão sequencial, para fins didáticos.			
Coesão sequencial parafrástica (com recorrência)	Tempos verbais		
	Tempos verbais		
	Estruturas		
	Estruturas		
	Recursos fonológicos		
Coesão sequencial frástica (sem recorrência)	Procedimentos de manutenção temática	Uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical	
	Progressão temática		
	Mecanismos de encadeamento	Por justaposição	
		Por conexão	Relações lógico-semânticas
			Relações discursivas-argumentativas

Outros tipos de relações poderiam ser elencadas, mas não temos espaço para sermos exaustivos nessa exposição. Nosso objetivo foi deixar claro que a coesão pode facilitar a interpretação de um texto, assim como também pode prejudicá-la, se for inadequada. Ela será inadequada, segundo Koch (2005), quando seu emprego estiver em desacordo com sua função, o que resultará num texto destituído de sequencialidade, dificultando a construção de coerência (tema do próximo capítulo) do texto. Daí decorre a importância da coesão no ensino e desenvolvimento da competência textual. Passemos, a seguir, a comentar os mecanismos de coesão na oralidade, modalidade que apresenta características distintas da escrita.



Para compreender melhor as diferenças entre a modalidade oral (a fala) e a escrita, leia o capítulo Linguagem falada e escrita, neste livro.

Os mecanismos de coesão na modalidade oral

Uns dos elementos que constituem a coesão do texto oral são os marcadores conversacionais. Esses servem como elementos coesivos na modalidade oral e orientam o ouvinte na construção do sentido e da coerência. Esses marcadores podem ser definidos como elementos de articulação de textos, encadeando-os de modo coeso. “Eles asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os capítulos que vão se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003, p. 46).

Os marcadores conversacionais podem ser de natureza linguística, como partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. Exemplos: agora, então, entende, então daí, aí depois, digamos assim, sabe? né? certo, entre outros. Eles podem ser também não-linguísticos, como elementos prosódicos (pausas, tom de voz, ritmo, alongamento de vogais). As pausas, por exemplo, constituem fator decisivo na organização do texto conversacional, sinalizando final de turno ou de capítulo discursivo. Vejamos o exemplo:

- (20) L1 Cidade não é isso você eliminou a poluição acabou...nã/na/na/não... tem um análogo assim da cidade grande tipo...vontade dos...habitantes de polui...não
L2 Eu acho que tem
L1 Não
L2 Eu acho que tem um sentido por trás.

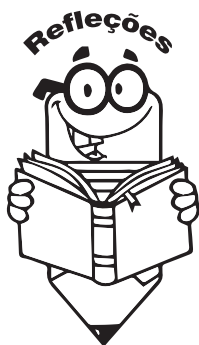
Nessa conversação, a discordância de L2 em relação a L1 é introduzida duas vezes pelo marcador conversacional *eu acho que*. Esse marcador orienta o interlocutor L1 a entender que L2 está dando a sua opinião, dando continuidade à interação para uma determinada direção. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 49):

Em síntese, podemos afirmar que os marcadores conversacionais promovem a condução e manutenção do capítulo discursivo, instaurando a solidariedade conversacional entre os interlocutores, na medida em que propiciam dinamismo e continuidade à interação. São elementos que definem as atividades linguísticas dominantes e secundárias, assegurando a unidade tópica e, no desenvolvimento, marcando os tipos de articulação.

Além dos marcadores conversacionais, temos também outros elementos que contribuem para a linearidade do texto oral. A repetição de itens lexicais é muito comum na fala e exerce papel coesivo, pois pode constituir-se de um meio para continuar ou ter acesso a um turno. Observemos o exemplo:

- (21) L1 Doc. de baixa procura e ao mesmo tempo que se
necessita dessa...*ela é difícil*
L2 *É difícil* de encontrar...uhh uhh normalmente é difícil.

A paráfrase também serve como elemento coesivo, funcionando praticamente da mesma forma que a repetição de expressões. São elementos que promovem encadeamento entre os turnos e mantêm o capítulo discursivo e sua continuidade. Quanto à coesão sequencial, o elemento mais frequente na fala é o conector *e*, que exerce várias funções, além da relação de soma. Ele funciona, na verdade, como um marcador para continuar ou interromper um turno.

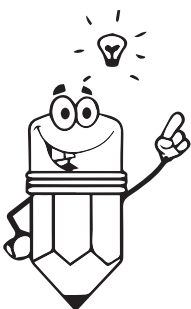
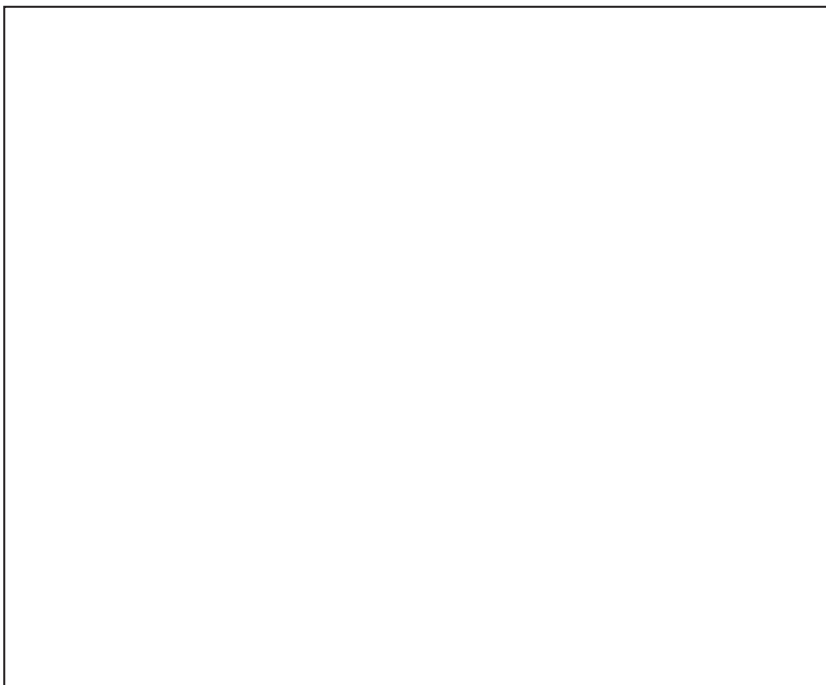


Prática reflexiva: Sequenciação frástica, relativa aos meca- nismos de encadeamento por conexão

Leia o texto abaixo e faça seus comentários:

Todo o jornalismo é político, no sentido amplo da palavra. Se política é ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, e se o Estado é nação politicamente organizada, quando um repórter escreve qualquer fato ocorrido no país, mesmo sobre um assassinato no morro da Mangueira, está fazendo jornalismo político. Ainda que passional, um assassinato sempre envolverá relações entre indivíduos e autoridade. Vale a imagem para o esporte, pois ao reportar um jogo do Flamengo com o Vasco, o jornalista estará, antes de mais nada, referindo-se a uma prática regulada em leis, portarias e sucedâneos, bem como a algo que apaixona a população inteira.

Convencionou-se, no entanto, que jornalismo político dever referir-se apenas à atividade dos poderes constituídos, dos partidos, das associações influentes no meio social, dos governos, oposições e instituições jurídicas afins. E até dos militares, hoje em dia. Dentro desse jornalismo político restrito atua-se sob diversas formas. Fazem-se entrevistas. Reportagens. Descrevem-se reuniões, sejam as formais, como do Congresso, sejam as informais, tipo comícios e passeatas. Há a cobertura de fatos específicos, como eleições, composição de governos, viagens de políticos, crises e até golpes e revoluções. Segue-se, também, o desenvolvimento de determinadas ideias, ou propostas, como a das eleições diretas ou a da convocação de uma assembleia nacional constituinte.



Refletindo...

Os elementos de sequenciação frástica encontrados nesse texto referem-se a conectores de diversos tipos, entre eles:

1. *Se* – que estabelece uma relação de implicação entre um antecedente e um conseqüente:

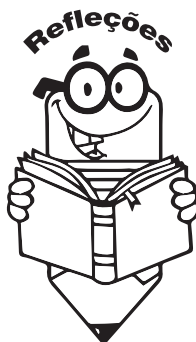
Se a política é a ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, se o estado é nação politicamente correta (então) → quando um repórter

escreve...

2. *E, bem como, também* – somam argumentos a favor de determinada conclusão;
3. *Quando* – opera a localização temporal dos fatos a que se refere o enunciado;
4. *Ainda que, no entanto* – introduzem uma restrição, oposi-

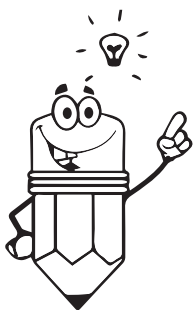
- ção ou contraste com relação ao que se disse anteriormente;
5. *Pois* – apresenta uma justificativa sobre a fala anterior;
 6. *Sejam...sejam, como* – introduzem uma especificação ou exemplificação;
 7. *Ou* – introduz uma alternativa.

Esses conectores são mecanismos de encadeamento por conexão que dão conta das relações lógico-semânticas entre os enunciados, ligando as orações que compõem os enunciados. Além desses, temos ainda os conectores argumentativos que ligam sequências maiores que orações, sendo responsáveis pela estruturação dos enunciados em textos. *Mesmo, antes de mais nada, até* orientam os enunciados em que aparecem para determinadas conclusões.



Prática reflexiva: Progressão temática

Considere o mesmo texto lido para pensar sobre os elementos de sequenciação. Como se dá a manutenção e progressão temática nesse texto? Apresente exemplos que fundamentem a sua exposição.

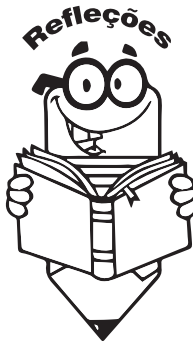


Refletindo...

A manutenção temática se dá através da recorrência de termos que se referem ao jornalismo e à política, sendo estes os dois campos lexicais principais do texto. Como pertencente ao campo lexical política, podemos citar termos como: político, Estado, nação politicamente organizada, poderes, partidos, governos, oposições, entre outros. Em relação ao segundo campo lexical, termos como jornalismo, jornalista, repórter, entrevista, reportagens servem como exemplos.

Já em relação à progressão temática, podemos identificar até dois esquemas para esse texto. Ao lermos o primeiro parágrafo, percebemos de um esquema de *progressão temática com um tema constante*, pois no começo do texto o autor introduz o tema: “Todo o jornalismo é político, no sentido amplo da palavra”. A esse enunciado inicial, acrescentam-se outros com intuito de trazer argumentos que fundamentem a afirmação lançada no início do texto. Já no segundo parágrafo, temos a impressão de que há a introdução de *um tema derivado do primeiro*, isto é, o jornalismo político no sentido restrito. No entanto, esse tema converge com o primeiro, uma vez que está posto aí para contrastar com a ideia de jornalismo político amplo, contribuindo para o melhor entendimento deste.

Queremos enfatizar que esta é a nossa leitura. Você percebeu o texto de outra forma?



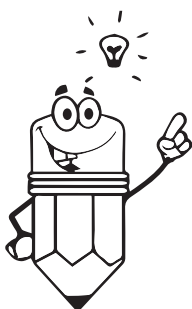
Prática reflexiva: Formas remissivas

Identifique as formas remissivas, classificando-as, e os seus respectivos referentes textuais no texto abaixo. A seguir, avalie se é um assunto pertinente para ser ensinado no ensino médio.

Itaparica

Como toda localidade baiana que se preza, a ilha pratica ritos de antigas raízes místicas. E nisto também é singular. Ela abriga o único candomblé do mundo consagrado aos eguns, nome atribuído aos espíritos dos mortos. A tradição desse culto foi herdada da nação Ketu e tem presença garantida, quatro vezes por ano, em suas cerimônias mais importantes, de muitos africanos que vêm especialmente de seus países para o evento. Nos cultos, não é permitida a entrada de não-iniciados, a não ser com autorização de alguns sacerdotes egos, os únicos dotados de poder para manter os eguns afastados. Eles usam varas brancas e compridas, para evitar que algum mal aconteça aos que apenas vão assistir aos rituais. Nessas ocasiões, uma vela deve ser reverenciada por todos antes das cerimônias, colocada no alto do morro das Amoreiras [...]

(Kátia Simões, *Shopping News*, Caderno de Turismo, p. 10, 12/03/89)



Refletindo...

A ilha – forma remissiva lexical. Referente: Itaparica.

Nisto – forma remissiva gramatical presa. Referente: rito de antigas raízes místicas.

Ela – forma remissiva gramatical livre. Referente: a ilha, Itaparica.

Desse culto – forma remissiva lexical, que fornece instruções de sentido que representam uma classificação.

Referente: candomblé consagrado aos eguns.

Suas – forma remissiva gramatical presa. Referente: elemento possuidor: culto; elemento possuído: cerimônias.

Seus – forma remissiva gramatical presa. Referente: elemento possuidor: africanos; elemento possuído: países.

Nos cultos – forma remissiva lexical. Referente: cerimônias.

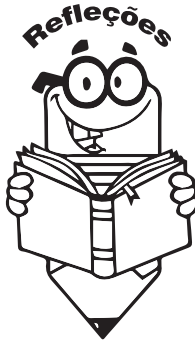
Eles – forma remissiva gramatical livre. Referente: sacerdotes egos.

Nessas ocasiões – forma remissiva lexical. Referente: nos cultos, nas cerimônias.

Todos – forma remissiva gramatical presa. Referente: as pessoas que vão assistir à cerimônia.

Das cerimônias – forma remissiva lexical. Referente: cultos. Os termos *cultos* e *cerimônias* funcionam como sinônimos.

Percebemos, muitas vezes, que os produtores de textos, não fazem a correta referenciação, o que acaba prejudicando a leitura e compreensão do texto. Outras vezes, o referente existe, mas não está expresso linguisticamente, em outras palavras, o produtor pensou no referente, mas não o colocou no papel. Por isso, consideramos muito importante trabalhar nas escolas a questão da coesão.

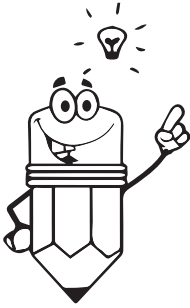


Prática reflexiva: Coesão

A coesão garante o encadeamento dos enunciados de um texto, estabelecendo relações de sentido. É possível atribuir sentido a um texto destituído de elementos coesivos? Leia o texto abaixo e levante suas hipóteses sobre a questão:

O show

- O cartaz
- O desejo
- O pai
- O dinheiro
- O ingresso
- O dia
- A preparação
- A ida
- O estádio
- A multidão
- A expectativa
- A música
- A vibração
- A participação
- O fim
- A volta
- O vazio.



Refletindo...

É possível atribuir sentido ao texto, sim. Mesmo sem elementos coesivos, vemos essa sequência como a narração da ida de uma pessoa a um show.

BIBLIOGRAFIA

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A coesão textual**. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

5.

Mecanismos de coerência na construção dos sentidos do texto

Meta:

Discutir acerca dos mecanismos de coerência e suas implicações para o ensino e a competência textual.

Objetivos:

- Ao final do capítulo, você deverá ser capaz de:
- Reconhecer os mecanismos de coerência como elementos que constituem o texto;
- A partir do conhecimento desses mecanismos e da reflexão, melhorar sua competência textual, referente tanto à produção quanto à recepção;
- Compreender que a coesão e a coerência estão inter-relacionadas, mesmo que sejam tratadas como elementos distintos.

Pré-requisitos

Como vamos discutir as relações entre coesão e coerência, é importante que você já tenha estudado sobre a coesão.

Cooperação e coerência

Para entendermos como se dá a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, temos que tratar o texto também no seu contexto pragmático, isto é, estender a investigação do texto às condições externas da produção, recepção e interpretação dos mesmos. Vários são os fatores envolvidos na construção de sentidos de um texto, desde atividades e estratégias de processamento textual até elementos de intertextualidade, polifonia, coesão e coerência. Nesse capítulo, trataremos da coerência.

A coerência, assim como a coesão, é parte da construção de sentido de um texto. O nosso objetivo será, no decorrer desse capítulo, explicar o que é, como se evidencia no texto, qual o seu papel na produção e compreensão dos textos e como interage com a coesão.

O texto abaixo, extraído de Koch (1999, p. 33-34), nos permite perceber como a interpretação varia de leitor para leitor, o que evidencia o fato de que são muitos os fatores que devem estar envolvidos na construção de sentidos de um texto e na sua coerência. Uma questão inicial que podemos levantar, a partir desse texto, é sobre o princípio de cooperação do interlocutor: embora se acredite que a primeira atitude do receptor seja ser cooperativo e buscar coerência no texto que lê/ouve, ele, de fato, sempre coopera? O que aconteceu na leitura do texto de, no máximo, 30 palavras?

Não tem jeito mesmo...

Bruno Gideon

Ficção

“Trinta palavras no máximo; não há espaço para mais”, disse o chefe da redação ao jornalista. Por isso, a notícia que apareceu no jornal foi:

Uma mulher escorregou numa casca de banana, numa faixa de pedestres da Bahnhofstrasse. Foi imediatamente transportada para a clínica da universidade, onde lhe foi diagnosticada uma perna quebrada.

A primeira reação surgiu imediatamente, numa carta registrada em que um importador de bananas escrevia: “Protestamos veementemente contra o descrédito dado ao nosso produto. Consideramos que, nos últimos meses, vocês publicaram pelo menos 14 comentários negativos sobre países produtores de bananas, não podemos deixar de inferir uma intenção de difamação deliberada de sua parte”.

Por sua vez, o diretor da clínica da universidade também se pronunciou, alegando que a expressão “foi transportada” poderia significar transporte de seres humanos como se tratasse de carga”, o que contrariava totalmente os hábitos de seu hospital. “Além disso”, salientou, “posso provar que a fratura da perna resultou da queda e não, como foi sugerido, com intenção malévola, do transporte para o hospital”.

Para finalizar, um membro do Departamento Municipal de Engenharia Civil telefonou, informando que a causa do tombo não deveria ser atribuída ao estado da faixa de pedestres. Além disso, como o Comitê de Defesa das Faixas para Pedestres estava prestes a concluir seu relatório, após seis anos de trabalho, perguntava se seria possível – para evitar possíveis consequências políticas – não fazer qualquer alusão a tais passagens nos próximos meses.

A notícia foi revista e, na manhã seguinte, apareceu como o seguinte texto: *Uma mulher caiu na rua e quebrou a perna.*

No dia seguinte, os editores receberam apenas duas cartas a respeito. Uma, indignada, era da Associação Não-Lucrativa dos Direitos das Mulheres, cuja porta-voz repudiava “vivamente e em definitivo” o texto discriminatório *uma mulher caiu*, o qual evocava associação infeliz com “mulheres caídas” e constituía uma prova de que “mais uma vez, neste mundo dominado pelo homem, a imagem da mulher estava sendo manipulada da maneira mais pérfida e chauvinista”. A carta ameaçava com um processo judicial, boicote e outras medidas.

A outra reação veio de um leitor que cancelava sua assinatura, alegando o número cada vez maior de notícias triviais e sem interesse.

(Seleções do *Rider's Digest*. Tomo XXXVI, nº 217. junho de 1989, p. 109-110. extraído de KOCH, TRAVAGLIA, 1999, p. 21-22.)

A coerência

A coerência, segundo Koch (2005, p. 52), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração vinculadora de sentidos”. Ela é resultado de uma construção feita pelo interlocutor, numa situação determinada, através da atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Isso significa dizer que o sentido do texto não está no texto em si, a coerência é construída “a partir dele, levando em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção dos sentidos” (KOCH, 2005, p. 53).

A contribuição da coerência para a constituição e existência de um texto é essencial. É ela que transforma uma sequência linguística qualquer em um texto, já que ela, através de vários fatores, permite estabelecer relações entre os elementos da sequência, resultando numa unidade significativa global. Vejamos o exemplo abaixo:

(1) Lista de convidados para minha festa de aniversário

- João da Silva
- José Gregório e esposa
- Alberto D’Onófrío
- Tereza Martins e noivo
- Cecília Machado
-
-
-
- Tios, tias e primos
- Meus irmãos.

A sequência de nomes seria um simples amontoado aleatório e não se constituiria em um texto se não fosse uma lista de convidados. O conhecimento de mundo compartilhado pelo interlocutor do que é uma lista de convidados, subjacente à superfície do texto, permite que essa sequência linguística seja caracterizada como um texto.

Então, qualquer sequência linguística, desde que inserida em um contexto, pode ser um texto? E todos seriam coerentes? As discussões acerca desse ponto são diversas. Alguns autores dizem que existem textos incoerentes e os definem como “aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimento e o seu universo cognitivo” (BREAUGRANDE; DRESSLER *apud* BENTES, 2001, p. 257). No entanto, essa definição é discutida e há autores que afirmam que não há textos incoerentes, porque tudo vai depender dos usuários do texto e da situação.

Assim, defende-se que a coerência de um texto é um princípio de interpretabilidade, isto é, todos os textos, a princípio, seriam aceitáveis. Cabe ao interlocutor, em atitude cooperativa, interpretá-lo. O que pode acontecer é termos textos incoerentes para uma determinada situação comunicativa, ou seja, o texto será incoerente se o interlocutor não souber adequá-lo à situação comunicativa em que está inserido.

Outra questão que pode interferir na (in)coerência de um texto é o fato de que nem sempre o interlocutor é cooperativo. Por exemplo, um interlocutor pode julgar um texto como coerente ou não levando em conta apenas parte dele, sem considerar o todo. Além disso, o papel social do interlocutor tem muita influência: um crítico de artes e um leigo farão leituras diferentes de uma obra e poderão fazer julgamentos distintos acerca de sua coerência. Podemos dizer que “a atribuição de coerência ou incoerência a uma determinada produção textual não é unânime [...] depende de uma série de fatores, tais como linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário, etc.” (BENTES, 2001, p. 259; 261).

Os fatores que interferem na construção da coerência global de um texto, portanto, são vários: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, fatores de contextualização, inferências, situação comunicativa (ou situacionalidade), focalização, intertextualidade, consistência e relevância. Para entendermos como esses fatores agem no estabelecimento da coerência, é necessário, primeiramente, considerar a intencionalidade e a aceitabilidade. Toda a produção de texto, tanto oral quanto escrito, parte de uma

intenção – a intencionalidade - do emissor, isto é, ele pode querer estabelecer ou manter contato com o receptor ou até levá-lo a partilhar de suas opiniões ou agir de uma determinada forma. Como contraparte da intencionalidade, temos aceitabilidade, ancorada no Princípio Cooperativo de Grice, que diz que o postulado que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, “quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e buscam calcular o sentido do texto de seu interlocutor” (KOCH & TRAVAGLIA, 1999, p. 80).

Nas seções a seguir, passaremos a descrever cada um desses fatores acima mencionados, que vão constituir a coerência global, ou seja, a construção de um sentido geral para o texto.

1. *Conhecimento de mundo*

O conhecimento de mundo é aquele que adquirimos no decorrer de nossas vidas, através de nossas experiências, e é armazenado em forma de blocos, em modelos cognitivos que podem ser *frames*, esquemas, planos, *scripts*, superestruturas ou esquemas textuais. Um *frame*, por exemplo, é um conjunto de conhecimentos armazenados sob um rótulo, sem ordenação como: restaurante – comida, garçom, mesas, cardápio, etc.; já um plano é um conjunto de conhecimentos sobre como agir para alcançar determinado objetivo²³.

É através do conhecimento de mundo que vamos construir um modelo do mundo representado em cada texto.

É preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados (no texto) e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir um mundo textual, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 61).

²³ Para maiores detalhes dos demais tipos de modelos cognitivos, ver Koch; Travaglia, 1999 e Bentes, 2001.

Vejam os exemplos:

- (2) O morcego entrou pela janela e voejou sobre a sala. De repente, o mamífero enroscou-se nos cabelos da professora.

Esse texto nos parece bastante estranho, e é o nosso conhecimento de mundo que nos faz considerá-lo assim. Conhecemos morcegos e sabemos como agem e por isso, o fato de um entrar numa sala e se enroscar no cabelo da professora parece incoerente.

2. *Conhecimento partilhado*

O conhecimento partilhado é aquele comum ao emissor e receptor de um texto. É ele que determina o grau de explicitude de um texto. Quanto maior for o conhecimento partilhado, menos explícito precisará ser o texto, quanto menos conhecimento partilhado houver, mais detalhado deverá ser o texto.

Se pensarmos em termos de informações dadas e novas em um texto, o conhecimento partilhado corresponderia às informações dadas (velhas). Em um texto, para que a coerência não seja prejudicada, é preciso que haja um equilíbrio entre as informações dadas e novas. Se um texto apresentar apenas informações novas, ele tornar-se-á ilegível e, se ao contrário, apresentar apenas informações dadas, será um texto redundante, pouco ou nada informativo.

Caso o interlocutor não compartilhe dos conhecimentos de mundo do emissor do texto, pode considerá-lo incoerente, não conseguindo atribuir sentido ao mesmo. Por isso, na intenção de produzir um texto, considerar o interlocutor e seu conhecimento de mundo é fundamental para que este consiga atribuir sentido ao texto. Isso mostra que produzir textos, tanto orais quanto escritos, não é um ato solitário e o produto será resultado da interação entre estes dois sujeitos, aquele que produz e aquele que recebe o texto.

3. Inferências

“Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) do texto que ele busca compreender e interpretar” (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 65).

Na verdade, fazemos constantemente uma série de inferências quando lemos ou ouvimos algo. Se não fosse assim, nossos textos seriam demasiadamente longos, pois teríamos que explicitar todos os detalhes. Graças à capacidade de atingir o que está implícito, isso não se faz necessário. Podemos usar a metáfora do iceberg para explicar isso melhor: o que está explícito é só a ponta do iceberg, o que está submerso é o que temos que inferir.

O diálogo a seguir mostra com clareza o papel das inferências na atribuição de sentido do texto.

- (3) A campainha!
Estou de camisola.
Tudo bem.

Do ponto de vista estritamente linguístico, não há relação entre as três falas, mas mesmo assim é possível estabelecer sentido ao texto, sem maiores dificuldades. O texto “mais completo” seria o seguinte:

- (4) A campainha está tocando, vá atender!
Não posso, estou de camisola.
Tudo bem, então eu entendo.

Pode acontecer também de o interlocutor fazer inferências imprevistas. Por isso o cuidado na hora de produzir um texto para que não haja mal-entendidos. O texto do início do capítulo “Não tem jeito mesmo...” exemplifica, de maneira lúdica, inferências não previstas pelo redator da notícia.

4. Situação comunicativa e os fatores de contextualização

A situação comunicativa, ou a situacionalidade, também tem sua função no estabelecimento da coerência. Podemos entender a situacionalidade no sentido restrito ou no sentido amplo. O sentido restrito refere-se ao contexto imediato da interação, como o grau de formalidade, a variedade dialetal, o tratamento a ser dado ao tema, entre outros. Já no sentido amplo, nos referimos ao contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida.

O fato de conhecermos a situação comunicativa ampla em que o texto foi produzido pode enriquecer a construção de sentidos para o mesmo. Por exemplo, ao lermos o poema de Fernando Pessoa *Mar português*, sem saber em que período histórico foi escrito, faremos uma determinada interpretação. Mas se soubermos que foi escrito no período das Grandes Navegações, outros sentidos podem ser construídos para esse texto. A consideração da situação comunicativa ampla é um fator que “mostra as possibilidades das relações entre a linguagem e o mundo” (BENTES, 2001, p. 263).

(5) Ó mar salgado, quanto do
teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães
choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por
casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do
Bojador
Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o
abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do
Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o
abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

Para ancorar a situação comunicativa, especialmente a restrita, temos os fatores de contextualização. Entre esses fatores, podemos citar elementos como data, local, assinatura, elementos gráficos, que ajudam a situar o texto e, portanto, estabelecer coerência. Imagine uma carta, em que o emissor se esquecesse de colocar a data, o local e a assinatura. A coerência poderia ficar seriamente comprometida.

Outros elementos que servem como fatores contextualizadores são o título, o autor e o início do texto. A partir dessas informações, formulamos hipóteses que nos ajudam a construir os sentidos do texto. Um início como “Era uma vez”, por exemplo, nos dá informação sobre o tipo de texto, e, a partir da formulação de hipóteses e da confirmação sucessiva delas, vamos estabelecendo a coerência do texto.

5. Focalização

A focalização tem a ver com a concentração do receptor em determinados pontos do texto. Como já mencionado acima, está relacionada com o princípio de cooperação. Assim, o emissor fornece pistas sobre o que está focalizando e espera que o receptor recorra aos conhecimentos partilhados sobre o que está sendo focalizado e entenda o texto. No entanto, isso nem sempre acontece e a focalização pode causar problemas no estabelecimento da coerência, quando é feita em partes isoladas do texto, ou quando o receptor não compartilha dos mesmos conhecimentos do emissor do texto.

Além disso, diferentes focalizações podem resultar em leituras completamente diferentes. Alguns elementos linguísticos podem ser responsáveis pela focalização, como é o caso do título do texto: ele ativará e selecionará os conhecimentos de mundo que temos armazenados, criando expectativas sobre o conteúdo do texto.

A focalização também se aplica à produção e tem a ver com a concentração do emissor: isso explica o porquê, quando lançamos um tema para a produção de uma redação na escola, de os textos nunca saírem idênticos – há as diferenças na focalização.

6. *Intertextualidade*

Ao processarmos um texto, recorremos ao conhecimento prévio de outros. É o que chamamos de intertextualidade. Ela pode ser de conteúdo ou de forma.

Quando um emissor repete expressões ou trechos de outros textos, ou do estilo de determinado autor, temos a intertextualidade da forma. É o que acontece, por exemplo, entre a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e trechos do Hino Nacional. Paródias e paráfrases também são exemplos de intertextualidade de forma.

A intertextualidade de conteúdo se dá quando textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, dialogam uns com os outros. Ela pode ser explícita ou implícita. No primeiro caso, encontram-se as citações diretas no texto científico, o discurso relatado, as resenhas e resumos, todos com indicação da fonte. No caso da intertextualidade de conteúdo implícita não há indicação da fonte e o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperar a referência, caso contrário não perceberá a significação implícita. O reconhecimento do texto-fonte e dos motivos de sua reapresentação é de grande importância para a construção do sentido de um texto.

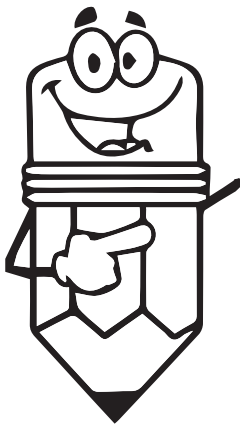
7. *Consistência e relevância*

Consistência e relevância são dois requisitos básicos para a coerência e também os mais mencionados, quando não os únicos, nas aulas de Língua Portuguesa, quando se trata desse tema. A consistência está relacionada com a não contradição: “a condição de consistência exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (isto é, não-contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 81).

A relevância diz respeito à unidade de conteúdo do texto, ou seja, as informações devem ser interpretadas como pertencendo ao mesmo tema. Inserir informações não pertencentes ao tema, ou ao tópico em questão, pode comprometer o estabelecimento

de coerência por parte do receptor. Uma expressão bastante usada para se referir a problemas na relevância é “fugir do tema”.

Para encerrar essa seção, enfatizamos que tratar de coerência não é somente falar de contradição ou digressões no tema. Muitos outros fatores influenciam em seu estabelecimento no texto. Um bom produtor de texto não é somente aquele que produz textos sem contradições, mas também aquele que considera seu interlocutor, seu conhecimento de mundo e os conhecimentos compartilhados, analisa o grau de previsibilidade de seu texto, as inferências que seu leitor precisará fazer, os possíveis focos que poderá ter e as hipóteses que levantará a partir de suas pistas, deixadas no texto.



Como você deve ter percebido, a coerência vai muito além do fato de haver contradições ou não em um texto (a ausência de contradições é apenas mais um elemento que garante a coerência). Agora você sabe que há vários fatores a partir dos quais se constrói a coerência de um texto. É esses fatores evidenciam que, ao produzirmos um texto, seja ele oral ou escrito, temos que considerar nosso interlocutor e a situação comunicativa.

Relação entre coerência e coesão

Embora tratemos coesão e coerência como fenômenos distintos, com definições e características próprias, nem sempre é evidente a separação entre as duas. É evidente que as duas podem ser opostas, a coesão como sendo relacionada com a linearidade do texto, revelada explicitamente com marcas linguísticas, como os nexos que estabelecem a relação entre os elementos que constituem a

superfície textual, enquanto que a coerência pode ser caracterizada como sendo subjacente, resultante de um conjunto de fatores que influenciam no estabelecimento da construção de sentido do texto. Mas há pontos em que as duas se encontram, se misturam.

Segundo Koch (2005, p. 54), “a forma como é feita a remissão, isto é, a construção das cadeias coesivas – a escolha dos elementos linguísticos usados para fazer a remissão, o tom e o estilo podem constituir índices valiosos das atitudes, crenças e convicções do emissor do texto, bem como do modo como ele gostaria que o referente fosse visto pelos parceiros”. Se usar formas diminutivas, por exemplo, pode estar revelando empatia pelo referente.

Ao fazer referência por meio de expressões definidas também estamos numa zona de intersecção entre coesão e coerência. O exemplo a seguir deixa evidente que a escolha da expressão definida, recurso coesivo para se referir a um mesmo referente, traz informações valiosas para a construção do sentido e da coerência do texto pelo interlocutor.

- (5) Lula conseguiu a reeleição. *O presidente do Brasil* está tendo uma boa aceitação popular.
- (6) Lula conseguiu a reeleição. *O ex-sindicalista* está tendo uma boa aceitação popular.

A anáfora abaixo é outro exemplo em que podemos perceber claramente a relação entre coesão e coerência. Ao escolhermos a forma referencial para a anáfora, temos que recorrer aos nossos modelos cognitivos (*frames, scripts*) armazenados na nossa memória, que representam nosso conhecimento de mundo.

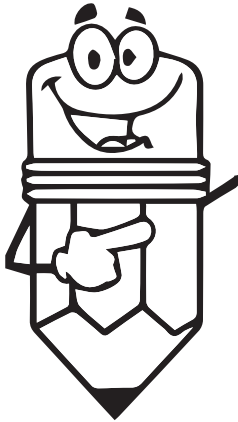
Na sentença abaixo, temos que ativar o *frame* de aposento para poder construir o sentido da anáfora *as vidraças*.

Frame: conhecimento de senso comum sobre um determinado conceito. Seus componentes podem ser trazidos à memória sem uma ordem ou sequência.

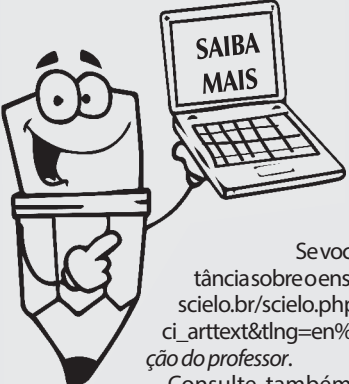
- (7) O aposento estava abandonado. *As vidraças* quebradas deixavam o vento entrar.

Em outros casos, podemos ter a omissão dos elementos de coesão, como os conectores, e ter apenas a justaposição de elementos, sem nenhum encadeamento. Nesses casos, cabe ao interlocutor inferir a conexão, suprimindo a falta desses conectores a partir de seu conhecimento linguístico e de mundo. “Existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que a continuidade se dá em nível do sentido e não em nível das relações entre os constituintes linguísticos” (KOCH, 2005, p. 17). Vejamos o exemplo abaixo:

- (8) Olhar fixo no horizonte. Apenas o mar imerso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada.



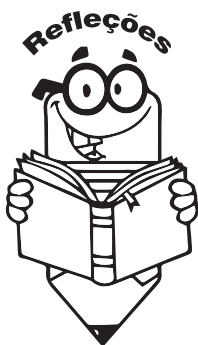
Para encerrarmos o assunto, podemos concluir que a coesão é um dos fatores de coerência, mas nem sempre é necessária (como no exemplo 8) e tampouco suficiente para converter uma sequência linguística em texto. A coesão não dá textualidade, é a coerência que faz isso. A coerência é responsável pela continuidade de sentidos no texto, e se apresenta como resultado de uma complexa rede de fatores linguísticos, cognitivos e interacionais. (KOCH, 2005).



Visite o sítio <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16796.pdf> e leia o texto *Coerência textual: um estudo entre jovens e adultos*. Esse texto apresenta uma análise de produções feitas por alunos em fase de alfabetização e evidencia o papel da escolaridade no desenvolvimento da competência textual.

Se você é professor e deseja saber mais sobre a importância sobre o ensino da língua materna, visite o sítio: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400012&script=sci_arttext&lng=en%5D e leia o texto *A linguística textual e a formação do professor*.

Consulte também o texto de Mikhail Bakhtin (*Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003) para aprofundar seus conhecimentos acerca da concepção de linguagem que fundamenta o ensino de língua numa perspectiva textual (de gêneros).



Prática reflexiva: Coerência textual

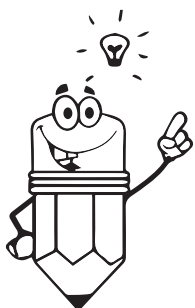
Considere o seguinte texto para responder as perguntas a seguir (extraído de Bentes, 2001):

E.C.T.

(Nando Reis/Marisa Monte/Carlinhos Brown)

- | | |
|---|---|
| 1. Tava com cara que carimba postais | 13. Levo o mundo e não vou lá |
| 2. Que por descuido abriu uma carta que voltou | 14. Levo o mundo e não vou lá |
| 3. Tomou um susto que lhe abriu a boca | 15. Mas esse cara tem a língua solta |
| 4. Esse recado veio para mim, não pro senhor | 16. A minha carta ele musicou |
| 5. Recebo craque colante, dinheiro farto embrulhado | 17. Tava em casa, a vitamina pronta |
| 6. Em papel carbono, barbante | 18. Ouvi no rádio a minha carta de amor |
| 7. E até cabelo cortado, retrato de 3x4 | 19. Dizendo: eu caso contente, papel passado e presente |
| 8. Pra batizado distante | 20. Desembrulhado o vestido |
| 9. Mas, isso aqui, meu senhor, | 21. Eu volto logo, me espera |
| 10. É uma carta de amor | 22. Não brigue nunca comigo |
| 11. Levo o mundo e não vou lá | 23. Eu quero ver nosso filho |
| 12. Levo o mundo e não vou lá | 24. O professor me ensinou fazer uma carta de amor |
| | 25. Leve o mundo que eu vou já. |

1. Identifique as diferentes vozes (os personagens) que aparecem no texto, associando-as às falas, para poder responder as questões seguintes.
2. Qual é o primeiro *frame* que o interlocutor ativa, já no título?
3. Os personagens não são identificados, mas podemos, a partir do nosso conhecimento de mundo, estabelecer inferências sobre eles. Quais seriam os personagens e o que podemos dizer sobre eles? O que nos permite chegar a essas inferências?
4. Que inferências podemos fazer a partir do verso “Eu caso contente, papel passado e presente”?
5. Quais são os conhecimentos que emissor e receptor devem compartilhar para que o último julgue o texto coerente? Como você determinaria o grau de explicitude dessa canção? Justifique.



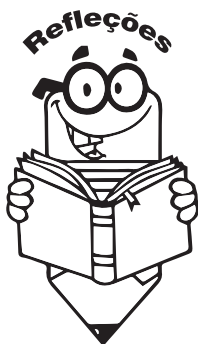
Refletindo...

Podemos apontar as seguintes vozes nesse texto, conforme Bentes, 2001:

- Da linha 1 a 3, quem fala é o locutor (ou narrador) do texto;
- Na linha 4, quem fala é o narrador do texto, mas como personagem da história; discurso direto da personagem, em um diálogo com outra personagem;
- Da linha 5 até a 8, quem fala é o cara que carimba postais, ou seja, o funcionário dos correios;
 - Nas linhas 9 e 10, volta a falar o narrador, como personagem da história, dando continuidade ao diálogo com o funcionário dos correios;
 - Da linha 11 a 14, quem fala é o eu poético do funcionário dos correios;
 - Da linha 15 a 18, volta a aparecer a voz do narrador;
 - Da linha 19 a 24, quem fala é o enunciador da carta;
 - Na linha 25, quem fala é o eu poético do narrador, em resposta ao eu poético do funcionário dos correios.

A partir do conteúdo do texto, das vozes nele presentes e do frame já ativado no título (E.C.T. – Empresa de Correios e Telégrafos, atualmente só Correios) podemos inferir que os personagens são: funcionário dos correios, narrador em primeira pessoa, que foi a pessoa que recebeu a carta e o remetente da carta. Além desses personagens, temos as vozes do eu poético do funcionário e do narrador.

O receptor do texto precisa compartilhar o conhecimento do frame ativado no título, saber como funciona a empresa dos Correios e saber que abrir uma carta alheia não é uma atitude correta. É a partir dessa atitude que o enredo se desenrola. O grau de explicitude do texto, a nosso ver, não é muito grande. Boa parte do conteúdo precisa ser inferido, a começar pelos personagens envolvidos, que em momento algum são nomeados. Quando lemos a frase “Caso contente, de papel passado e presente”, por exemplo, podemos inferir que se trata de uma carta-reposta. A própria estrutura dialógica do texto reforça essa hipótese. Outro aspecto interessante a ser dito é que a narradora é uma mulher (outra inferência) e, contrariamente ao que é de costume, parece que foi ela que perguntou ao homem: “Você casa comigo?”, pergunta que ele responde: “eu caso contente...”.

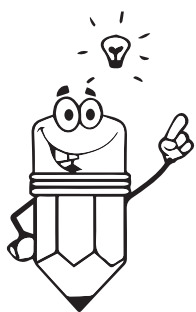


Prática reflexiva: Fator situacionalidade

Faça uma pesquisa do contexto histórico-político em que a música abaixo foi escrita e depois discuta a influência desse conhecimento na atribuição de sentidos ao texto:

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
(Roberto Carlos/Erasmus Carlos)

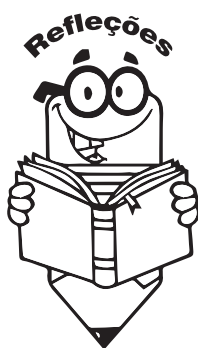
1. Um dia a areia branca
2. Seus pés irão tocar
3. E vai molhar seus cabelos
4. A água azul do mar
5. Janelas e portas vão se abrir
6. Pra ver você chegar
7. E irão se sentir em casa
8. Sorrindo vai chorar
9. Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
10. Uma história pra contar
11. De um mundo tão distante
12. Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
13. Um soluço e a vontade
14. De ficar mais um instante
15. Você anda pela tarde
16. E o seu olhar tristonho
17. Deixa sangrar no peito
18. Uma saudade um sonho
19. Um dia vou ver você
20. Chegando num sorriso
21. Pisando a areia branca
22. Que é seu paraíso
23. As luzes e o colorido
24. Que você vê agora
25. Nas ruas por onde anda
26. Na casa onde mora
27. Você olha tudo e nada
28. Lhe faz ficar contente
29. Você só deseja agora
30. Voltar para a sua gente
31. Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
32. Uma estória pra contar
33. De um mundo tão distante
34. Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
35. Um soluço e a vontade
36. De ficar mais um instante.



Refletindo...

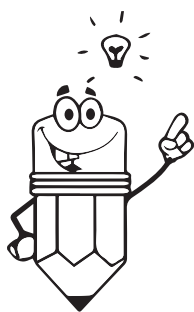
Uma interpretação que podemos fazer é de que a música fala de uma pessoa que se encontra num lugar distante, que não está feliz onde está e tem vontade de voltar. No entanto, se tivermos o conhecimento de alguns elementos do contexto sociocultural em que a letra foi produzida, podemos fazer outras leituras. O texto foi escrito em

um período em que muitos intelectuais e artistas tiveram que sair do Brasil e se exilar em outros países (período da ditadura). A partir dessa informação podemos dizer que o locutor não fala simplesmente de uma pessoa triste, com saudades, mas dos sentimentos de tristeza e de vazio de uma pessoa quando esta se encontra no exílio, obrigada a ficar longe da sua gente, de sua cultura, do seu lugar: *Você anda pela tarde/E o seu olhar tristonho/Deixa sangrar no peito/Uma saudade, um sonho...* ou ainda *As luzes e o colorido/Que você vê agora/Nas ruas por onde anda/Na casa onde mora/Você olha e nada/Lhe faz ficar contente/Você só deseja agora/Voltar pra sua gente...* É claro que é possível fazer uma interpretação sem o conhecimento desse contexto, mas a situação comunicativa (ampla) sempre pode contribuir para a construção de novos sentidos para o texto.



Reflexões sobre o ensino da coerência

Como pudemos ver, tratar de coerência é muito mais do que apontar contradições dentro de um texto. A coerência é também resultante da adequação do que se diz ao contexto extraverbal, ou seja, àquilo que o texto faz referência, que precisa ser conhecido pelo receptor. Nesse sentido, reflita e escreva sobre as implicações que a coerência tem no ensino da produção e interpretação de textos.



Refletindo...

A resposta é pessoal, no entanto, esperamos que aponte para reflexões sobre o trabalho com produção numa perspectiva interacionista, em que entram em cena objetivos do produtor e a conhecimento do receptor, e não simplesmente a escrita de uma redação para o professor. Mesmo que trabalhem a reescrita dessas redações feitas

para o professor, corrigindo eventuais incoerências, o trabalho ainda corre sério risco de não ser significativo para o aluno, pois ele não estará usando a língua como meio de interação, nem tampouco terá propósito para tal atividade (talvez só para receber uma nota). Em relação à recepção de textos, quando ocorrem situações em que o aluno não compreende o texto, ou seja, quando o texto, ou parte dele, é incoerente para ele, precisamos levar em conta os fatores discutidos nesse tópico, como conhecimento de mundo, para avaliar e sanar o problema.

BIBLIOGRAFIA

BENTES, Ana Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1999.



**Conversando
sobre
Literatura e
Leitura...**

6.

Conversando sobre literatura e leitura

Meta:

Refletir sobre os conceitos de leitura e literatura infantil, assim como apresentar metodologias de trabalho com o texto literário na escola.

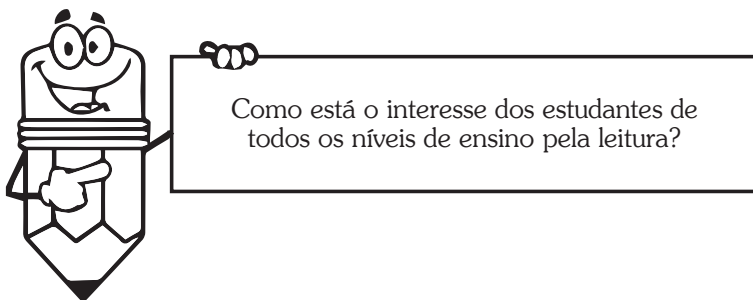
Objetivos:

- Ao final do capítulo, você deverá ser capaz de:
- Reconhecer as características intrínsecas do texto literário;
- Apreciar e analisar textos poéticos e narrativos.

Pré-requisitos

Como vamos discutir os fundamentos do texto literário seria interessante que você fizesse um levantamento dos contos infantis, lendas, histórias que você já conhece e os livros que estão disponíveis na biblioteca de sua Instituição de Ensino.

Falar de literatura é falar de leitura: literatura e leitura são faces de uma mesma moeda: a construção do conhecimento. Por isso, antes de se iniciar um trabalho voltado para o estudo de Literatura Infantil, deve-se fazer um questionamento sempre atual:



Por diferentes razões, dentre as quais podemos destacar o descuido familiar, o excesso de atividades da vida escolar, a deficiência na aprendizagem e os apelos sociais que seduzem com diferentes formas de diversão e entretenimento, assiste-se, na atualidade, a um crescente desinteresse pela leitura, abrangendo todos os níveis e faixas etárias.

Pesquisas remotas e outras mais recentes, envolvendo diferentes classes sociais e diversos graus de escolarização, revelam que entre a televisão, o cinema, a música, o teatro e o esporte, a leitura ocupa na preferência dos alunos um dos dois últimos lugares. Entre livro e revistas, a escolha recai sobre estas últimas. Os alunos, quase sempre, não possuem biblioteca em casa. As obras literárias lidas pelos alunos com frequência são avaliadas pela escola por meio de provas e fichas, que em nada motivam ou despertam para o prazer da leitura.

O baixo investimento das escolas em livros, o número elevado de atividades que envolvem professores, supervisores e bibliotecários, a pouca disposição dos educadores em geral para potencializar o tempo dedicado à leitura, todos são fatores que comprometem a escolha adequada de obras para o acervo da biblioteca e para a leitura extraclasse dos alunos. O que resulta dessas circunstâncias é a repetição de títulos indicados aos estudantes, quando o mais acertado seria acompanhar, por meio de

renovações, o dinamismo do processo educativo, que exige dos educadores e dos educandos tempo para acompanhar o movimento editorial da literatura infantil e juvenil, além de uma atitude mais coerente com os processos de transformação pelos quais passa o sistema educativo e, conseqüentemente, a escola.

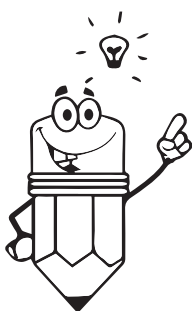
A televisão, o cinema, o rádio e a revista, atividades pelas quais não receberá qualquer espécie de cobrança e em relação às quais pode escolher como, onde e o que fazer parecem ser opções mais atraentes para os alunos.

O crescimento do interesse pela literatura infantil é inegável, mas não se faz acompanhar das necessárias mudanças de hábitos e atitudes daqueles que trabalham com a educação de crianças. Esse processo, no entanto, não é tarefa fácil, mesmo que grandes esforços sejam feitos para consegui-lo: “[...] mudar a prática é muito mais complicado do que mudar o discurso” (CUNHA, 1999, p. 11).

Uma das causas do desinteresse dos alunos pela literatura está relacionada com esse condicionamento que induz a uma prática amplamente desfavorável à construção do hábito de leitura de textos literários: levar aos estudantes os mesmos livros e as mesmas histórias, partindo do pressuposto de que todos são iguais e devem receber tarefas iguais.

É equivocado pensar que, nos dias de hoje, pode-se ler menos que antigamente. Engana-se quem pensa que as técnicas audiovisuais e os meios de comunicação substituem a leitura, mesmo àquelas de puro entretenimento. Se a leitura é informativa, às vezes, ela pode ser substituída, com vantagens, por atividades de laboratório ou processos audiovisuais, mas, em relação ao texto literário, artístico, essa substituição será inadequada.

Qualquer obra literária transposta, por exemplo, para o cinema, será outra obra de arte. Nenhuma forma de arte substitui outra: cada uma tem suas características, suas possibilidades. E na medida em que tem como efeito o prazer, seria absurdo supor que haveria vantagem em fazer esquecer qualquer forma de arte (CUNHA, 1999, p. 18).



Refletindo...

Para que o hábito de leitura no Brasil seja modificado para melhor é imprescindível que a postura do adulto em relação ao livro e à função dele na educação seja modificada e conduza a um conhecimento melhor do fenômeno literário e do leitor infantil. A produção de obras literárias mais adequadas à infância e aos jovens, a facilidade de acesso ao livro e melhores opções de leitura e atividades podem resultar dessa nova postura. Essa mudança dos educadores em relação à literatura pressupõe que eles tenham capacidade para indagar, pesquisar, criar e recriar, qualidades que favorecem a percepção da literatura com função recreativa e estética, social e renovadora, no conjunto das atividades para crianças e adolescentes.

O filósofo do século XIX, Frederico Nietzsche, ao abordar a educação na civilização ocidental, assegura que ela busca desenvolver no homem apenas o instinto da tartaruga. Esse animal, uma vez diante do perigo, recolhe a cabeça e os membros para dentro do casco, a fim de se proteger do desconhecido. Com essa atitude de se recolher, fechar-se em si mesma, faz com que a tartaruga nada veja, nada ouça e se proteja de tudo. Para esse filósofo, o objetivo dos processos educacionais do mundo ocidental, nos últimos tempos, parece ter sido 'forjar boas tartarugas': os homens têm sido educados para aprender a se defender das ameaças externas. Trata-se do homem reativo e anulado pela covardia, pelo medo e nada criativo e capaz de propor ideias inovadoras.

Educar o homem para desenvolver o instinto de águia é o desafio que se coloca. A águia plana acima das montanhas, desenvolve instintos e habilidades, aguça ouvido e olhos e cria competência para vencer os perigos. Mas o que fazem nossas escolas? Tornam as crianças tímidas, recolhidas, muitas vezes incapazes de emitir opiniões próprias sobre os temas abordados.

Dessa forma, grandes são os desafios da escola para a formação do leitor competente e com certeza a literatura infantil poderá contribuir muito nessa empreitada.

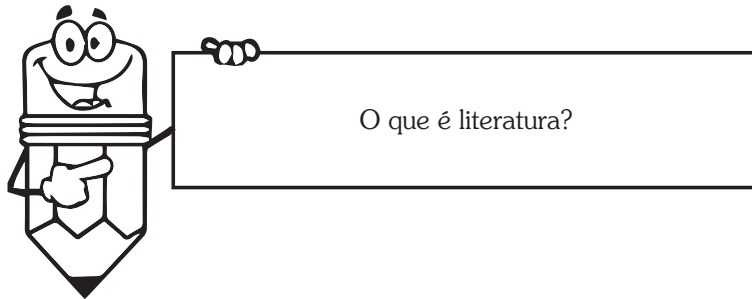
Concepções de literatura

Na criação, a ruptura é o momento da vanguarda e, no campo teórico, é o momento do novo paradigma. Vanguarda e novos paradigmas teóricos, assim, patrocinam a subversão do que se dizia e se fazia em nome da literatura.

Marisa Lajolo

A palavra literatura vem do latim *litteratura*, derivada de outra forma latina: *littera*, que significa *letra*, sinal gráfico que representa, por escrito, o som da fala, e que sinaliza a relação estreita entre literatura e escrita. *Litteratura* já significou, também, domínio das línguas clássicas, erudição, conhecimentos gramaticais, significados que reforçam a parceria literatura/escrita.

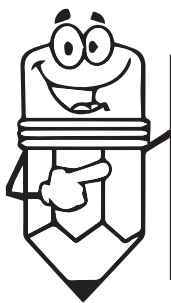
Foi a partir de meados do século XVIII, que a palavra literatura começou a ser empregada e compreendida com significados próximos dos que ela sugere hoje.



A natureza e a estrutura do fenômeno literário é uma indagação que fustiga os teóricos, de Aristóteles aos nossos dias. Ao longo da história, cada teórico buscou aproximar-se do problema, por meio da observação da obra de arte, nela valorizando os aspectos considerados importantes para se chegar a uma solução, de acordo com a concepção de mundo de que dispunha. Por isso, a indagação feita permanece sempre em aberto: “[...] as relações

entre arte, real e homem modificam-se e alteram-se constantemente, em decorrência dos valores culturais” (GOMES & VECHI, 1991, p. 15).

Portanto, não há uma definição fechada, pronta e acabada para Literatura. Não podemos fazer com ela o que fazemos com um composto químico, um acidente geográfico ou um órgão do corpo humano, que podem ser definidos com certa unanimidade. No campo da Arte e da Cultura, as perguntas são muitas e as respostas mais numerosas ainda: existem muitas pessoas competentes pensando sobre o assunto, mas as respostas que elaboram, mesmo que pertinentes, além de numerosas, são bastante diferentes. Por isso, não dá para eleger uma como verdadeira e desprezar as outras.

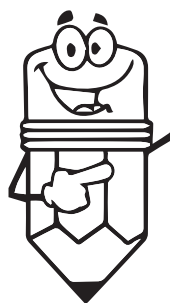


Você está ficando assustado com esse início de conversa? Fique calmo, pois, ao final de nosso diálogo, você poderá construir seus próprios conceitos, seja de literatura, seja de literatura infantil. Vamos em frente...

De acordo com Lajolo (2001), esta é uma pergunta complexa porque possui várias respostas. Todavia, essas respostas não nos levam para perto de uma grande verdade, que poderia oferecer-nos uma resposta definitiva que pudesse ser generalizada. Não há um conceito único e exato de literatura, já que tal significação depende, antes de tudo, do momento histórico que se define não só pelo gosto individual de quem lê, mas pela característica de cada grupo social. Em suma, “Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (LAJOLO, 2001, p. 25).

Portanto, essa dúvida sobre o que é ou não literatura permanece sem resposta; não existe verdade absoluta sobre isso, talvez seja mais plausível falar sobre o que pode vir a ser considerado

como literatura (LAJOLO, 2001). Não se deve esquecer que os conceitos mudam de acordo com as épocas, com os pontos de vista. Um bom exemplo disso são os próprios romances, que em décadas anteriores eram considerados como leituras perigosas, que corrompiam e hoje são parte do currículo escolar e do repertório erudito de muitos intelectuais.



Ficou mais complicado? Não se esqueça: é nessa ausência de pilares e de certezas que reside o encantamento da Arte e da Literatura. Em nossa área, estamos profundamente distantes das certezas e dos conceitos fechados. Vamos dar mais um passo?

Desde a Antiguidade Clássica, tem-se buscado, por meio de vários critérios, identificar o que torna um texto literário ou não literário. Seria o tipo de linguagem empregada? As intenções do escritor? Os temas e assuntos por ele tratados na obra? O efeito produzido por sua leitura? Resposta: cada um desses critérios produziu conceitos tidos e havidos como corretos para o uso interno do grupo que fez a pergunta, utilizando determinado critério adequado àquele tempo, uma vez que as respostas correspondem ao que foi possível pensar de literatura em um determinado contexto.

Nessa tarefa, retomam-se, rebatem-se e prolongam-se conceitos firmados em momentos anteriores. Aristóteles (Grécia Antiga), Boileau (França), Pope (Inglaterra), Luís Antonio Verney (Portugal) e Silvio Romero (Brasil) são autores a quem se recorre nesses momentos de avaliação e definição. Participar dessa discussão exige aderir a formulações culturais das classes dominantes: o estabelecimento do que é literatura, a fixação dos padrões de bom gosto e a caracterização da sensibilidade estética são partes do rol das dominações dessas classes.

A literatura não pode ser definida de forma unânime como é tratado um composto químico, um acidente geográfico ou um órgão do corpo humano. Definir arte e cultura é tarefa compli-

cada. Se as perguntas são muitas, as respostas são mais numerosas ainda: há muita gente pensando sobre o assunto. Tantas e tão diferentes são as respostas sugeridas, o que não permite que uma delas seja eleita e as demais descartadas.

[...] literatura é isso, aquilo e mais aqueloutro [...]. Por isso, chegar a um consenso sobre o que é literatura não é fácil: existem tantas respostas quantos forem os investigadores e as épocas em que os questionamentos forem feitos. Essas respostas, no entanto, não conduzem à verdade absoluta sobre o fenômeno literário. Por uma razão simples: cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição (LAJOLO, 2001, p. 25).

Portanto, vários têm sido os critérios por meios dos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário. As especulações envolvem o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra e o efeito produzido por sua leitura. Cada um desses critérios produziu conceitos tidos e havidos como corretos, tendo-se em consideração o que possível refletir sobre literatura, num determinado contexto sócio-histórico.

A esse respeito, Lajolo (2001, p. 25) afirma que:

[...] pensadores, escritores, artistas e demais envolvidos em teorias e práticas de literatura discutem, escrevem, polemizam [...] e modulam conceitos de literatura que correspondem ao contexto de produção de seu tempo, aos horizontes dos leitores, às práticas de leitura em vigor.

Por isso, parecem explicar o que é literatura, de forma convincente. Mas essa ilusão é temporária: quando surgem novos tipos de poemas, romances e contos e outros leitores entram

em cena, novos conceitos são propostos, para, mais tarde, serem substituídos como foram seus precedentes. Isso acontece porque há uma relação estreita entre as obras escritas num período – a literatura desse período – e a resposta dada por ele à indagação sobre o que é literatura.

A literatura é um fenômeno estético, uma arte: a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar ou documentar. Acidental ou secundariamente, ela pode conter história, filosofia, religião, mas transformados em material estético. Embora às vezes possa servir de veículo de outros valores, seu valor e significado residem em seu aspecto estético-literário, constituído por elementos específicos de sua estrutura e pelo despertar no leitor um tipo especial de prazer: o sentimento estético.

Esse prazer proporcionado pela literatura não pode ser confundido com nenhum outro, por ventura derivado da informação, documentação ou crítica. Sua natureza específica e o prazer que dela retiramos são os fatores que permitem a essa arte perpetuar-se no tempo e resistir às mudanças de civilização e cultura.

A literatura não é documento, mas monumento. Com ela, não se visa a aprender, informar-se ou documentar. A literatura parte dos fatos da vida ou os contém. Esses fatos, no entanto, não existem nela como tais, são simples ponto de partida: “A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade.” (COUTINHO, 1978, p. 9).

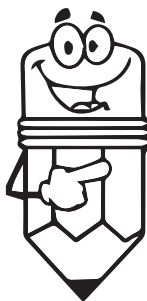
Por causa dessa transfiguração, essa nova realidade passa a viver outra vida. Autônoma e independente da experiência de realidade de onde proveio e do autor que a criou, por meio da transfiguração do real. Por isso, os fatos que dão origem à obra literária perdem a realidade primitiva e adquirem outra, graças única e exclusivamente à imaginação do artista. Disso resulta serem fatos de outra natureza, diferente da dos fatos naturais, preocupação da ciência, história e de outras ciências sociais. A verdade estética difere da verdade histórica: “O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões da verdade factuais” (COUTINHO, 1978, p. 9).

A literatura é vida. A literatura parte da vida. Não pode haver conflito entre ambas: por meio da literatura entramos em contato com a vida em suas verdades eternas, comuns a todos os homens e a todos os lugares, uma vez que são verdades da condição humana. Enfim, “A literatura fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas, e de mundos muito diferentes, onde vivem espíritos, anjos, energias e demônios” (LAJOLO, 2001, p. 9).

De certa forma, até o momento, ficou claro que há uma solidariedade entre as práticas literárias e as teorias da literatura vigentes em determinado período. Isso significa dizer que os conceitos de literatura são resultados da leitura de obras literárias.

Em segundo lugar, porque as obras literárias de um determinado momento, reciprocamente, incorporam as formulações teóricas desse mesmo momento. Dessa forma, validam essas formulações, validando-se como literatura aos olhos de quem formulou os conceitos daquele momento.

Mas, o fato de que literatura é arte, ninguém tem dúvida. E que sua matéria prima é a palavra, menos ainda. Talvez por isso fosse interessante um olhar sobre a relação literatura e linguagem.



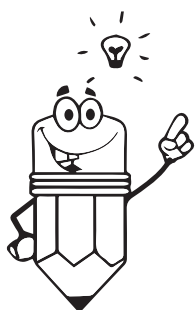
Caro(a) leitor(a), outra questão importante é que a literatura não se define pelo uso de um ou de outro tipo de linguagem.

Literatura e linguagem

A literatura pode ser compreendida como uma situação especial de uso da linguagem, uma vez que participa de uma de suas propriedades: simbolizar e, conseqüentemente, afirmar e negar, ao mesmo tempo, a distância que se coloca entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados.

A literatura, portanto, é uma linguagem entre linguagens, um código entre códigos, e leva ao extremo a ambiguidade da primeira: “[...] ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, exprime a artificialidade e instabilidade dessa relação” (LAJOLO, 2001, p. 35-36).

Esse fenômeno acontece de maneiras diferentes em diferentes momentos e com diferentes tipos de texto. Por isso, qualquer palavra ou qualquer construção linguística pode aparecer em um texto e literalizá-lo. Mas pode acontecer o contrário: não literalizá-lo, apesar de toda vocação literária que distingue tal palavra e tal construção linguística.



Refletindo...

Desse fato, podemos tirar uma conclusão: a linguagem, em si, nem anula, nem provoca o literário, uma vez que só ocorre por meio da relação que as palavras estabelecem com o contexto e com a situação de leitura. O que torna qualquer linguagem literatura ou não literatura é a situação de uso, quando autor e leitor por meio de um texto suspendem a convenção estabelecida, oportunidade em que, fugindo aos padrões oficiais da linguagem de seu tempo, mas, paralelamente, fecundando-o, vivem um momento de verdade, mesmo que provisório: a força da literatura resulta do relativo e do provisório. Yunes (1988) ao abordar a natureza da literatura afirma que ela “é a arte de inventar, de fingir, de enganar e ao mesmo tempo mostrar o engano; é, portanto, uma linguagem instauradora de realidade e exploradora dos sentidos, a qual possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada leitura”.

A literatura - o verdadeiro, o verossímil e o fantasioso

A literatura é uma porta para variados mundos. Você sabe que cada leitura de um texto, particularmente do literário, é

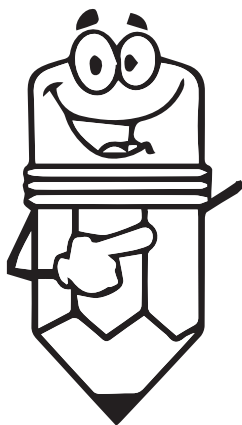
única e irrepetível: um bom leitor cada vez que relê um mesmo texto enxerga nele aspectos não percebidos na leitura anterior, o que o desafia a construir uma nova leitura (entenda-se: interpretação), não mais a que fizera quando lera a mesma obra anteriormente.

Os mundos que a literatura cria por meio das várias leituras que dela é possível fazer não se diluem na última página do livro, nem na última frase da canção, menos ainda na derradeira fala de uma representação. Enfim, não se esvai na última tela do hipertexto. Esses mundos, ao contrário, permanecem no leitor, incorporados como vivência, pegadas de sua história de leitura (isso vale para qualquer leitor).

Lajolo (2001, p. 45), com a propriedade do estudioso da literatura, afirma que “[...] a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. Mas é fundamental – ao mesmo tempo em que a literatura cria, ela também aponta para o provisório da criação”.

Para exemplificar essa afirmação, a autora resgata o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, e destaca as palavras “palmeiras” e “sabiá”: esses vocábulos, no contexto do poema, evocam ou constroem a palmeira e o sabiá específicos do leitor. Eles podem não ter existido na realidade material, uma vez que sua existência é resultado exclusivo da escrita e da leitura do poema. Você sabe por que isso acontece? Justamente porque não podemos pedir à literatura provas de suas afirmações: os universos criados por ela, por meio da relação com o leitor, têm identidade apenas literária, uma vez que são produtos da interação entre escrita e leitura.

Parece complicado, mas o que queremos dizer com isso é que as histórias, que a literatura cria, não precisam ser verdadeiras, nem inverídicas: não é essa a preocupação do literário, nem de quem trabalha com essa arte. Literatura é ficção, imaginação, recriação da realidade, organizada segundo uma lógica interna. À Literatura não pedimos provas, como costumamos fazer com a História.



Caro(a) leitor(a), talvez você esteja se perguntando: os mundos criados pelo texto literário vêm de onde? Quais são suas fontes inspiradoras? Considerando o que afirmamos anteriormente, essas perguntas são muito pertinentes. Mas veja: quando falamos que literatura é recriação da realidade, estamos afirmando que o mundo plasmado por ela, mesmo que seja profundamente simbólico, nasce da experiência do escritor, de sua vivência numa determinada realidade histórico-social.

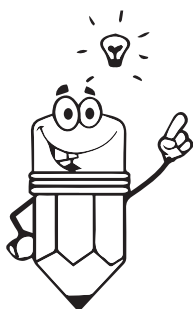
O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do aqui e agora da leitura, ainda que o *aqui* e o *agora* do leitor não coincidam com o *aqui* e *agora* do escritor (LAJOLO, 2001, p.47).

Enfim, o que a literatura fala não é exatamente o que é, mas o que poderia ter sido. Se nos reportarmos a Aristóteles, por exemplo, veremos que, para ele, o mundo da literatura é o mundo do possível: enquanto a história narra o que realmente havia acontecido, a literatura se encarregava do que poderia acontecer. Foi por isso que dissemos anteriormente que não podemos pedir à literatura provas do que ela diz.

Agora, o que é mais apaixonante nessa história é que “[...] embora comprometida com o mundo do possível e não com o mundo real, a criação literária nasce de uma imaginação ancorada na realidade.” (LAJOLO, 2001, p. 47). Lembra-se que dissemos que a literatura é a recriação do real, reorganizado segundo uma lógica interna? Pois é... Quando dissemos isso, estávamos nos referindo a essa ancoragem da arte literária na realidade e sugerindo que tudo, tanto na literatura como nas outras modalidades de arte, tem um fundo de verdade. Conforme já sabemos,

o compromisso da literatura é com o mundo do possível. Isso, no entanto, não impede de fazer do presente seu ponto de partida ou seu porto de chegada.

Na criação literária, além dos aspectos da realidade circundante compartilhados por autores e leitores, concorre outro fator não menos importante: o diálogo com a chamada tradição da arte literária, ou seja, tudo o que foi construído em um passado próximo e remoto nessa arte. Grosso modo, é como se a literatura fosse uma constante atualização de textos anteriores, por meio da qual passado e presente, juntos, passam a formar um grande e único texto literário.



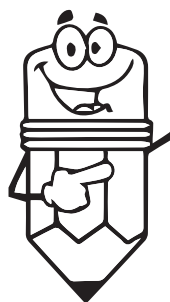
Refletindo...

Pelo que expusemos até aqui, você já deve ter percebido que a concepção de literatura não é única: existem concepções e elas variam de acordo com os princípios ideológicos e estéticos do momento sócio-histórico em que foi construída.

Por isso, temos a concepção da Antiguidade, da Idade Média, do Renascimento, da Contemporaneidade, cada uma refletindo os padrões da sociedade que serviu de âncora para a existência da literatura. A literatura romântica, por exemplo, não tem o mesmo perfil da literatura neoclássica. Sabe por quê? Porque está comprometida com os valores da aristocracia, classe hegemônica no momento em que essa literatura foi produzida, enquanto aquela reflete valores, interesses e preocupações da burguesia, que ascendeu ao comando da sociedade ocidental com a Revolução Francesa de 1789.

A literatura contemporânea, por sua vez difere das duas primeiras, porque, entre outras causas é resultante da fragmentação, instabilidade e transitoriedade dos valores, paradigmas e princípios que norteiam o mundo em que vivemos. É grande a produção de poesias que falam de si e do fazer poético, de contos que narram a história do contista, enfim, é uma literatura predisposta a falar de si mesma, como nunca aconteceu na história.

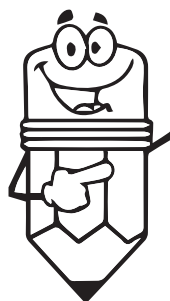
Portanto, não podemos esperar que Romantismo, Neoclassicismo e Contemporaneidade apresentem as mesmas características e explorem os mesmos temas, privilegiem os mesmos gêneros e muito menos que a concepção de literatura de cada um desses momentos estéticos seja a mesma.



Caro(a) leitor(a), compreendeu ou ficou mais confuso? Se não compreendeu, releia o texto: estudo é isto – um ir e vir constante para desvendar e assimilar ideias e conceitos.

Revendo alguns pontos importantes...

Todo esse diálogo que estabelecemos com você leitor deve ter aumentado sua angústia em relação à literatura e suas funções, pois, se os conceitos dessa arte mudam com o tempo, é natural que sua função também tenha mudado para responder aos apelos do momento sócio-histórico em que ela foi produzida?



Caro(a) leitor(a), nosso objetivo é ajudá-lo a compreender melhor o que foi dito até aqui, apresentando algumas características da arte literária, consenso entre os estudiosos, para favorecer a elaboração de seu próprio conceito de literatura.

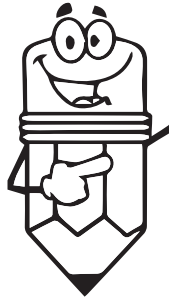
A literatura, às vezes, pode servir de veículo de valores. A sua relevância e significado, no entanto, não residem nesses valores, mas no seu aspecto estético-literário, que lhe é garantido pelos

elementos próprios de sua estrutura e pela finalidade específica de despertar no leitor um tipo especial de prazer: o sentimento estético - prazer que não pode ser confundido com informação, documentação e crítica. Não fosse a natureza específica da literatura e o prazer que dela extraímos a partir das possibilidades de leitura que as obras literárias propiciam, estas não resistiriam ao tempo nem às mudanças de civilização e cultura.

A literatura não é documento. A literatura é monumento

Ela não pretende ensinar, informar ou documentar. Leitor algum deve procurá-la para cumprir essas finalidades. A literatura parte dos fatos da vida e os contém; esses fatos, no entanto, não existem nela como tais, mas, apenas, como ponto de partida. Por quê? Ora, porque a literatura, como toda arte é uma transfiguração do real, é a realidade recriada pelo espírito do artista e transmitida pela língua para os gêneros. Neles, a realidade toma corpo e nova configuração, passando a viver outra vida: autônoma, independente do autor e da realidade de onde proveio. Isso porque os fatos dos quais ela se originou perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, nascida da imaginação do artista. Agora, portanto, são fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência, pela história ou pelo social.

A verdade estética é diferente da verdade histórica. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades. Essas verdades, no entanto, não podem ser avaliadas pelos mesmos padrões das verdades factuais. Por que razão? Simplesmente porque os fatos manipulados pelo artista literário não têm comparação com os da realidade concreta “São verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro”. (COUTINHO, 1978, p. 9).



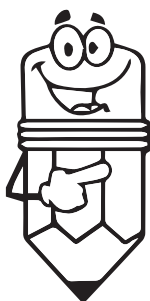
Caro(a) leitor(a), vamos aprofundar um pouco mais essa relação da realidade com a linguagem e as suas diversas formas de representação.

Todos os pontos abordados nos levam ao entendimento de que estamos diante de uma flutuação conceitual: a literatura é um dado da cultura, mediado pelos conteúdos fornecidos pelo contexto histórico-cultural da época de cada teórico que investiga o assunto.

É importante estarmos atentos, todavia, que há inúmeras formas de representar a realidade. Vamos abordar, de maneira bastante resumida, as diversas maneiras como a realidade pode ser representada.

A primeira forma de representação da realidade visa a reproduzi-la a partir de “verdades” às vezes preconcebidas. Por isso, codifica o real já existente, representando-o em função dessas normas. As Ciências, de uma maneira geral, estão inclusas nesse caso: elas constroem um discurso transparente e, com ele, levam-nos de volta ao objeto, uma vez que não passa de confirmação do que já existe: “Cria-se, portanto, um tipo de linguagem que circunscreve os limites do universo, não admitindo nenhum outro tipo de informação” (GOMES & VECHI, 1991, p. 16).

A segunda forma de representação da realidade não pretende dimensioná-la em função de valores preexistentes, mas a partir de dados fornecidos por ela mesma, apresentá-la sob nova organização, construída por meio da seleção de aspectos julgados mais pertinentes. Se no primeiro caso se busca o fenômeno em detalhes pormenorizados, para que ele, por si só, se imponha a nós, neste, os aspectos selecionados dão ao ser uma nova dimensão.



Caro(a) leitor(a), você já imaginou em que resultam essas duas perspectivas?

No caso da Ciência, com sua visão unívoca do Universo, encontramos a estratificação dos fenômenos, cristalizando-os em leis. No caso da Arte, os fenômenos, além de serem apresentados numa perspectiva dinâmica, são constantemente reinventados. Este segundo modo de compreender o real, próprio da Arte, é também característico da literatura, arte da palavra.

Vamos a um exemplo: o objeto *flor*, porque transcende a concepção unívoca da biologia, adquire acepções diferentes: em poesia, *flor* nos lembra do vegetal, mas, ao mesmo tempo, remete-nos a muitos outros conteúdos não identificados com o fenômeno físico em si. Foi por isso que Aristóteles, em sua obra *Poética*, afirmou que a poesia é mais filosófica e mais séria do que a história. Não vamos entrar no mérito da questão neste momento, mas uma coisa é certa: a poesia se refere principalmente ao universal, enquanto a história se refere ao particular.

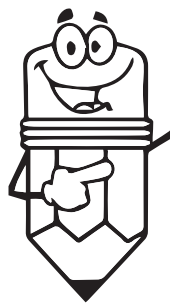


Caro(a) leitor(a), depois destas reflexões adicionais, parece que o conceito de Literatura ficou mais claro... você concorda?

Considerando-se o que foi dito anteriormente sobre formas de representação da realidade, não há dúvida - e nós já nos referimos a isso - de que a Literatura é uma forma de representação cujo objetivo é reorganizar a realidade, envolvendo dois momentos: o primeiro se refere aos dados que são oferecidos ao artista pelo Universo e o segundo diz respeito à transformação desses dados em linguagem. Nesses dois momentos, instaura-se uma relação dialética entre o Universo e o Artista. O Universo fornecendo a matéria-prima. O Artista transformando-a por meio de um processo de seleção com o objetivo de captar o essencial do objeto oferecido: o real em si é caótico e só adquire unidade e coerência pela ação de uma consciência que age sobre ele, selecionando-lhe os aspectos significativos e excluindo-lhe o supérfluo e redundante.

Para que esse processo de seleção e exclusão? Ora, para estruturar as categorias simbólicas numa nova forma, porque a seleção feita pelo artista acaba sugerindo um novo contorno, que chega ao fruidor filtrado por uma consciência, fazendo-o tomar contato com aspectos do real que ele ainda não percebeu e que vêm organizados num todo que não corresponde à estratificação do mundo. “Essa relação é dinâmica, porque não busca uma resposta definitiva para o mistério, pelo contrário, instaura diante dele uma indagação” (GOMES; VECHI, 1991, p. 18).

Arte e Ciência são radicalmente opostas. Não só pelos aspectos que apresentam do real, mas, sobretudo, pela linguagem por meio da qual os veiculam. A linguagem da Ciência, porque pretende evitar ambiguidades, lança mão de um signo unívoco. A linguagem da Arte, ao contrário, faz do ambíguo a essência de seu processo de comunicação. Por isso, instaura esse processo recorrendo a signos plurívocos, plurissignificativos.



Caro(a) leitor(a), qual o papel reservado ao destinatário do texto, neste caso?

O papel de manipular ativo da mensagem veiculada, na medida em que participa do universo simbólico, por meio da imaginação.

O receptor, portanto, é um espelho do artista. Logo, para que o processo de comunicação se realize, exige-se a reorganização do universo que lhe foi ofertado. Dessa maneira, fica estabelecida uma nova rede de inter-relações dos elementos constitutivos do universo esteticamente representado na obra.

A obra literária como objeto social

Uma obra literária é um objeto social muito específico. Para que sua existência seja possível, faz-se necessário, em primeiro lugar, que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Para que ela possa passar das mãos do autor para os olhos do leitor, necessita-se de um editor, distribuidor ou livreiro, uma espécie de corredor econômico. Por ele, passará a obra literária, antes de cumprir sua função social: criar um espaço de interação estética entre o autor e o leitor.

A interação estética entre autor e leitor, no entanto, não é a única condição para que um texto possa ser considerado literatura. Ele tem de ser proclamado pelas instituições, eventos e publicações, canais responsáveis por apontar e atestar sua literariedade. A Academia Brasileira de Letras, por exemplo, é uma das vozes responsáveis pela literalização ou desliteralização de um texto. Há, entretanto, outras vozes não institucionais. Estas, por sua vez, agem por meio dos subentendidos, das afirmações nas entrelinhas, do tacitamente consentido.

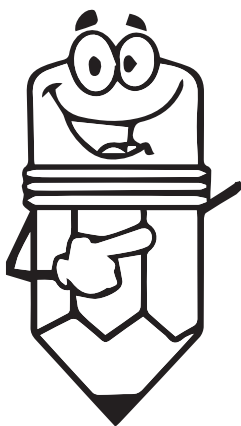
Em relação à voz da crítica, Lajolo (2001, p. 19) assegura:

A crítica tem várias caras e inúmeras vozes: inclui tanto as opiniões pessoais de um defasado ou de um amigo do autor, quanto um estudo minucioso de uma obra numa publicação especializada em literatura, como, por exemplo, uma revista universitária ou uma associação de professores.

A nota breve com que a editora apresenta o livro, afirma ainda Lajolo (2001), faz parte do coro de vozes, que, no processo de reconhecimento ou não da literariedade de um texto, constroem, discutem e avaliam seu valor literário.

A escola figura entre as instâncias responsáveis pelo endosso ou não do caráter literário de obras que aspiram à condição de literatura; é a instituição que, há mais tempo e com maior eficiência, vem cumprindo a função de avalista e fiadora do que é literatura – uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de autores e obras; desfruta de enorme poder de censura estética sobre a produção literária, exercida em nome do bom gosto.

Vejam os: a expressão ‘clássico’ e seus derivados transitam livremente em livros e aulas de literatura. Se originalmente era um conceito que abrangia apenas as obras latinas e gregas, nos séculos XIV, XV e XVI, passou a incluir obras escritas nas várias línguas europeias, mas sempre fazendo referência a obras produzidas em determinadas épocas. A essa significação cronológica acrescenta-se, mais tarde, outro significado: juízo de valor – o que é clássico é sempre bom. Sendo excelente e de boa qualidade, um autor ou um texto não precisam ser contemporâneos da Grécia antiga, por exemplo, para serem considerados clássicos. Exige-se, apenas, que sejam reconhecidos como excelentes. A palavra *clássico* desenvolveu o significado de excelência sobre algo produzido numa determinada época. Isso desvela a importância da escola na definição do que é e do que não é literatura.



Caro(a) leitor(a), ficou mais claro agora? Lembra-se de que, no início deste texto, dissemos que ao final você conseguiria elaborar seu próprio conceito de literatura? Então, junte a tudo isso que você leu as suas experiências de leitura de textos literários, elabore seu próprio conceito de literatura e deduza desse conceito a função primeira dessa modalidade de arte. Mas atenção: não parta do princípio de que literatura é tudo o que quiser chamar de literatura. Neste texto, você tem excelentes razões para não cometer esse equívoco. Boa sorte! Mas ainda não acabou: se você retornar ao início do texto, verá que propusemos conversa sobre literatura de uma maneira geral, função da literatura e literatura infantil.

Chegou a hora de conversarmos sobre esta literatura dedicada às crianças.

Para compreender melhor a natureza da literatura e argumentar sobre sua função (ou funções), temos que considerá-la no contexto mais amplo da literatura sem adjetivações limitadoras e excludentes. Em face disso, algumas questões relevantes devem ser respondidas: Qual a função da literatura?

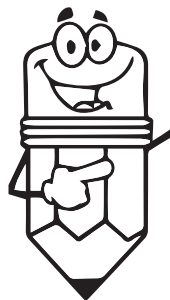
Como optamos por estudar a narrativa e não a poesia, precisamos construir um percurso teórico sobre esse gênero narrativo, seus elementos fundamentais e as técnicas de que os autores lançam mão para construir suas histórias. Essas aproximações são imprescindíveis ao estudo da narrativa para crianças, particularmente porque nossa preocupação envolve as técnicas narrativas e suas influências na construção do dinamismo e da movimentação do fato narrado. Por isso, a partir deste momento, construiremos respostas para essas questões, começando, é claro, pela instigante dúvida:

Qual é a função da literatura?

Em que consiste a função utilitária? A função utilitária consiste em fazer da literatura infantil instrumento de propaganda ou utilizá-la com o propósito exclusivo de se passar um conteúdo. Por meio dessa propaganda, são difundidos valores sociais que nós incorporamos sem nos preocuparmos com a origem, tornando-nos, consciente ou inconscientemente, seus divulgadores. Quando atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que arte, a escola desconsidera os aspectos lúdicos e as ambiguidades de sentidos, privilegiando o caráter didático do texto.

Em nossas experiências cotidianas, estamos sempre às voltas, de forma clara ou não, com a propagação de valores, na medida em que defendemos ou atacamos pontos de vista, ideias; fazemos ou deixamos de fazer determinadas coisas. Por isso, é quase impossível não repetir esse processo na atividade artística, mesmo tendo consciência de que o objetivo da arte não é a propaganda, que leva o estético para o campo do receituário e de princípios de conduta, contextos que lhe subtrai o lúdico - um de seus componentes mais distintivos.

Estarmos atentos à qualidade do texto literário que indicamos aos estudantes, é condição imprescindível para que eles se tornem leitores motivados, competentes. Sabemos que, motivadas pelo impulso que os livros destinados às crianças e aos jovens tomaram no mundo atual, muitas editoras passaram a produzir milhares de obras que se distanciam de maneira significativa da literatura infantil com o conceito que estamos e continuaremos discutindo neste texto.



Caro(a) leitor(a), nesse sentido, vamos aprofundar nosso conceito sobre literatura e literatura infantil. Agora, cabe perguntar: o que é o lúdico e em que contribui para o texto literário?

De acordo com Perroti (*apud* Cunha 1999, p. 77), o lúdico seria aquela categoria que, presente no estético, permitiria ao receptor entrar em um jogo cujo resultado, sendo-lhe desconhecido, depende de sua atuação na partida.

Isso, do ponto de vista da literatura infantil, quer dizer que as mensagens por ela veiculadas devem ser instigantes a ponto de desafiar o leitor, propor-lhe problemas cujas soluções dependeriam de sua habilidade em jogar, de sua capacidade criativa para dar respostas a situações novas, de suas idiossincrasias. O prazer está intimamente associado a essa espécie de jogo-desafio.

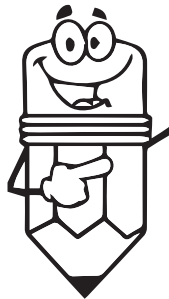
O lúdico, portanto, faz parte do estético. O estético, por sua vez, é um jogo de resultados imprevisíveis e dependentes dos níveis das relações dos leitores com ele. Se na literatura infantil temos a articulação entre o lúdico e o estético, a mensagem por ela transmitida não pode ser simples, nem direta, mas provocante e desafiante, na medida em que não se entrega ao leitor, mas exige dele capacidade e criatividade para conquistá-la, mediadas por sua maneira pessoal de ver, sentir e agir.

Engana-se quem pensa que “literatura é fácil”. Ela não é fácil, nem difícil, mas prazerosa. O prazer que se tira do contato com ela, entretanto, exige do leitor muito mais do que uma fruição passiva: ele deve participar ativamente da construção do sentido, recorrendo às suas experiências ontológicas de ser-no-mundo com outros seres, em determinado momento e lugar. Vem daí o imprevisível do jogo estético, cujo desvelamento culmina em prazer: o prazer estético, que poderá ser renovado e diversificado, na medida em que novos lances ou novos jogos forem propostos ao leitor.

A criação desempenha papel fundamental na renovação do prazer, mantendo-lhe a expansão e depuração. O que são as leituras feitas por nós dos textos literários, nos quais o lúdico e o estético se associam para despertar o prazer, auxiliados por nosso repertório individual? São descobertas, criação e não decodificação pura e simples.

É por isso que, ao escolhermos textos para nossos alunos, devemos evitar aqueles que repetem os esquemas tradicionais que opõem o bem ao mal, os homens bons aos homens maus e a ordem à desordem. Por quê? Ora, porque esses esquemas de resultados previsíveis diminuem a intensidade do prazer e apresentam um risco, particularmente para o jovem leitor. Na medida em que subjuga o prazer, favorece o surgimento do vício com toda sua corte de monotonia.

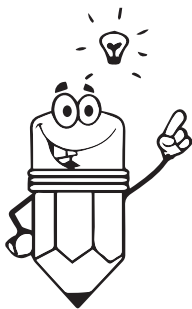
Educar para o vício é sempre mais fácil que educar para a sensibilização, emoção e criatividade. O vício, nós sabemos, não exige inventividade: satisfaz-se com pequenas reformas. O leitor infantil, uma vez viciado a esquemas, exige uma e única coisa: que seu vício seja sustentado. Para sustentá-lo, basta que se repitam os mesmos esquemas (bem x mal; homem bom x homem mau; ordem x desordem). E claro que eles devem vir agora com roupagens novas, mas sem esconder sua verdadeira natureza já bastante conhecida. Se os promotores das mensagens dirigidas às crianças são cuidadosos com o vício desses pequenos, alimentando-os, alcançam a recompensa que tanto buscam: o lucro.



Caro(a) leitor(a), a quem esse jogo interessa? Pense um pouco sobre isso. Veja se você percebe que naturalizamos uma infinidade de valores sociais e, na medida em que os tornamos parte de nosso universo pessoal, contribuímos para a reprodução da ordem social injusta na qual estamos imersos.

A relação literatura infantil, satisfação do vício e lucro confere à primeira (a literatura) a natureza de mercadoria, perfeitamente ajustada às demandas da sociedade de consumo. Isso implica o quê? Ora, “[...] que a criança não escapa, [...], dos alvos dos promotores de tal sociedade, integrando-se num circuito elaborado à sua revelia.” (PERROTI *apud* CUNHA, 1999, p. 78). Esse processo se fundamenta na dominação e

conduz, necessariamente, a ela. Duas consequências desastrosas emergem desse fato: desumaniza o leitor (no caso, a criança) e o transforma em entidade econômica, uma vez que passa a ser visto como consumidor potencial.



Refletindo...

Como você já pode perceber, o objetivo do discurso-mercadoria é dominar o espírito infantil, conquista que favorece a ordem dominante em suas diferentes formas de expressão. Vamos analisar um exemplo do que afirmamos anteriormente? Tomemos o caso do Brasil no contexto mundial globalizado. O que percebemos de imediato? Ora, que vivemos numa situação de dependência em relação ao chamado primeiro mundo.

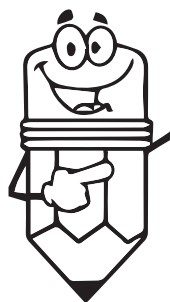
Em face dessa situação, podemos reagir de duas maneiras distintas: opondo-nos à dominação ou a legitimando por meio de diferentes mecanismos. A dominação do espírito das crianças, pela leitura de textos da literatura infantil tornados mercadoria demandada pela sociedade de consumo dirigido, serve à legitimação dessa ordem social, imposta a nós pelos países ou por agentes mercadológicos que, durante todo o nosso processo histórico, nos submeteram.

Ao nos comportarmos dessa maneira, reforçamos formas de vida concebidas e a nós impostas à nossa revelia, sem nos perguntarmos em que medida elas são adequadas às nossas necessidades e particularidades. Por isso, não passamos de agentes da dominação, posição que incomoda aqueles cujas intenções apontam em outra direção. A consciência da dominação deve ser um pré-requisito indispensável não apenas àqueles que escolhem textos para crianças, mas deve acompanhar, também, os elaboradores desses textos.

Cabe agora perguntar: O que caracteriza os livros de ficção para crianças disponíveis no mercado? Ao contrário do que vimos discutindo até aqui, a maioria desses livros tem a intenção de apresentar todos os tipos de modelos aos pequenos leitores, como se esses

modelos fossem exemplares e por isso deveriam ser reproduzidos. Numa palavra, nossos livros partem do princípio de que nossa sociedade é justa, razão mais que suficiente para que a propaguemos, propagando, ao mesmo tempo, a dominação que a caracteriza. Os discursos que deveriam ser literários não passam de discursos utilitários: o literário não fica apenas comprometido, mas se torna discurso de colonizador para colonizado: existe um modelo. Ele vem de fora e é bom. Por isso, deve ser introjetado e reproduzido com eficiência e eficácia, para que, assim, possa ser perpetuado.

É fácil evitar que isso aconteça? Certamente que não. Nossa condição marginal no contexto do capitalismo internacional dificulta-nos a construção de uma saída: “As estruturas de dominação constituem-se em amarras que submetem todos os níveis dos fenômenos que ocorrem dentro do sistema dependente” (PERROTI *apud* CUNHA, 1999, p. 79). Por isso, é mais conveniente e mais fácil promover uma linguagem vinculada às verdades do dominador: essa linguagem é facilmente reconhecida, ao passo que a da resistência não o é.



Você sabe o que potencializa esse pronto reconhecimento?

Simple: a linguagem vinculada às verdades do dominador confirma e propaga uma sociedade estabelecida sob as forças da dominação. E nós, imersos nessa sociedade, já estamos mais que habituados a essas forças que nos oprimem cotidianamente.

Nos países dependentes, não é novidade para você, a indústria cultural assume os valores do opressor, opção que lhe garante alcançar o lucro que ela tanto busca. Essa assimilação dos valores do opressor pela indústria cultural opõe mais uma barreira ao discernimento capaz de iluminar as relações de dependência e submissão das quais somos parte, dificultando, assim, a opção por construir uma linguagem da resistência e que ela seja valorizada e reconhecida imediatamente.

Você sabe qual é o resultado imediato disso? Veja: a indústria cultural “[...] promove o discurso infantil que se identifica com valores dominantes, o discurso instrumental, funcionando, então, como agenciador da dominação” (PERROTI *apud* CUNHA, 1999, p.80). Nessa conjuntura, o espaço para resistência e para o discurso que não aceita ser mercadoria – o discurso literário – fica muito reduzido, uma vez que ele se nega a fazer a propaganda do mundo oficial, opondo-se, assim, à diluição do lúdico, sua característica mais importante. Por isso, o texto literário – aquele comprometido com o estético e o lúdico – sofre uma punição: vive marginalizado.



Caro(a) leitor(a), a situação não estimula otimismo entusiasmado, mas permite a existência de frestas por onde podem entrar raios de sol: resistir é necessário! Vamos falar agora sobre isso?

Se você for ao dicionário verificar o significado do vocábulo *resistir*, com certeza encontrará, entre os elencados, *não se deixar dominar, oferecer resistência, perdurar, subsistir*. É fácil perceber uma atmosfera de esforço envolvendo esses significados: resistir é lutar, nos colocar em oposição àquilo com que não concordamos, para, dessa maneira, abrir caminho para o novo, que, como você sabe, nasce sempre do que já existe, do velho.

Você deve estar se perguntando: então a resistência vai levar para o extremo oposto, transformar o discurso literário endereçado às crianças e adolescentes em instrumento de luta contra os valores da dominação?

Vamos à resposta por partes. Primeiro: a propaganda não é o objeto da literatura. Segundo: a propaganda repousa sobre valores garantidos, fato inaceitável pela literatura, uma vez que ela tem a liberdade como horizonte. Terceiro: a propaganda quer nos levar a crer que é possível superar as insatisfações naturais ao

ser humano. Quarto: o texto literário atualiza essas insatisfações e suprime a crença de que é possível superá-las.

Enfim, cabe ao artista resgatar a condição humana, que oscila entre as insatisfações e o prazer e que a certeza da mercadoria pretende dissimular. Por que cabe ao artista esse papel? Ora, para defender a condição humana das pretensões de toda dominação: ocultá-la em proveito próprio.

O compromisso da literatura é com a liberdade. Por isso, ela nunca pode estar satisfeita com um mundo imaginado no qual as insatisfações inexistem. Esse compromisso vai além da negação do discurso comprometido com a ordem instituída: esse tipo de discurso nega à criança e ao jovem qualquer manifestação de natureza normativa, que, direta ou indiretamente, define o que devemos e o que não devemos fazer.

Ainda que se pretenda literário, o discurso normativo coloca-se numa distância considerável disso, embora sirva para justificar a desconfiança dos olhares mais exigentes sobre a literatura infantil. Essa atitude confirma os estereótipos e, por isso, literatura e leitor colhem prejuízos. Em face disso, aqueles que trabalham pela dignidade da literatura infantil e pela promoção do leitor são levados a atuar contra sua própria causa.

Literatura: arte literária ou pedagógica?

Outra grande discussão refere-se à utilização da literatura infantil na sala de aula como meio para se ensinar modelos exemplares de conduta ou conteúdos programáticos, dentre outras inúmeras funções. Ou a literatura infantil é considerada em sua especificidade lúdica ou é abordada apenas como passatempo.

Desde a Antiguidade Clássica se discute a natureza da literatura (didática ou lúdica?) e a finalidade da literatura destinada aos pequenos (instruir ou divertir?), um questionamento que encontra opiniões divergentes mesmo entre autores renomados. Cecília Meirelles, por exemplo, entende que a literatura não é um passatempo, a literatura é nutrição, que auxilia na formação infantil. Por sua vez,

Coelho (1984) a considera como um objeto que provoca emoções, prazer, que diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do leitor. Para essa autora, a literatura infantil é arte. Entretanto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, a literatura se inscreve na área pedagógica.

Na verdade, há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções estão sempre presentes, ainda que em doses diferentes. O importante é o professor estar atento às características do texto. Uma obra literária é aquela que aponta a realidade com uma roupagem nova e criativa, deixando espaço ao leitor para entrar na sua trama e descobrir o que está nas entrelinhas do texto.

Coelho (1984, p. 53) falando da natureza do texto literário infantil, afirma que esta é essencialmente arte “[...] fenômeno de criatividade que apresenta o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática: o imaginário e o real: os ideais e sua possível/impossível realização”.

O pensamento de Zilberman (1989) converge para a mesma direção. Para ela:

[...] literatura infantil é, antes de qualquer coisa, arte literária por suas aproximações estéticas: ela vem participar desta mesma irreduzibilidade no âmbito da linguagem. E o fato de afirmarmos que ela é primordialmente texto, colaborando até na expressão de uma cultura textual, vem comprovar essa unanimidade.

A posição dessas autoras mostra a importância da qualidade da obra literária para crianças. Nesse sentido, é necessário ter presente esses conceitos para não confundir uma simples história, em que conteúdo e forma deixam a desejar com uma obra que é expressão de arte. A literatura de qualidade é capaz de fascinar o leitor, torná-lo cativo. É uma literatura carregada de sentido e de expressão, geradora de vida e capaz de impulsionar o ato criador do leitor.

A criança que desde muito cedo entra em contato com obras literárias escritas para ela, com valor estético e criativo, terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e de alargar seus horizontes de cultura e do conhecimento; terá uma visão melhor do mundo e da realidade que a cerca, terá uma compreensão muito maior de si e do outro.

Se a literatura infantil oscila entre duas extremidades, assume, em cada uma delas, um caráter propagandístico ou pedagógico, que não lhe é natural. Cabe a ela, portanto, assumir sua vocação literária ou continuar na condição de discurso colonizado/colonizador. Você ainda se lembra de que a verdadeira vocação da literatura é construir a liberdade, não lembra?

Conversando sobre as narrativas para crianças

Esta conversa será desenvolvida em dois momentos: um voltado para as questões mais teóricas e gerais da narrativa, oportunidade em que tentaremos conceituar esse gênero literário, apresentar seus elementos fundamentais e revelar as características do conto, da novela e do romance. No segundo momento, a discussão será sobre a narrativa para crianças e envolverá, além de alguns aspectos teóricos mais pontuais e esclarecedores, a relação dos textos com a faixa etária das crianças em quem pretendemos desenvolver o gosto pela leitura.

A narrativa e seus elementos estruturais

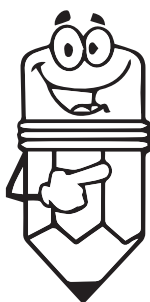
As narrativas, no mundo, são inumeráveis. O mito, a lenda, a fábula, o conto, a novela, as epopeias, a história, a tragédia, o drama e a comédia são narrativas. As narrativas podem utilizar a linguagem oral ou escrita, a imagem fixa ou imóvel, o gesto ou a mistura de todos esses elementos.

A narrativa faz parte de nossa vida cotidiana. Está tão visceralmente ligada a ela que, às vezes, passa despercebida. Há uma grande variedade de gêneros, em função de diferentes substâncias, a sugerir todo e qualquer assunto pode dar origem a uma

narrativa. Até nossa identidade é narrativa. Parece mesmo que o mundo é uma grande narrativa.

De acordo com Gancho (2003, p. 6),

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) - transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão - compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus, etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou verso, usando imagens ou não.



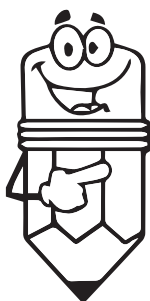
Caro(a) leitor(a), se a narrativa faz parte de nossa vida desde sempre, o que é narrativa?

A narrativa é a espinha dorsal da literatura de ficção. É todo discurso que apresenta uma história imaginária como se fosse real. Nessa história, há várias personagens e os episódios de vida delas (das personagens), entrelaçados num determinado tempo e num espaço determinado, constituem a trama da narrativa. Por essa razão, o conceito de narrativa não abrange apenas o conto, a novela e o romance. O poema épico e o poema alegórico, por exemplo, também são narrativas, assim como outras formas “menores” de literatura.

A ficção é produto da imaginação. Como toda arte, mergulha suas raízes na experiência humana, transfigurada pelo espírito do artista. Essa transfiguração realizada pelo espírito criador é o fato que distingue a narrativa de ficção de outras formas narrativas: ela – a narrativa de ficção – não pretende oferecer um simples retrato da realidade. Ao contrário, seu objetivo é criar uma imagem, interpretação ou revisão dela. Trata-se, portanto, do espetáculo da vida através do olhar do artista, da interpretação artística da realidade. Agindo assim, o ficcionista constrói um mundo autônomo e independente: o mundo da ficção. Esse mundo pode ficar próximo ou distante da realidade. Se fica próximo, temos ficção realista; se foge do real, surge a ficção romântica ou fantasista.

A narrativa, para alcançar seu objetivo estético, recorre a elementos característicos distintos, que, organizados por meio de uma técnica de arranjo e apresentação, lhe garante estrutura arquitetônica, beleza de forma e unidade de conteúdo, na medida em que responde as seguintes perguntas: Quem participa dos acontecimentos? O que acontece? Onde e em que circunstâncias acontecem? Isso significa que há pessoas envolvidas nos acontecimentos. Há os acontecimentos. Há, ainda, o lugar onde eles acontecem. As pessoas envolvidas são as personagens. O que elas fazem ou o que fazem delas é o enredo, a ação. O lugar onde acontecem os fatos é o ambiente ou situação. O momento em que a ação decorre é o tempo. A voz que narra os acontecimentos é o foco narrativo.

A ação do gênio individual e das novas concepções estéticas produzem transformações nas personagens, no enredo, no espaço, no tempo e no foco narrativo, elementos estruturais da narrativa, que continuam sendo seus elementos básicos. Outra observação importante: há diferentes modos de utilização desses elementos – alguns artistas enfatizam esse ou aquele elemento, ou todos igualmente. Disso resultam formas distintas de narrativas: romance de personagem – domínio da personagem sobre os outros elementos; romance de ação ou aventura – domínio do enredo; romance de ambiente, atmosfera ou cor local – domínio do espaço. O conto e a novela também sofrem o impacto dessas diferentes opções.



Caro(a) leitor(a), quando respondemos a pergunta: “Quem participa dos acontecimentos?”, que resposta encontramos? A personagem, é lógico. Por isso, chegou a hora de saber um pouco mais sobre ela. Vamos lá?

As personagens são “pessoas” que aparecem em uma história, seja no romance, seja no teatro, seja no filme ou em qualquer outra narrativa constituindo o elenco. Elas são os habitantes da realidade ficcional. Atenção! Personagem não é pessoa. Não podemos confundir uma com a outra. A personagem é, antes de tudo, um problema linguístico: ela não existe fora das palavras.

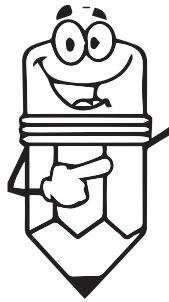
Não existe nenhuma relação entre personagem e pessoa? – você deve estar se perguntando, e com razão! Vejamos: o fato de a personagem se configurar como um ser de papel, não significa que ela não tenha relação alguma com as pessoas: ela representa as pessoas, mas é construída segundo modalidades específicas da ficção, envolvendo um aspecto linguístico e outro de representação. De acordo com o conjunto de qualidades que apresenta, a personagem pode ser agrupada em três categorias: personagem individual, personagem típica e personagem caricatural.

A personagem individual (lembre-se: indivíduo) é aquela que se destaca do comum dos mortais, por meio de caracteres que a isolam e a distinguem. Um exemplo: Capitu, personagem de *D. Casmurro* de Machado de Assis. A personagem típica (lembre-se: tipo) é aquela que representa um grupo nacional, profissional, racial ou regional. O capitão Smollet, personagem da *A ilha do tesouro*, de Stevenson, representa tipicamente o marinheiro. A personagem caricatural (lembre-se: caricatura) é aquela que se singulariza pela ênfase dada a uma qualidade ou alguns traços. Um exemplo? José Dias, personagem de *D. Casmurro*.

As personagens exercem função na história. De acordo com essas funções, elas podem ser protagonistas, antagonistas,

secundárias, confidentes, de contraste e narradora. A personagem protagonista (lembre-se: do grego *protos* - primeiro; *agonistes* - que contesta) é a personagem principal, herói ou heroína da narrativa. Figura central da história, em torno dela é que giram os acontecimentos. A personagem antagonista é aquela que contesta a protagonista. É o vilão da história. Pode ser uma pessoa ou força interna, como as virtudes e os defeitos, ou força externa, como as potências da natureza, os fatores ambientais e o destino.

E a personagem secundária, o que podemos dizer dela? Como é? O que faz? A personagem secundária é aquela que participa dos acontecimentos menos relevantes da ação, mas influencia os protagonistas e cria comicidade. E a personagem confidente? Vejamos: é também uma personagem secundária, ligada ao protagonista: serve de suporte a seus diálogos e raciocínios. A personagem de contraste também é secundária e ligada ao protagonista: complementa e esclarece a personalidade do protagonista. Acabou? Não. Temos ainda a personagem narradora, aquela que conta a história. Pode ser protagonista, personagem secundária ou pessoa que não participa da ação.



Caro(a) leitor(a), nossa conversa está se alongando. Mas é assim mesmo... estamos conversando sobre aspectos importantes da teoria da narrativa. Para quê? Para facilitar nossa compreensão do fenômeno literário e do mundo que ele cria e não se desfaz na última página do livro, uma vez que se incorpora às vivências do leitor, tornando-se marcos de sua história de leitura.

Avancemos: tendo em consideração as transformações ou não pelas quais a personagem passa ao longo da narrativa, podemos classificá-las em dois tipos: planas e redondas. A personagem plana apresenta apenas uma característica; não de maneira profunda. É estática e não oferece surpresa. Os tipos e as caricaturas enquadram-se nessa classificação. A personagem

redonda possui várias qualidades. É complexa e multiforme, tridimensionais e dinâmicas.

Vamos conversar agora sobre o narrador? A ideia geral é simples: se existe uma história, existe, necessariamente, quem conta essa história: o narrador, instância narrativa que conduz o leitor pelo mundo que está sendo criado a sua frente. Portanto, não existe narrativa sem narrador, elemento presente sob diversas formas no texto narrativo. Noutras palavras: não podemos receber uma história sem a mediação do narrador, nem visualizar uma personagem, saber quem ela é, como se materializa, sem um foco narrativo. Percebeu a importância do narrador ou foco narrativo para a narrativa?

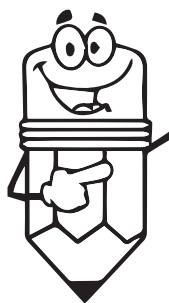
O foco narrativo é um dos componentes mais importantes da técnica de ficção, instrumento valioso para análise literária. No romance, a voz que detém a narração não é a do autor que assina o texto. Veja o que um teórico destaca sobre o narrador:

[...] a voz, a emissão através da qual o universo emerge, se depreende de uma garganta de papel, recorte de uma das possíveis manifestações do autor. Como narração, ela emana de um ser criado pelo autor que, dentre a galeria de suas posturas – as personagens – elegeu como narrador. Máscara criada pelo demiurgo, o narrador é um ser ficcional que ascendeu à boca do palco para proferir a emissão, para se tornar o agente imediato da voz primeira. Metamorfoseado nele, o autor tem a indumentária necessária para proceder à instauração do universo que tem em vista (DAL FARRA, 1978, p.19).

Prosseguindo na defesa de suas ideias, esse mesmo teórico afirma: “O homem responsável pelo romance, cujo nome aparece na capa, traz a sua face apagada dentro da ficção. Seu rosto está encoberto pelos véus da mistificação romanesca e seu olhar velado pela perspectiva do narrador que o criou [...]” (DAL FARRA, 1978, p. 19).

Por fim, conclui:

Como seu representante e porta-voz, o narrador se torna, então, mais que a personagem fictícia assentada como tal; ele se transforma no verbo criador da linguagem, no espírito onisciente e onipresente que cria e governa o mundo romanesco [...] será sempre uma máscara criada, adotada e mantida pelo autor (DAL FARRA, 1978, p.19).



Caro(a) leitor(a), todo esse jogo verbal tem por objetivo levá-lo a compreender e aceitar que, na prosa de ficção, o narrador não é o autor, mas uma entidade ficcional, uma criação linguística do autor, que só existe no texto, colocando-se como intermediário entre os fatos relatados e o leitor.

O autor é o sujeito que escreve a narrativa, o escritor que recebe do contexto em que vive e das vicissitudes desse contexto, os estímulos que o fazem produzir o texto. O narrador é uma entidade fictícia, como as personagens e a história contada. É uma verdadeira personagem (lembre-se: de *persona*, máscara) que narra os acontecimentos. Por isso, não pode ser confundida com o autor, mesmo se a narrativa for contada na terceira pessoa do singular.

Foco narrativo, ponto de vista, visão, posição do narrador, perspectiva e emissão narrativa: todos esses vocábulos nomeiam o ângulo de visão pelo qual a história é vista pelo narrador e a posição a partir da qual ele faz com que o leitor veja a história. Assim, como são muitos os vocábulos com os quais podemos nomear o foco narrativo, também são vários os autores que estudam ou estudaram essa técnica narrativa: Brooks e Warrem, Henry James, Friedman, Jean Puillon, Adorno, Todorov, entre outros, possuem obras clássicas sobre esse assunto.

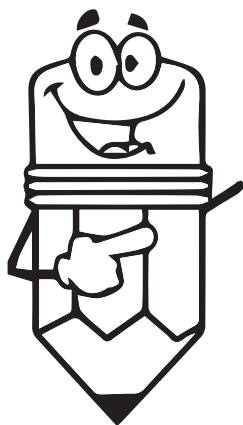
Há convergências, divergências e prolongamentos entre os conceitos desses autores, mas não há excelência de um conceito sobre

os outros: todos podem ser encontrados nas diferentes formas narrativas. Para dar um caráter mais objetivo à nossa conversa, optamos pela classificação elaborada por Norman Friedman, a partir das seguintes indagações: Quem fala ao leitor? De que posição ou ângulo narra? Que canais de informação são usados pelo narrador para levar a história ao leitor? A que distância ele coloca o leitor em relação à história?

Ao responder essas perguntas, Friedman classifica os métodos de transmissão do material da narrativa ficcional:

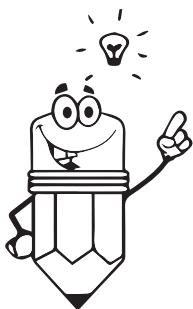
- **Onisciência interpretativa (ou onisciência do autor-editor)**
– Nesta tipologia, o narrador se comporta como um deus em seu universo ficcional: está em todos os lugares, em todas as épocas; conhece o que está dentro das personagens, seu mundo interno e seu contexto histórico. Voz narrativa em terceira pessoa que tem toda a liberdade para narrar, adotando, para isso, todas as posições possíveis: por dentro ou por fora da personagem ou, ainda, enquadrando-a em relação aos acontecimentos da narrativa. Esse narrador pode interferir na história, utilizando-se de comentário, às vezes verdadeiros ensaios sobre matéria ficcional, social, etc. Por se intrometer muito na história, esse narrador recebe a denominação de narrador intruso. Na literatura brasileira, quem criou com maestria esse categoria de narrador foi Machado de Assis.
- **Onisciência neutra** – Nesta tipologia, o narrador é onisciente: domina todo o universo ficcional, mas procura criar a impressão de que não interfere na narrativa. Que diferença apresenta em relação à tipologia anterior? Simples: não faz intrusões nem comentários explícitos. Trata-se de um narrador de terceira pessoa, evidente para o leitor, mas que não interrompe a história para expor seus pontos de vista críticos. A onisciência neutra deixa no leitor alguma impressão especial? Sim: a impressão de que a história se desenvolve por conta própria. *Senhora, Iracema e O Guarani*, obras de José de Alencar, apresentam o recurso narrativo da onisciência neutra.
- **O eu como testemunha** – Nesta tipologia, o foco narrativo é de primeira pessoa: o narrador, personagem de menor relevância, relata fatos ocorridos com a personagem central (ou personagens centrais). Comparado com o anterior (onisciência neutra), é um foco narrativo mais limitado: o narrador só consegue narrar o que viu ou pesquisou. Por isso, não penetra na consciência das personagens. Um exemplo de narrativa construída nesta perspectiva? *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós.

- **O eu como protagonista** – Nesta tipologia, o narrador é o protagonista da ação e conta, em primeira pessoa, fatos relacionados à sua própria vida, revelando como os vivencia ou os vivenciou. No foco anterior: o narrador podia circular em torno da personagem principal e contextualizar suas ações. Neste foco: o ponto de vista localiza-se na personagem protagonista e registra suas percepções, sentimentos e pensamentos.
- **Onisciência múltipla seletiva** - Essa tipologia só ocorre com o discurso indireto livre: é um foco narrativo que dramatiza a consciência.
- Todos nós sabemos que a criança é, por natureza, inquieta e incapaz de concentrar-se por tempo muito alongado. Por isso, ao escolhermos livros para elas, devemos eleger obras que apresentem dramatismo e movimentação: “[...] a criança irá interessar-se naturalmente pelos livros onde, a todo o momento, apareçam fatos novos e interessantes, cheios de peripécias e situações imprevistas [...]” (CUNHA, 1999, p. 97). Os pequenos leitores não estão preocupados com o que as pessoas pensam ou sentem, mas com o que fazem ou fizeram.



Caro(a) leitor(a), quando falamos “dinamismo” e “movimentação”, em que pensamos primeiro? Certamente, em movimento físico e ação das personagens. Seriam apenas esses os elementos que asseguram à narrativa a dinamicidade necessária ao envolvimento dos pequenos leitores? É indiscutível que eles conferem dinamicidade à história, mas não devemos nos esquecer de que uma boa técnica narrativa também cria movimentação. Logo, a grande preocupação de um narrador que escreve para criança deve ser construir histórias por meio de técnicas capazes de envolvê-la com o livro que está lendo.

Descrições e digressões longas, quando não diretamente ligadas ao fio da narrativa, mesmo que originais e potencialmente envolventes, devem ser evitadas: elas interrompem a história e abrem espaço para o desinteresse e a dispersão, levando, assim, o pequeno leitor a abandonar a leitura. Caso ele se depare com vários livros dessa natureza, de abandono em abandono, desistirá não apenas do convívio com textos literários, mas também da leitura de uma maneira geral.

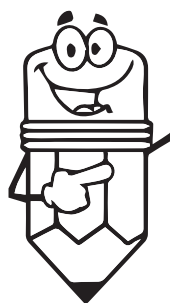


Refletindo...

Nenhum de nós, professores da literatura infantil, pretende colher esse resultado, não é mesmo? Nosso desejo mais ardente é que nosso trabalho leve nossas crianças a se interessarem pela leitura, tornando-a um hábito em suas vidas. Você se lembra das obras do Realismo e do Romantismo que você leu no Ensino Médio? Lembra-se, por exemplo, de *O mulato*, de Aloísio Azevedo, ou de *O guarani*, de José de Alencar? Por motivos diferentes, é claro, essas duas obras apresentam longas descrições: a primeira, para provar, numa perspectiva cientificista, a importância do ambiente, momento e hereditariedade na formação do caráter das personagens; a segunda, com o objetivo de construir a identidade nacional, a partir da supervalorização da natureza e do indígena.

Em ambos os casos, você se lembra de quantas vezes pensou em desistir da leitura? Talvez não, mas sabe que não foram poucas, uma vez que essas obras lhe pareciam chatas por causa de seu descritivismo hipertrofiado, que o levava para distante do fio narrativo. *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, é outra obra da qual não nos esquecemos. Lembra-se das longas digressões do narrador machadiano com sua “cara leitora”? Pois é: enquanto ele pratica sua intrusão na narrativa, deixa a história em “banho-maria”. Várias vezes fechamos esse livro, com o firme propósito de não voltarmos a ele, mas a obrigação imposta pela escola ou pelo curso não nos permitiu que o fizéssemos. Não foi assim?

Segundo alguns estudiosos, Machado de Assis, José de Alencar e Aloísio de Azevedo, se levados aos pequenos leitores, devem ser apresentados em edições adaptadas, pois suas obras são destinadas ao público adulto, você sabe muito bem disso. Nós os trouxemos para esta conversa com um objetivo: rememorar nossos próprios percalços com a leitura e o texto literário, para que não nos esqueçamos de nos colocar no lugar das crianças, quando forem elas as envolvidas com a mesma questão.



Caro(a) leitor(a), vamos agora abordar as formas do discurso presentes no texto narrativo....

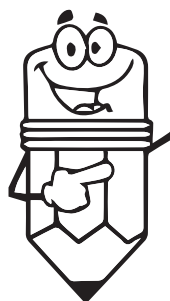
Ao espírito infantil, agrada mais a narração. Para a criança, a melhor técnica de apresentação das falas e dos pensamentos das personagens é o **discurso direto**: o diálogo atualiza a cena, retoma os fatos e envolve mais facilmente o leitor, comparado ao **discurso indireto**, a cargo do narrador. Se construído numa linguagem bem próxima à oralidade e adequada à personagem e à situação vivenciada por ela, o diálogo confere grande realismo à cena. Daí ser uma técnica narrativa muito importante, principalmente nas primeiras experiências de leitura da criança.

Conscientes da importância dos diálogos, alguns autores de textos infantis recorrem até ao apelo ao leitor: fazem perguntas e supõem respostas, o que desperta ainda mais o interesse das crianças. E quanto ao **diálogo indireto livre**? Em princípio, parece impropriedade falar nesse tipo de diálogo em literatura infantil. Mas é apenas um equívoco: o **diálogo indireto livre**, além de ser bastante usado, tem duas características que o fazem interessante: a economia de palavras, expressões e segmentos narrativos e a proximidade com o **discurso direto**.

E as personagens, o que dizer delas quando o assunto é literatura infantil? Ora, em princípio, podemos assegurar que todas as questões referentes às personagens, como o número, o aparecimento, as oposições que estabelecem entre si, suas características físicas e psicossociais, são pontos que merecem consideração na abordagem da obra literária de uma maneira geral, e não seria diferente em uma obra para o público infantil. Sobre a classificação das personagens em **planas e redondas**, feita por E. M. Foster, em sua obra *Aspectos do romance*, a orientação é que se apresentem às crianças textos nos quais as personagens sejam *planas*, sem complexidades.

Não é novidade para ninguém que as crianças, por meio da televisão e do cinema, acostumam-se, pouco a pouco, com os processos narrativos, mas não podemos nos esquecer de que, nesses casos, as crianças dispõem da imagem que, juntamente com outros recursos próprios aos veículos de comunicação de massa, ajudam-nas a perceber, com mais facilidade, as mudanças de planos narrativos, mesmo que elas sejam complexas. No caso da narrativa literária, porque carente de outros recursos que não a palavra escrita, não devemos ignorar que uma história para crianças deve ser diferente de uma história para adultos. Em razão disso, “[...] vários processos usados num romance para adultos não podem ser empregados numa obra infantil, sob pena de tornar a narrativa inacessível à criança” (CUNHA, 1999, p. 98).

Por isso, a narrativa deve ser **linear**. O tempo deve ser **cronológico** e não **psicológico**, ou seja, sem cortes e *flashback*. O **fluxo de consciência** também deve ser evitado. Em resumo, podemos dizer que “Os recursos narrativos mais adequados à criança costumam formar o conto ou o romance de ação, nos quais predomina a intenção de distrair, sem outro compromisso que o de narrar uma história interessante” (CUNHA, 1999, p. 99), com desfecho feliz. Esse requisito é fundamental, particularmente, para as crianças mais novas, que, ao contrário do adulto que é capaz de ver um filme ou ler um livro sem final feliz, sem deixar de gostar do livro ou do filme, não conseguem realizar a mesma proeza. Sabe por quê? Porque, normalmente, a criança vive a história e se identifica com a personagem mais simpática: um final que não fosse agradável seria capaz de feri-la inutilmente.



Caro(a) leitor(a), vamos falar agora da adequação da obra à idade das crianças? Esse é um problema que se refere mais à narrativa do que aos outros gêneros literários.

Segundo ensina a Psicologia, a criança, desde que nasce até chegar à adolescência, passa por uma série de transformações, que, por sua vez, estabelecem fases na evolução dessa criança. Três dessas fases têm sido consideradas pela literatura infantil: a fase do mito, a fase do conhecimento da realidade e a fase do pensamento racional. Em relação às características e limites dessas fases, esclarecemos que são apenas pontos de referência, generalizações. Por isso, podem não se confirmar com uma criança específica com qual estamos trabalhando em determinado momento. Vamos às fases...

A fase do mito envolve crianças de 3/4 a 7/8 anos. Nesta fase, a fantasia e o animismo distinguem essas crianças. Para elas, os objetos, como as pessoas, possuem alma, reações. Como podemos observar, não existe, para elas, diferença entre realidade e fantasia. Logo, a literatura destinada à criança desta fase deve ser a literatura de maravilhas, que também não se preocupa com essa distinção. Os contos de fadas, as lendas, os mitos e as fábulas são os textos literários mais adequados a essa fase.

A fase do conhecimento da realidade envolve crianças de 7/8 a 11/12 anos. Nesta fase, caracterizada pelo conhecimento da realidade, como a própria denominação evidencia, a criança exige dos textos mais ação: passa do plano contemplativo da fase anterior ao executivo. Seu interesse, portanto, está mais voltado para a experiência do homem e da ciência. Além disso, valoriza o esforço e o engenho do herói na superação dos obstáculos que se colocam entre ele, o herói, e os objetivos que busca alcançar. Não é difícil concluir: “A literatura adequada às crianças dessa idade é

o romance de aventura, o relato histórico.” (CUNHA, 1999, p. 100). A estes podem ser acrescentados os relatos heroicos – que tratam do princípio da vida dos povos – os de viagens e façanhas, as histórias regionais, nacionais e universais, bem como obras sobre aventuras espaciais.

Meninos e meninas, diferentemente do que acontece na fase anterior, têm interesses diferentes nesta fase. Na leitura, entretanto, essa diferença não é tão grande assim: apenas parte das meninas apresentam inclinação à irrealidade, decorrente, talvez, da mistura com características da primeira fase. Pode ser, também, decorrência de fusão com o romantismo da terceira fase.

A terceira fase engloba crianças de 11/12 anos até a adolescência. Fase do pensamento racional, agora a criança começa a ter domínio das noções abstratas. É uma fase egocêntrica, mas o egocentrismo aqui é diferente daquele que ocorre a partir dos 3 anos, uma vez que tem um caráter social. Como assim? Ora, nesta fase, a criança se preocupa consigo na relação com os outros. O elemento erótico, a preocupação sexual, começa a aflorar neste momento. Talvez por isso essa diferença no ser egocêntrico. De uma maneira geral, o romance e a literatura romântica têm a preferência dos leitores desta fase. O primeiro como resultado do valor que adquirem as questões pessoais, neste momento. Quanto à segunda, por causa do caráter de seus heróis e dos temas por ela explorados.

No Brasil, desde 1975, vem se desenvolvendo, sobretudo para essa faixa etária, a denominada *literatura realista para criança*. Algum problema com esse tipo de literatura? Cunha (1991) assegura que as obras dessa corrente literária são mais projetos educativos do que literatura propriamente dita. Várias dessas obras, segundo essa autora, são feitas sob encomenda, procedimento que, muitas vezes, compromete a literariedade do produto. Mas um fato é inegável: o que importa é que crianças e jovens estejam em contato com a obra literária, usufruindo, no convívio com eles, o prazer que leva ao gosto pela leitura, objetivo de todos nós professores de Literatura Infantil.

Por se apoiar na temporalidade (sucessão de acontecimentos) e na transformação, no decorrer do tempo, dos fatos contados, o conceito de narrativa é extensivo: o poema épico, o mito,

a lenda, a fábula, a pintura, o filme, as histórias em quadrinhos, já sabemos, também são narrativas. Vamos falar sobre revistas em quadrinhos para crianças? Uma primeira observação: as crianças de todas as fases – a fase do mito, a fase do conhecimento da realidade e a fase do pensamento racional – sentem-se atraídas pela narrativa dos quadrinhos. Apesar desse fato incontestável, os quadrinhos têm sido alvo dos mais diferentes posicionamentos: intelectuais, educadores e pais de família já reagiram negativamente em relação a eles, mas, ainda hoje, não é difícil encontramos posições radicalmente contrárias a essa modalidade de narrativa.

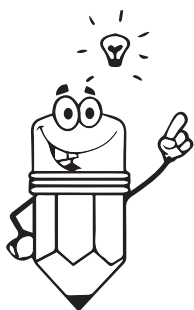
Os argumentos daqueles que reprovam a narrativa em quadrinhos estão representados em um texto de Renato de Almeida (*apud* CUNHA, 1999): os quadrinhos são um mal inevitável, mesmo sendo um dos mais sérios prejuízos que os tempos modernos impingiram à infância e à juventude, pois, mesmo que não seja difícil identificar bons temas, a limitação intelectual, decorrente desse tipo de narrativa, é de difícil superação, uma vez que a ilustração excessiva afasta por completo a necessidade da imaginação, o que impede as “viagens” que a literatura, como as outras artes, potencializa. O texto não serve mais para contar: diz apenas o que está representado no desenho. Dessa forma, além de apassivar a imaginação, segundo a percepção desse autor, a leitura torna-se precária e sucinta, não provocando qualquer espécie de meditação. Por isso, seja no campo pedagógico, seja no campo espiritual, o dano causado pela narrativa em quadrinhos é irreparável.

Os estudos dos meios de comunicação de massa revelaram trabalhos importantes sobre os quadrinhos, nos quais, sociólogos, estudiosos de comunicação e artistas mostraram o valor artístico e a validade deles na vida moderna, chegando a defendê-los como a única forma narrativa adequada aos novos tempos, o que configura um posicionamento diferente do anterior. Nenhuma dessas duas posições, extremistas, pode se sentir detentora da razão. Talvez o posicionamento mais justo fosse o que não defende a exclusão dos quadrinhos, nem a exclusividades deles.

Provocam a preguiça mental, incentivam a violência e apresentam uma literatura não racional: essas as principais acusações que se fazem às revistas em quadrinhos, induzindo à restrição

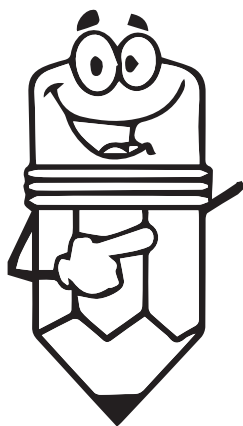
de seu uso. Mas tais restrições, se bem analisadas, podem revelar equívocos. Por exemplo: a falta de motivação, da qual nem sempre o aluno é culpado, não pode ser confundida com preguiça. Por outro lado, onde estão as provas de que as revistas são mais violentas do que a televisão ou o cinema? A falta de tipos nacionais nos remete a um dado que não ignoramos: “[...] todas as formas de arte sofreram de início uma influência estrangeira, e nem sempre apresentam tipos nacionais o cinema, a literatura mesmo, ou a televisão” (CUNHA, 1999, p. 103).

Mas há um argumento forte contra as revistas em quadrinhos – não contra os quadrinhos, que pode ser resumido no fato de que, mesmo seus apologistas mais ferrenhos, apesar de reconhecerem as potencialidades delas, não negam que a maioria das publicações de hoje, se consideradas do ponto de vista artístico, deixam a desejar: o baixo nível predomina sobre o regular e o bom, enquanto o ótimo nível artístico ocupa posição inferior aos três primeiros.



Refletindo...

Como podemos observar, está instaurada uma polêmica envolvendo as revistas em quadrinhos, mas enquanto os educadores debatem a questão, as crianças e adolescentes, indiferentes à disputa, se deliciam com esse tipo de leitura. As razões desse fenômeno podem ser elencadas: o baixo preço facilita a aquisição dessas revistas, e elas não apresentam dificuldades a sua leitura; o grande apelo visual e o dinamismo não menos relevante, configurados pelas cores, quadros e balões, variados e funcionais, conferem à narrativa grande movimentação (nos quadrinhos a narrativa não é apenas lida, mas também vista); a linguagem oral, pitoresca e cheia de onomatopeias; as aventuras cheias de humor e otimismo e, particularmente, a chance de escolha pessoal, sem orientação e cobrança de adultos.

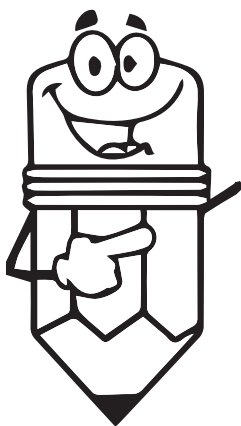


Caro(a) leitor(a), como agir em face dessa situação? Talvez uma saída fosse não perder de vista o que é literatura e qual a sua finalidade, sua função. A partir desses alicerces, buscar a melhor forma de harmonizar a leitura infantil com o que compreendemos por literatura e o que percebemos com sua função.

É claro que essa atitude deve ser fundamentada no estudo de teorias que tentam construir conceitos de literatura e definir suas funções relativamente ao contexto sócio-histórico em que está sendo produzida. Só assim podemos evitar os achismos tão prejudiciais ao nosso trabalho.

Retorne, portanto, à conversa que tivemos sobre literatura e literatura infantil... Lá você poderá encontrar elementos para auxiliá-lo em sua decisão. E não se esqueça: cada criança é uma realidade ímpar. O mesmo vale para cada adolescente. Essa consciência também deverá orientar seu posicionamento.

Lembre-se sempre: “[...] o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele fornecidos.” (CA-DEMORI *apud* CUNHA, 1999, p. 106). Esses padrões de interpretação são fornecidos pelas diferentes manifestações culturais. A literatura, seja pela elaboração do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que oportuniza, destaca-se entre essas manifestações.



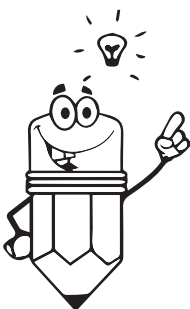
Caro(a) leitor(a), você deve estar se perguntando:

- Mas como devemos proceder?

Nós respondemos:

- Devemos refletir sobre os conceitos teóricos que você possui e cruzá-los com a realidade com a qual você trabalha. Boa sorte!

Para contribuir com esse trabalho, vamos avançar um pouco mais e nos determos sobre os aspectos históricos, teóricos e metodológicos da literatura infantil.



Refletindo sobre os conhecimentos aprendidos até o presente

A partir do que foi discutido neste capítulo, discuta com os colegas sobre as características do texto literário, sua finalidade, sua função. Tente formular um conceito de literatura e definir suas funções relativamente ao contexto sócio-histórico em que está sendo produzida. Selecione alguns livros de autores conhecidos e faça um estudo preliminar.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, M. A. Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. (Série Educação). São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1984.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. Série Princípios S. Paulo: Ática, 2003.

GOMES, A. C.; VECHI, C.A. **Introdução ao estudo da literatura**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1995.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

7.

Aspectos históricos, teóricos e metodológicos da literatura infantil

Meta:

Refletir sobre os aspectos históricos, teóricos e metodológicos da literatura infantil, assim como discutir e propor metodologias de trabalho com o texto literário.

Objetivos:

- Ao final do capítulo, você deverá ser capaz de:
- Conhecer os aspectos históricos, teóricos e metodológicos do texto literário;
- Propor outras formas de trabalho com o texto literário infantil tendo como fundamentos os aspectos discutidos neste capítulo.

Pré-requisitos

Como vamos discutir os fundamentos do texto literário seria interessante que você fizesse um levantamento dos sites disponíveis na internet que tratam sobre o texto literário. Você vai descobrir que há muitos textos literários infantis disponíveis e que poderão enriquecer suas leituras.

Foi fácil entender todos os conceitos relativos à literatura, à narrativa e suas características? Pensamos que não, mas foi possível a você elaborar seu próprio conceito. Com a literatura infantil não vai ser diferente.

A literatura infantil deu seus primeiros passos na segunda metade do século XVIII, quando a criança começou a ser encarada como um ser diferente do adulto e com necessidades e características próprias. Esse reconhecimento exigiu que elas fossem distanciadas da vida dos mais velhos e recebessem uma educação especial para prepará-las para a vida adulta. Anteriormente a esse fato, a criança acompanhava a vida dos adultos. Uma das consequências desse comportamento era sua participação na literatura deles.

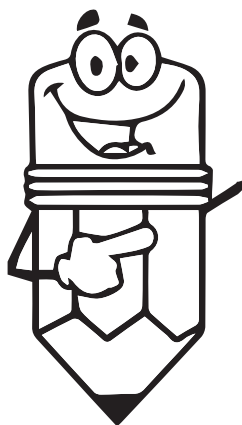
A literatura a que a criança tinha acesso antes da instituição da literatura infantil era de tipos diferentes para atender aos diferentes tipos de criança. Havia, naquele tempo, basicamente dois tipos de crianças. A cada um deles destinava-se uma literatura diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia os grandes clássicos. As crianças das classes desprivilegiadas liam e ouviam histórias de cavalaria e de aventura. As lendas e os contos folclóricos despertavam grande interesse.

O surgimento da literatura infantil relaciona-se com a ascensão da burguesia e com a constituição do modelo familiar burguês. Antes desse modelo familiar, a infância não era tratada como tal. Pequenos e grandes compartilhavam os mesmos eventos, mas, entre eles, inexistia laço afetivo especial. Com a chegada da família burguesa, essa situação mudou. Ocorreu maior união familiar promovida pela valorização da infância, pelo controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Algumas dessas tarefas passaram a ser de responsabilidade da literatura infantil recém-inventada e da escola renovada.

A criança, detentora de um novo papel na sociedade, passa a ser vista como um ser frágil, desprotegido e dependente. Passa a ser alvo de valorização e de proteção, sendo separada da realidade do mundo adulto ao qual tinha antes livre acesso. Esse protecionismo redundava em isolamento, tornando necessário o surgimento de instituições que preservem o lugar do jovem na sociedade e sirvam de mediação entre a criança e o mundo. É, nesse

contexto, que surge a escola e a necessidade de leituras específicas que viessem contribuir com sua formação moral e social.

Sob o manto desses arranjos burgueses, estabeleceu-se uma estreita ligação entre literatura infantil e pedagogia. Essa ligação é tanto mais clara quanto maior é o número de educadores da época que se dedicaram à criação de uma literatura para jovens e crianças com objetivos formativos, informativos e até mesmo enciclopédicos. As obras de Comenius, Basedow, Campe, Fenelon e outros são exemplos da literatura dessa época.



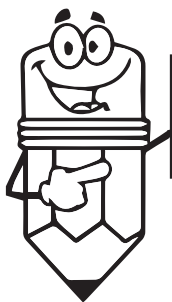
Caro(a) leitor(a), é neste contexto que a literatura infantil surge, por volta do século XVIII, com o reconhecimento da infância e a necessidade de uma literatura diferenciada que beneficiasse as crianças no âmbito escolar. Mas, quais caminhos ela percorreu? Como se tornou adequada à infância?

A literatura infantil agora já existe. É fruto do século XVIII, resultado de uma nova visão da criança e estreitamente ligada ao modelo familiar burguês. Mas que caminhos ela percorreu? Como se tornou adequada à infância e à adolescência?

Cunha (1999) afirma que a literatura infantil desenvolveu-se por meio de duas tendências, ambas bem próximas daquelas que orientavam as leituras das crianças: os clássicos foram adaptados do folclore, apropriados os contos de fadas, ainda não voltados especificamente para as crianças.

Nesse sentido, ainda que a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, somente na segunda metade do século XIX foram definidos com maior clareza os tipos de livros que mais agradavam aos pequenos leitores, determinando suas principais características: histórias fantásticas, de aventuras e que retratassem o cotidiano infantil.

Após esse período, o gênero ganha consistência e um perfil definido por meio do trabalho dos autores que garantiram sua continuidade e atração. Perrault e os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão vinculados à gênese da literatura infantil. Essa literatura se universalizou, mas, em cada país onde lançava suas raízes, surgiram propostas diferentes de obras literárias. Entre os autores dessas novas propostas, figuram escritores do porte de Lewis Carrol, Mark Twain e Charles Dickens.



E o Brasil, como entra nessa história? E quem dá início à verdadeira literatura infantil brasileira?

É nesse momento que esse gênero emerge no Brasil. Embora os livros para crianças comecem a ser publicados no Brasil após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX. Mesmo assim, a circulação de livros infantis no país é escassa, representada principalmente por obras pedagógicas, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas. Carlos Jansen - *Contos seletos das mil e uma noites*, *Robinson Crusoe* e *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*; Figueiredo Pimentel - *Contos da carochinha*; Coelho Neto e Olavo Bilac - *Contos pátrios*, e Tales de Andrade, com sua obra *Saudade*, são escritores dessa fase embrionária da literatura infantil brasileira. Esse mérito cabe a Monteiro Lobato.

Monteiro Lobato investe na literatura para crianças, de um lado como autor, incorporando elementos estilísticos inovadores e, de outro, como empresário, fundando editoras e contribuindo para a modernização da produção editorial brasileira. Com uma obra de gênero e orientação diversificados, Lobato cria uma literatura centrada em algumas personagens, que percorrem seu universo ficcional e dão

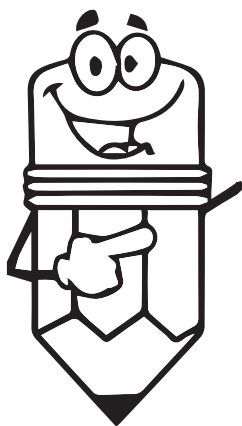
unidade a ele. Ao publicar, em 1921, *Narizinho arrebitado*, Lobato inaugura uma nova estética na literatura infantil do país, concebendo-a como arte capaz de modificar a percepção de mundo, emancipar seus leitores e dar voz às crianças que passam a ser personagens instigantes. A renovação por ele proposta pode ser observada tanto no plano retórico como no ideológico. No tocante à retórica, observa-se que Lobato introduziu no texto literário soluções comunicativas no plano linguístico que destituíram da língua qualquer rebuscamento, dando prioridade à espontaneidade do estilo infantil por meio da valorização do discurso oral, expressões de linguagem popular, neologismos e onomatopeias. Quanto ao aspecto ideológico, podemos constatar em sua produção, a captação do leitor pelo mundo ficcional. Estimulando o leitor a ver a realidade por meio de conceitos próprios, o autor o induz ao raciocínio, ao senso crítico, apresentando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio de especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente.

Algumas personagens criadas por Monteiro Lobato permeiam até hoje o cotidiano das crianças. Dentre elas, podemos destacar: Emília, uma boneca de pano com sentimento e ideias independentes; Pedrinho, personagem a que o autor se identifica quando criança; Visconde de Sabugosa, a sábia espiga de milho que tem atitudes de adulto; Cuca, a vilã que aterroriza a todos do sítio; *Saci Pererê* e outras personagens que fazem parte da inesquecível obra *Sítio do pica-pau amarelo*, que encanta uma multidão de crianças e adultos não somente no Brasil, mas no mundo todo. Outras incríveis obras infantis foram produzidas por Lobato, tais como: *A menina do nariz arrebitado*, *O saci*, *Fábulas do Marquês de Rabicó*, *Aventuras do príncipe*, *Noivado de Narizinho*, *O Pó de pirlimpimpim*, *Reinações de Narizinho*, *As Caçadas de Pedrinho*, *Emília no país da gramática*, *Memórias da Emília*, *O Poço do Visconde* e *A chave do tamanho*. Além dos livros infantis, este escritor brasileiro escreveu outras obras literárias, tais como: *O Choque das Raças*, *Urupês*, *A Barca de Gleyre* e o *Escândalo do Petróleo*. Neste último livro, demonstra todo seu nacionalismo, posicionando-se totalmente favorável à exploração do petróleo apenas por empresas brasileiras.

Em toda sua obra, Monteiro Lobato apresenta situações, histórias e temáticas que provocam uma postura crítica diante delas; a valorização da verdade e da liberdade, estabelecendo uma nova moral; a relativização do maniqueísmo da moral absoluta e a presença do elemento maravilhoso utilizado não como antítese do real, mas como uma forma de interpretá-lo. Nesse sentido, observa-se a flagrante ruptura estabelecida por Lobato que inova tanto na produção de obras que rompe com a tradicional postura pedagógico-conservadora presente nos textos da época, quanto na sua divulgação. Autor de uma obra renovadora pelo rompimento com os moldes tradicionais e pela criação de novas expectativas, Lobato tornou-se não apenas marco na literatura infantil brasileira, mas sua referência máxima.

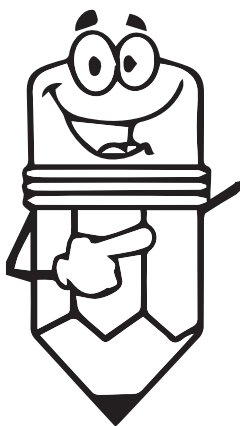
Posteriormente a esse período, nas décadas de 40 a 60, ocorre um grande impulso na produção literária brasileira motivada principalmente pela profissionalização dos autores, ampliação e especialização das editoras e escritores e ampliação do público leitor. Com o intuito de manter o grande número de publicações, as editoras publicam obras repetitivas abordando temáticas relacionadas ao meio rural, à figura do bandeirante, do índio e dos mitos amazonenses, exploram temas conhecidos, evitando a renovação. Observa-se também uma presença marcante da cultura estrangeira, de modo especial a norte-americana, que reforça a presença de mecanismos de produção em série e a reprodução de uma ideologia progressista.

Como consequência, a literatura infantil ficou marginalizada em relação aos outros gêneros e acentuou o seu descompasso e relação à literatura adulta que, nesse momento, já fortalecida se caracterizava pela produção menos popular e apreciada por um público culturalmente mais qualificado.



Caro(a) leitor(a), e então? O que podemos esperar do texto literário desse período? Com certeza, podemos deduzir que a literatura destinada ao público infantil e juvenil, além de não abandonar sua tradicional missão nacionalista, não deu lugar à expressão popular, nem à ruptura dos elos de dominação. Houve um período de literatura pobre que buscava copiar processos da cultura de massa não apenas porque eles beneficiavam as editoras, mas também porque correspondiam ao padrão de qualidade a ser atingido segundo as exigências do mercado.

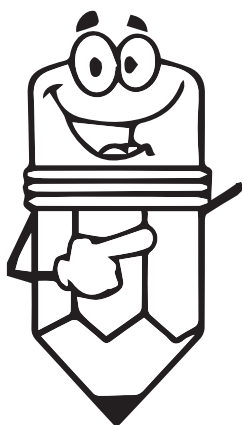
Desse modo, se confrontado com a geração anterior, que teve como expressão grandiosa o escritor Monteiro Lobato, o período correspondente às décadas de 40 a 60 representa uma lacuna em termos qualitativos no que se refere aos textos produzidos para crianças no Brasil. Todavia, a produção literária destinada às crianças que surge no Brasil a partir dos anos 60 até aproximadamente os anos 80 aponta para a consolidação do gênero literatura infantil, tanto no que se refere à qualidade da produção e consumo, como no aspecto interno, nas formas e conteúdos desses livros. Dentre as principais características que essa literatura assume podemos destacar: uma nova maneira de compor personagens; enredos voltados para a temática urbana abordando aspectos sociais e individuais, a valorização da linguagem oral, fazendo com que o discurso deixe de ser modelar; e o espessamento do texto infantil enquanto discurso literário, a abertura para a participação do leitor e o rompimento da linearidade por meio da utilização do fluxo da consciência. Assume também um comprometimento maior com uma vertente originada na cultura de massa, como a história policial e a ficção científica.



Caro(a) leitor(a), você está lembrando quando falamos da literatura utilitária? Pois é importante destacar que essa literatura da década de 70 teve como marca fundamental essa característica.

Por todos esses fatos apresentados, podemos dizer que até os anos 70, em maior ou em menor grau, predominou nos textos escritos para as crianças no Brasil uma concepção utilitária de literatura cujo discurso, baseado sempre na eficácia e obedecendo a razões externas ao próprio texto, organizava-se para agir sobre o leitor. Tinha como preocupação básica a integração do leitor à ordem social dominante e o texto era usado como pretexto, recurso didático e veículo de propaganda das ideias das classes burguesas. A concepção utilitária da literatura infantil busca atuar não apenas como agente formador, mas, sobretudo, como manifestação retórica capaz de doutrinar o leitor de modo que este jamais coloque em questão a ordem estabelecida (PERROTTI, 1986).

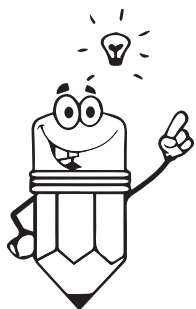
No Brasil, essa postura utilitária foi mudada com Monteiro Lobato, graças às inovações propostas no plano do conteúdo e, principalmente, pela linguagem utilizada e pela forma de narrar suas histórias. Priorizando o discurso estético, a obra de Lobato se destaca por uma nova postura diante do objeto estético utilizando recursos polifônicos e distanciando-se das verdades absolutas. Esta faz com que o narrador não seja visto mais como uma autoridade, possibilitando que suas “verdades” apareçam enquanto concepções pessoais e não como fatos objetivos.



Caro(a) leitor(a), parece que ficou mais claro agora. Monteiro Lobato não utilizou a literatura como pretexto para o ensinamento de preceitos pedagógicos ou morais, mas com vistas a desenvolver o espírito crítico do leitor, ampliando sua capacidade de ver o mundo de forma questionadora.

O que constatamos é que a literatura infantil por ter permanecido como veículo da escola e de seus valores, demorou muito tempo para que pudesse ser submetida a uma reflexão crítica que colocasse o texto literário em sintonia com a literatura adulta. Ao liberar-se da dependência pedagógica, os autores começaram a incorporar novas vertentes do pensamento contemporâneo, destacando-se as abordagens voltadas para a aproximação do texto com o seu receptor; para a importância do elemento lúdico; para a representação da criança no texto, evidenciada por escolhas estilísticas referentes ao foco narrativo, personagens e linguagem, dentre outras características inovadoras.

Refletindo sobre as leituras realizadas



Atualmente, o que se observa é uma profusão de publicação de textos infantis. Todavia, cabe ao professor estar atento a todos os elementos discutidos até o momento para que realmente contribua para a competência de leitura dos estudantes e desperte-os para o prazer da descoberta dos sentidos do texto literário.

Selecione bons livros de literatura infantil e aplique os conhecimentos aprendidos até o presente. Bom trabalho!

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, M. A. Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. (Série Educação). São Paulo: Ática, 1999.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

8.

O trabalho com a literatura infantil na escola

“[...] a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais: mostrar que ler não é apenas uma ‘atividade escolar’ a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação.”

Fanny Abramovich

Meta:

Refletir sobre os princípios gerais e particulares da análise literária apresentando sugestões e indicações que poderão ajudá-lo a despertar nos pequenos leitores o gosto pela leitura.

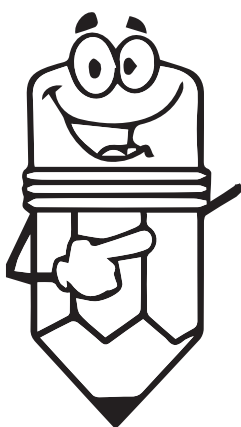
Objetivos:

- Ao final do capítulo, você deverá ser capaz de:
- Conhecer os princípios gerais e particulares da análise literária;
- Identificar as várias possibilidades de se ler um texto;
- Propor outras formas de trabalho com o texto literário infantil, tendo como fundamentos os aspectos discutidos neste capítulo.

Pré-requisitos:

É importante que você tenha lido com atenção todos os pontos abordados até o presente para que a partir desses dados possa realizar seu trabalho em sala de aula, de uma maneira agradável e que possa despertar nos pequenos leitores o gosto pela leitura, uma vez que os levará a percepções das várias possibilidades de se ler um texto literário.

A Literatura Infantil é, antes e, sobretudo, literatura. Por essa razão, não importa se se destina aos pequenos e jovens leitores, o tratamento que ela deve receber não pode ser diferente daquele dado à literatura para adultos: ambas são arte, a arte da palavra. Seu objetivo primeiro é despertar o prazer estético, por meio da expressão dos conteúdos da ficção, realizada pela palavra escrita, o que contribui para convencer o jovem do prazer da leitura, tornando-o também leitor.



Caro(a) leitor(a), partindo desse entendimento, nossa conversa de agora será sobre os princípios gerais e particulares da análise literária. Nos dois casos, trata-se de um roteiro, com sugestões e indicações que poderão ajudá-lo a realizar seu trabalho em sala de aula, de uma maneira agradável e que possa despertar nos pequenos leitores o gosto pela leitura, uma vez que os levará a percepções das várias possibilidades de se ler um texto literário e das diferentes perspectivas em que essa tarefa pode ser realizada.

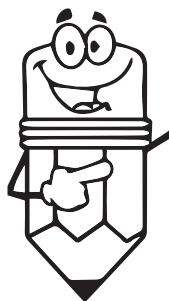
Três momentos comporão essa conversa. No primeiro, trataremos dos limites da análise literária; no segundo, abordaremos seus princípios gerais; no terceiro momento, nossa viagem será acerca de seus princípios particulares, oportunidade em que falaremos do texto poético, do texto em prosa e do texto teatral. Trata-se de uma conversa simples, como foi nas outras vezes, e da apresentação, conforme dissemos anteriormente, de um roteiro de trabalho para orientá-lo em suas atividades em sala de aula. Vamos lá?

Identificando os limites da análise literária

Em primeiro lugar, uma pergunta: o que significa analisar? De acordo com Moisés (2007), analisar consiste num processo de conhecimento de uma determinada realidade: toda vez que decomponemos um objeto, revelando as partes fundamentais que o constituem, estamos realizando uma análise. Analisar, portanto, é fragmentar, dividir o todo em suas partes constituintes. No campo da literatura, estamos analisando toda vez que desmontamos um texto literário²⁴, com o objetivo de conhecer os elementos que o estruturam.

A análise literária limita-se com a crítica e historiografia literária. No primeiro caso, porque toda crítica literária pressupõe análise, uma vez que criticar implica, sempre, primeiro analisar, para que se possa decidir sobre a qualidade ou não do texto literário: “[...] a análise deve conduzir à crítica ou tê-la em germe. A rigor, analisar é criticar. [...] a tarefa analítica precede e prepara a análise crítica” (MOISÉS, 2007, p. 14).

Nenhuma análise literária é válida por si só, pois não é permitido a ela manipular juízos de valor, atributo da crítica literária. O papel da análise é fornecer à crítica os dados indispensáveis para que ela, a crítica, exerça sua função judicativa. Por isso, fica fácil compreender: a análise não substitui a crítica, embora seja o primeiro passo que deve ser dado para que ela aconteça.



Caro(a) leitor(a), ficou meio confuso? Calma!
Releia o parágrafo e você verá que não é nenhum bicho-de-sete-cabeças!

²⁴ Consideramos como texto literário todo escrito que exprime ficção ou imaginação: o conto, a novela, o romance, a poesia e o teatro.

Tanto não é que podemos dizer a mesma coisa da seguinte maneira: para julgarmos um texto literário temos, antes, que analisá-lo. É por isso que dissemos antes que a análise não tem valor quando ela se extingue em si mesma: o natural da análise é que ela seja pré-requisito para uma avaliação crítica da obra. Ficou mais claro agora?

Quanto às relações entre a análise e a historiografia literária, é importante que comecemos pelo objetivo da historiografia. Conforme sabemos, cabe à historiografia “[...] ordenar os textos numa sequência ou continuidade linear, segundo uma perspectiva” (MOISÉS, 2007, p. 15). Mas isso não implica uma organização não sistematizada dos textos, feita sem uma cabal indagação de seu conteúdo.

Tanto o texto quanto sua análise é imprescindível para a historiografia literária, embora o alvo da historiografia não seja, como você já percebeu, nem os textos em si próprios, nem a análise pura e simples, mas o arranjo de ambos, com o objetivo de revelar os laços que articulam as obras de uma literatura, tendo em vista o tempo em que apareceram ou os estilos a que se submetem. O crítico literário recorre à análise textual para fundamentar seus juízos a respeito da obra que avalia. O historiador literário faz essa análise para fazer história: descrever obras, fatos e autores, estabelecendo conexões entre eles.

É claro que você percebeu que há uma relação de cumplicidade e não de exclusão entre análise literária, crítica literária e historiografia literária: a análise potencializa as duas outras atividades, tornando-as mais completas. O analista literário, por sua vez, deve dispor de conhecimentos teóricos acerca de gêneros, espécies e formas, para que ele, ao realizar sua análise, não misture os respectivos planos de ação, nem exija de um gênero, espécie ou forma que só pode ser encontrada em outro gênero, outra espécie ou outra forma.

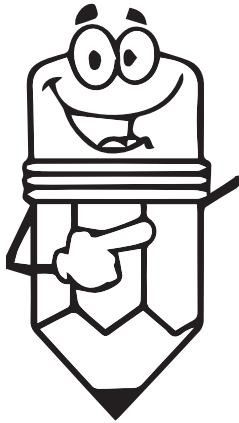
Em resumo:

[...] há normas gerais, aplicáveis a *qualquer* obra literária, não importa o seu gênero, espécie ou forma, e normas destinadas à análise independente de cada gênero, espécie ou

forma, as quais, por sua vez, remeterão para análise de cada obra em particular, alvo derradeiro do analista (MOISÉS, 2007, p. 21-22).

Para finalizar a primeira parte desta conversa, vejamos algumas questões importantes para nosso ofício de leitor e incentivador de leitura de textos literário:

- A análise é um modo de ler, de ver o texto. Por isso, um modo de ensinar a ler e a ver em profundidade, fugindo ao lugar comum da leitura superficial e ingênua.
- Ensinar a ler implica orientar o pequeno leitor não apenas a ver, mas também a escolher os aspectos mais importantes do texto, o que o conduzirá à construção de sua leitura individual.
- A análise, que tem como objeto o exame objetivo de alguns aspectos do texto literário, deve evitar adjetivações, recurso mais apropriado à crítica literária propriamente dita, uma vez que é ela que julga, avalia e hierarquiza.
- A análise é um esforço do leitor para vencer os obstáculos que o próprio texto impõe a quem pretende sondar seus domínios. Para superar essas barreiras, duas perguntas devem ser feitas ao texto: *Como? Por quê?* No primeiro caso, procuramos saber como as células semânticas e sintáticas se organizam para configurar as forças-motrizes e o modo como essas forças se agrupam. No segundo caso, identificado o *como*, devemos procurar saber *por quê* esses elementos se organizam da maneira como se apresentam. As indagações fazem com que o texto literário se revele ao leitor.
- A leitura em profundidade parte de um pressuposto: o texto literário, porque composto de metáforas, é ambíguo por natureza. Isso significa que ele guarda uma multiplicidade de sentidos. Quando não percebemos a extensão dessa ambiguidade, estamos lendo mal. Se lemos mal, como poderemos ensinar a boa leitura?

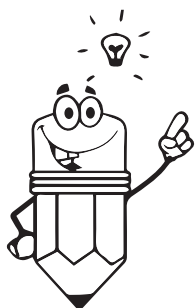


Caro(a) leitor(a), pense um pouco sobre essas questões, antes de passarmos para a segunda parte de nossa conversa, quando falaremos acerca dos princípios gerais de análise literária, conforme anunciamos anteriormente.

Princípios gerais da análise literária

Em primeiro lugar, cumpre que recordemos uma lição básica: o campo da análise literária é o texto literário e apenas o texto literário. Os demais aspectos literários e extraliterários, como a biografia do escritor e o contexto cultural fogem à análise, uma vez que pertencem ao campo dos estudos literários e não da análise literária.

Mas isso não significa que esses aspectos sejam eliminados de um processo de análise. Segundo Moisés (2007, p. 25), “[...] tais zonas limites são perlustradas sempre que o texto o requer, a fim de clarificar pontos obscuros. E perlustradas apenas naquilo que interessa ao texto [...]” Sabe por quê? Porque o foco da atenção do analista é sempre, sempre, e sempre, o texto, ponto de partida e de chegada da análise literária.

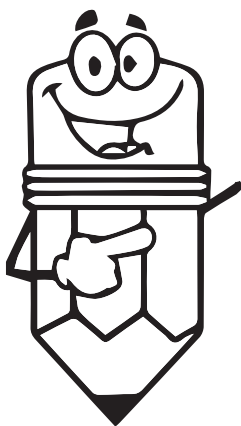


Refletindo...

Numa das conversas que tivemos anteriormente, dissemos que o conteúdo e a forma de uma obra literária são indissociáveis: são duas faces da mesma moeda, responsáveis, ambas, pela estruturação da obra e aspectos importantes da construção de seus significados. Entretanto, quando temos que proceder a análise e interpretação do texto, é possível e, às vezes, aconselhável distinguir essas duas faces do texto literário: a forma, a face objetiva, graficamente disposta e o conteúdo; a face implícita, também conhecida como fundo, denominados, respectivamente, de *significante* e *significado*.

O *significante* e o *significado* devem ser considerados na análise do texto literário. O primeiro não pode ser analisado em si sem a presença do segundo: isso acabaria levando a nada ou conduzindo a uma simples fragmentação, que, além de grosseira, não passaria de paráfrase pura e simples. Devemos perceber que “[...] a análise do significante deve levar ao significado, já que o primeiro está ao seu serviço: temos que analisar o que significa *para* compreender o significado; partimos sempre do significante para o significado, pois que não há outra maneira de perquiri-lo” (MOISÉS, 2007, p. 26).

Em face disso, devemos ter sempre em mente que a análise não deve se restringir à palavra pura e simples, mas considerá-la como intermediária entre o leitor e um conjunto de ideias, emoções e sentimentos, conteúdos que ela veicula. Nessa perspectiva, a palavra será considerada veículo de comunicação entre o escritor e o leitor e se transforma num ícone, objeto gráfico cheio de sentidos, variáveis de acordo com os valores com quais entre em contato. É como tal que a palavra tem de ser analisada, como ícone, expressão de diferentes significados.



Caro(a) leitor(a), agora, uma pergunta instigante: todo vocabulário posto à disposição do poeta ou romancista compõe-se de palavras-ícone?

Vejam: no dicionário estão elencadas, em ordem alfabética, todas as palavras às quais o escritor deve recorrer. Cabe a ele decidir a maneira como irá explorá-las, pois há palavras com significado em si: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, e outras sem significado, simples palavras de relação: pronomes, preposições e conjunções.

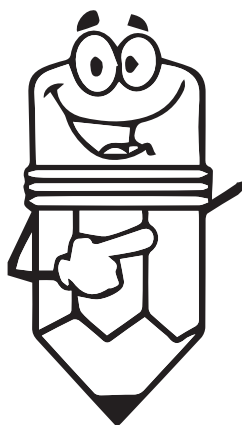
Vemos, portanto, que, na construção de sua obra, o escritor tem a sua disposição, em estado de dicionário, palavras-ícone, que possuem significado em si, e palavras de relação, que funcionam apenas como elementos de ligação entre as partes do texto literário. Ao juntá-las, segundo sua perspectiva pessoal, o autor tece seu texto, objeto de estudo do analista literário, que, via de regra, atentará nas palavras com significado, palavras-ícone.

O núcleo do discurso literário é o verbo. Por isso, o analista deve dar especial atenção a essa palavra-ícone, todavia sem deixar de considerar as demais (substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, preposição e conjunção). As interjeições e os vocativos, elementos que reforçam o sentido de palavras e orações não devem ser esquecidos. Assim também os sinais de pontuação, particularmente os designativos da interrogação e da exclamação. As reticências também não podem ser desprezadas, principalmente quando tratamos de textos poéticos.

Sabe por que não podemos negligenciar o exame desses recursos ritmo-emotivo-conceituais? Porque, analisando-os, poderemos aclarar o sentido de uma ou mais estrofes até então refratárias à nossa investigação, facilitando, portanto, a compreensão do poema em questão. Para que você possa compreender melhor essa questão, vejamos o que apresenta Massoud Moisés:

Atente-se, [...], para os versos seguintes, [...]:
“Vou a medo na aresta do futuro/Embebido
em saudades do presente...” Se as reticências
fossem trocadas por um ponto final, o signifi-
cado vago e duradouro do referido presente
(presente-eterno) desapareceria, ou, pelo me-
nos, se abrandaria, enfraquecendo o signifi-
cado da estrofe e, por reflexo, do poema todo
(MOISÉS, 2007, p. 27).

Conforme você deve ter percebido, a análise literária im-
plica, num primeiro momento, a consideração da hierarquia hori-
zontal entre as palavras e os sinais de pontuação. A essa hierarquia
corresponde outra: a hierarquia vertical, que se refere aos elemen-
tos integrantes da camada dos significados. Vejamos: uma palavra
pode ser estudada em sua camada fonética, morfológica, sintática
e semântica. Trata-se, portanto, de uma sequência ascendente de
importância. De acordo com Moisés (2007, p. 28), “[...] há uma
gradação, ascensional, que parte da fonética e chega à sintaxe,
para daí prosseguir até o seu ponto mais alto, a semântica”.



Caro(a) leitor(a), ficou confuso? Falemos de
outra maneira: após você estudar as palavras,
considerando-as, simplesmente, como subst-
antivo, verbo, artigo, etc. para escolher as
palavras-ícone, lembrando-se sempre de que
o verbo é a mais importante entre elas, você
vai trabalhar com essas palavras-ícone, trata-
ndo-as em si e em suas relações com as demais
que com elas convivem no texto.

Dessa forma, você vai estudá-las sob o ponto
de vista da gradação ascensional a que nos
referimos anteriormente. Melhorou agora?

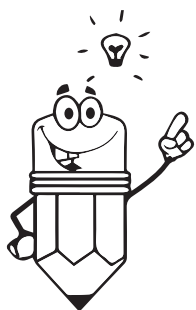
A propósito, você ainda se lembra do que trata a semântica. Não? Então vamos relembrar juntos? A semântica trata do sentido e da evolução do sentido das palavras no decorrer do tempo. Por essa razão, a camada semântica das palavras de um poema, novela, conto, romance ou peça de teatro pode ser estudada de duas maneiras: estática e dinamicamente.

O estudo estático é aquele que se faz por meio da consulta ao dicionário: trata-se da busca do conhecimento da significação das palavras, indispensável tarefa preliminar à análise literária. Passar à fase seguinte da análise, sem antes conhecer o significado (denotativo) das palavras fundamentais do texto que nós ignoramos, é temeroso, pois entender os possíveis significados das palavras é imprescindível. Sem esse cuidado, o resultado não poderá ser positivo.

Por isso, não se esqueça: a busca do conhecimento da carga denotativa das palavras é operação preliminar quando o assunto for análise literária. Essa etapa só pode ser negligenciada se o analista do texto tiver domínio pleno sobre essa carga. Moral da história: não sabe o significado da palavra? Sem problema, consulte o dicionário: o significado denotativo é o significado que a palavra possui no dicionário.

O estudo dinâmico das palavras, que deve se seguir ao conhecimento da denotação delas, consiste em examiná-las do ponto de vista conotativo, com o objetivo de identificar e compreender o sentido ou sentidos que elas adquirem, ao se relacionar com as demais, no corpo do texto. Quando o analista faz esse estudo, está simplesmente buscando conhecer o cociente conotativo das palavras, o sentido que elas possuem quando em relação umas com as outras.

O grau de complexidade sintática adquirido por uma palavra ao se relacionar com outras, no corpo do texto, é o que define seu cociente conotativo (não se esqueça: sentido conotativo é sentido contextual; sentido denotativo é o sentido da palavra em estado de dicionário).



Refletindo...

Há textos com alto índice conotativo e outros com baixo índice conotativo. Por exemplo: “Coração oposto ao mundo/ Como a família é verdade! (Fernando Pessoa) – alto índice conotativo. Por isso, a dificuldade de construir uma leitura desse trecho não é pequena, embora seja elaborado com palavras cujo significado denotativo todos nós conhecemos. “Oh”! Que saudade que tenho da aurora de minha vida”, de Casimiro de Abreu, apresenta baixo índice conotativo, o que facilita à grande maioria dos leitores a construção de uma leitura do trecho.

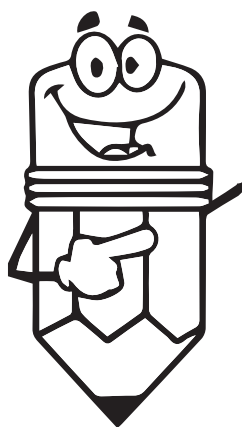
A percepção e apreensão dos índices conotativos de um texto, seja ele poético ou em prosa, depende de dois fatores: leitura e intuição. Quanto à intuição, é importante que você perceba que ela não se gera no vazio, mas resulta do diálogo do leitor com o texto. Lembra-se de que já dissemos que o objeto da análise literária é o texto e somente o texto e que fatores externos a ele só devem ser considerados se servirem para iluminar-lhe alguns meandros obscuros? Então... É por isso que dissemos também que o texto a ser analisado deverá ser lido tantas vezes quantas forem necessárias.

A recorrência de pobreza conotativa faz um poema secundário, mas a sua riqueza indica que estamos em presença de um poema de primeira grandeza. Além disso, revela a persistência de entidades que se colocam para além da reiteração sintática ou semântica: as forças-motrizes. Você sabe o que são essas forças? Com certeza, você não desconhece o que significam, mas o convindo que, juntos, sistematizemos seu conhecimento.

As forças-motrizes se referem a determinados comportamentos em face da realidade, certas maneiras de ver o mundo, certos valores e soluções para os problemas humanos. Esses comportamentos, essa visão de mundo e os valores que norteiam a solução dos problemas da humanidade são forças-motrizes porque recorrentes no texto literário, dando-lhe a porosidade necessária para que o analista possa construir sua leitura do referido texto (lembre-se: o texto literário é polissêmico e tem, em potencial, vários significados,

que só poderão ser revelados pela mediação dos leitores, cada um deles construindo sua própria leitura por meio da relação entre seu repertório pessoal, o que ele traz de experiências e informações, e os dados contidos no texto).

As forças-motrizas são diferentes do tema e do motivo. Por quê? Pelas seguintes razões: o tema é a ideia predominante e concretizadora da ação. O motivo é o elemento gerador da ação. Tema e motivo podem se repetir ao longo da obra de um escritor, mas sua mundividência não resulta da simples reiteração desses elementos, antes do que eles expressam.



Caro(a) leitor(a), não se preocupe!
Vamos falar de outra maneira, talvez fique mais claro: cada escritor, por meio de sua obra, apresenta uma personalidade inconfundível.

Essa personalidade própria, por ele revelada, não resulta do tema escolhido, mas do modo como o escritor tratou esse tema, da mundividência na qual o integrou, cosmovisão essa que se transmite também nos outros temas e motivos da preferência do escritor. A mundividência resulta da recorrência das forças-motrizas e não dos temas e motivos. Ficou mais claro? Então vamos a um exemplo para facilitar mais ainda sua compreensão.

A cosmovisão de Machado de Assis é marcada, entre outros elementos, pelo determinismo psicológico: para ele, a existência humana estaria submetida a leis sobrenaturais, não permeáveis a qualquer forma de especulação, seja filosófica ou científica. Essa maneira de perceber o cosmos influencia toda a obra desse escritor, constituindo uma de suas forças-motrizas, a que se somam

outras preocupações da filosofia de vida machadiana. Quando o analista literário atinge o nível das forças-motrizes, chegou ao limite da análise, uma vez que o espaço abrangido por ele se amplia em várias direções.

Partindo do exterior para o interior do texto, o analista se defronta com dois planos da obra literária: o da forma ou significante e o do conteúdo ou do significado. Esses planos são dissociados provisoriamente, uma vez que o foco da análise deve incidir sobre o conteúdo (significado) e não sobre a forma (significante). Sendo o conteúdo ou significado a tônica da análise literária, é por meio desse plano que o analista alcança as forças-motrizes, podendo divisar nelas a existência de ingredientes que não se limitam a uma mesma obra.

Em razão disso, a análise literária trabalha com três grupos de elementos: o grupo dos elementos extrínsecos, o grupo dos elementos formais e o grupo dos elementos intrínsecos. O primeiro grupo – grupo dos elementos extrínsecos – diz respeito aos aspectos exteriores à obra, ao contexto na qual ela se inscreve: é o grupo dos chamados elementos contextuais. A biografia do autor e da obra, as relações do texto com a Política, a História, a Sociologia, Antropologia, etc., fazem parte desse grupo.

O segundo grupo – grupo dos elementos formais – diz respeito à obra em si: não pode ser confundido com o grupo dos elementos extrínsecos. Fazem parte desse grupo as metáforas, a ironia, a ambiguidade, o ritmo, a métrica, a técnica de composição, entre outros elementos.

O terceiro grupo – grupo dos elementos intrínsecos – diz respeito aos aspectos interiores cuja existência depende das imagens, símbolos, etc. que compõem a malha expressiva do texto literário. Trata-se do conteúdo, das camadas nas quais se situam as forças-motrizes, às quais o analista literário chega, após vencer obstáculos postos pelos elementos extrínsecos e pelos elementos formais.

Observação importante: não é raro que o estudioso do texto literário, ao atingir as forças-motrizes, tenha que retroceder e reconsiderar elementos intrínsecos e formais, uma vez que também não é raro que a compreensão dessas mesmas forças exija que se retomem esses aspectos.

De acordo com Moisés (2007), para que uma análise literária seja completa e profunda não se podem ignorar os aspectos externos. O próprio texto é que determina o caminho que o estudioso deve seguir. Se uma obra não exige que a biografia de seu autor seja levada em consideração no momento da análise, é claro que ela não deve ser contemplada. Entretanto, se for imperativo considerá-la, não tem como não fazê-lo: o contrário comprometeria a compreensão global do texto.

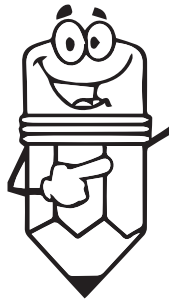
Ainda sobre essa questão, veja o que diz o autor:

[...] nenhuma obra se desliga totalmente de seu ambiente histórico. De tal forma que a aferição do grau de condicionamento ao meio constitui um dos objetivos da análise: o valor da obra depende de uma série de fatores, dentre os quais se salienta o nível de aproximação e distanciamento da realidade. Daí que um romance seja tanto mais pobre quanto mais copia a vida, e tanto mais rico quanto mais a recria: não se espera de uma obra de ficção que espelhe fielmente o mundo, mas que, reorganizando-o, nos ensine a vê-lo de modo amplo e profundo (MOISÉS, 2007, p. 35).

Logo, escusa afirmar que a análise literária não pode se reduzir aos aspectos extrínsecos, formais ou intrínsecos. Ela deverá ser integral, totalizante. Para isso, deve se preocupar em estudar todos os aspectos que, direta ou indiretamente, contribuam para a compreensão e leitura satisfatória da obra em foco, evitando, sempre, que as convicções e idiosincrasias do estudioso substituam as características da obra e o que está dito nela.

Ainda de acordo com Moisés (2007), analisar uma obra literária implica um duplo e simultâneo processo de dedução-indução: partindo do texto, objeto de sua investigação, o analista deduz. Suas deduções, ampliadas pelas informações de que dispõe – aquilo que anteriormente denominamos de repertório do analista – levam-no a pesquisar os vínculos contextuais e formais. Ao

chegar a esse ponto, o analista induz elementos, com o objetivo de ampliar a perspectiva das forças motrizes.



Caro(a) leitor(a), compreendeu por que processo duplo e simultâneo de dedução-indução?

Há dois tipos fundamentais de análise literária: o microscópico e o macroscópico. A análise microscópica tem como objeto de preocupação a microestrutura literária. Por essa razão, investiga as minúcias da obra. A análise macroscópica tem como objeto de preocupação a totalidade da obra, seja ela poética, seja em prosa, seja teatral. Esses dois tipos de análise se complementam: a microanálise conduz à macroanálise, que se apoia, obrigatoriamente, sobre os pormenores, objeto da microanálise.

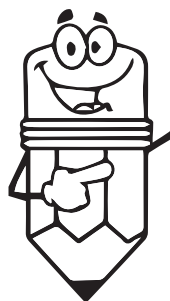
Veja agora as etapas que devem se seguir pelo analista literário para que ele possa realizar sua tarefa a contento:

- Escolhida a obra ou fragmento dela, o segundo passo é realizar sua leitura integral. Essa leitura é uma leitura de contato. Por isso, deve ser descontraída, lúdica, e fornecer uma impressão geral do texto, indispensável para as etapas seguintes do trabalho analítico;
- Releitura de análise: pode e deve ser repetida quantas vezes o texto exigir. Deve ser feita com um lápis na mão, para que o analista assinale, no texto, as passagens que lhe chamarem a atenção ou aquelas que implicarem questões de entendimento;
- Consulta ao dicionário (lexicográfico ou termos literários): para dirimir dúvidas acerca da denotação de palavras ou expressões;
- Releitura do texto: para compreender o índice conotativo das palavras expressões, apontando-lhes as recorrências, buscando interpretá-las, pois constituem a camada externa das forças-motrizes. Essa interpretação deve ter como fundamento o próprio texto e as informações que o analista já possui;

- Consulta a fontes secundárias: já dissemos, anteriormente, que o texto é o ponto de partida e de chegada da análise literária, lembra-se? Pois é, é por essa razão que a consulta a fontes secundárias, tais como história literária, história da cultura, biografia do autor, contexto sócio-econômico-cultural, só devem ser realizadas por exigência do texto;
- Organização das constantes ou recorrências: essa tarefa deve levar em conta a quantidade e a qualidade emocional, sentimental e conceptual das constantes, a fim de que elas possam ser dispostas em ordem hierárquica;
- Interpretação e busca de lições: depois que o analista organizou as constantes hierarquicamente, tendo em consideração os aspectos emocional, sentimental e conceptual, deve esforçar por interpretá-las e extrair delas as lições que comportam. Isso deve ser feito à luz dos dados selecionados no processo de análise, tendo como objetivo a cosmovisão do escritor (as forças-motrizes);
- Conclusão do trabalho e sua redação final: na redação final, o analista deve evitar o descritivismo, não se esquecer de que se trata de uma análise textual, o que exige que o texto se faça presente na redação como ponto de partida e exemplificação. Numa palavra: o texto deve ser convocado a participar da redação final, por meio de citações. Essas citações devem ser exploradas e interpretadas, uma vez que o texto não fala por si mesmo;
- Organização dos pensamentos numa ordem lógica, ascendente ou descendente; redigir com clareza, interpretar sempre, estabelecendo nexos, salientando relevos, com base nas perguntas: *Como?* e *Por quê?*

Para finalizar esta conversa, uma última orientação: “Procurar sempre conclusões plausíveis e levantar hipóteses que abram perspectivas de melhor compreensão do texto” (MOISÉS, 2007, p. 39). Lembre-se sempre, sempre, e sempre: tudo que o analista diz sobre um texto literário já está dito nele de alguma maneira, refere-se a ideias inscritas no texto que ele, o analista, revela de acordo com seu repertório e segundo a perspectiva em que se coloca (entenda-se: de acordo com a teoria que utiliza para interpretar o texto).

Nunca perca de vista que o texto é o ponto de partida e de chegada da análise literária. Elementos exteriores a ele, caso sejam utilizados na análise, devem ter um e apenas um objetivo: auxiliar em sua compreensão e interpretação.



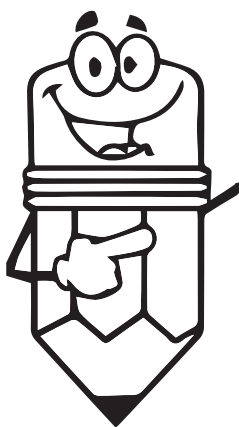
Caro(a) leitor(a), vamos para a terceira parte de nossa conversa?

Ela não será mais breve do que esta, mas vai ajudá-lo a trabalhar pontualmente com poema, conto, novela, romance e teatro. Lembremos, sempre, que não se trata de receita, mas de orientação para nortear sua árdua função de plasmar futuros leitores.

Princípios da análise literária

Conforme você deve ter percebido, em nossa conversa anterior, na qual tratamos dos princípios gerais de análise literária, não fizemos mais que orientá-lo para proceder ao desmonte e à interpretação de qualquer obra literária, de qualquer gênero, espécie e forma. Nesta conversa que iniciamos agora, trataremos dos princípios particulares de análise literária. Esses princípios, conforme já anunciamos anteriormente, servem para o estudo do texto poético, do texto em prosa e do texto teatral, e serão apresentados nessa ordem.

Outras considerações importantes: poesia, aqui, será compreendida como a expressão do *eu* por meio de metáforas polivalentes; prosa, como expressão do *não-eu* também por meio de metáforas, mas que tendem mais à univalência, uma vez que esse gênero tende à construção de um retrato mais fiel da realidade. Em relação ao texto, será considerado o texto destinado à encenação, uma vez que o teatro só se realiza enquanto tal no espetáculo; antes disso, não é teatro, mas literatura. Claro que você compreendeu, não é?



Caro(a) leitor(a), vamos dar mais um passo? Mantenha-se animado: aprender é sempre necessário, pois o que sabemos, já o disse Newton, é uma gota, e o que não sabemos é um oceano!

Análise do texto poético

A primeira orientação que cumpre ser observada na análise de um texto poético é que essa análise deve se basear na essência desse texto, não em sua forma “[...] se a característica específica da poesia reside antes na visão própria que oferece da realidade que no fato de ser expressa em versos, sua análise há de implicar, sobretudo e em última instância, essa concepção de mundo” (MOISÉS, 2007, p. 410).

Mas, antes disso, temos uma primeira tarefa: verificar se a composição versificada, ou não, que temos em nossas mãos, dispõe das condições mínimas exigidas para que ela seja poesia. Essa tarefa é imprescindível, uma vez que só ela possibilita evitar que exijamos do texto aquilo que ele não nos pode dar. Noutras palavras, verificar se o texto em análise tem as condições mínimas para ser poesia, evita que o analista espere que ele comunique poesia, quando pertence ao universo da prosa.

Confirmado que o poema a ser analisado se enquadra nos limites da poesia, já podemos iniciar a análise? Ainda não: devemos destacar determinados aspectos da essência poética, pois, sem eles, não isolamos o texto poético para análise. Estamos falando das metáforas. Lembra-se do que é metáfora? Se sim, ótimo. Se não, recorra a um dicionário de termos literários para dirimir suas dúvidas,

em relação ao fato de ser a metáfora um tipo de comparação que não usa, explicitamente, os elementos comparativos.

Consultado o dicionário e debelada a dúvida, recordemos que a poesia é a expressão do *eu* por meio de linguagem conotativa (linguagem contextualizada) ou metáforas polivalentes, que, devido a sua múltipla valência, apresenta três camadas: a camada emocional, a camada sentimental e a camada conceptual. Essas camadas não se apresentam superpostas, mas inter-relacionadas, formando verdadeiros sistemas na galáxia na qual se estrutura o poema. Da seguinte forma: cada metáfora seria um astro; em torno desse astro, gravitariam alguns satélites. “E a obra toda de um poeta seria uma combinação de galáxias, ou seja, um universo, universo poético.” (MOISÉS, 2007, p. 42).

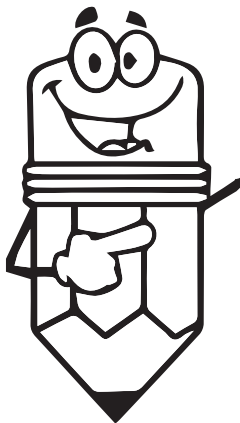
A metáfora é a palavra-chave do poema. Diversas palavras secundárias e dependentes cercam-na, todas elas juntas compõem as chamadas *atmosferas* poéticas. A natureza íntima do poema é ser metáfora geradora de outras metáforas. Por isso, o poema pode apresentar duas ou mais palavras-chaves. Essas palavras-chave sempre estarão rodeadas de outras palavras, a elas subordinadas, constituindo-lhes uma espécie de prolongamento ou amplificação.

A análise, portanto, deve convergir, em primeiro lugar, para as palavras-chave, em seguida, para as palavras secundárias. O analista não deve apenas apontá-las, mas buscar conhecer os elos que existem entre elas, que as aproximam e formam seu parentesco emotivo-sentimental-conceptual.

Lógica e Poesia são duas visões antagônicas do mundo. Mesmo assim, cabe ao analista do texto poético identificar uma espécie de hierarquia entre as metáforas, com um objetivo específico: descobrir a metáfora ou as metáforas que comanda ou comandam todo o poema. Numa palavra: identificar o núcleo da galáxia. Ao chegar a esse ponto, o analista terá descoberto o verdadeiro âmago do poema, o que ainda não é sua decifração total: o poema, como você já sabe, é uma galáxia de metáforas polivalentes e sua análise jamais será esgotada. Entenda: a análise não passa de um simples esforço de compreensão, não é uma técnica infalível de sondagem do poema.

O fato de você, analista literário, dar maior atenção às metáforas, exigência da própria natureza da poesia, não significa que outros aspectos não devem ser analisados. Essa é a questão do tempo, por exemplo. Em essência, a poesia é a-histórica, a-narrativa e a-geográfica. Sendo assim, não se insere nas dimensões do tempo, nem se apresenta numa ordem temporal, cronológica, com um antes e um depois:

[...] as emoções, sentimentos e conceitos que integram um poema ignoram qualquer sucessividade análoga à do tempo no relógio, e apenas se arquivam conforme um nexos psicológico ou inerente à própria substância da poesia [...] um nexos emotivo-sentimental-conceptual. Daí que pareça mais participar do tempo psicológico [...] que da cronologia histórica ou física. (MOISÉS, 2007, p. 43).

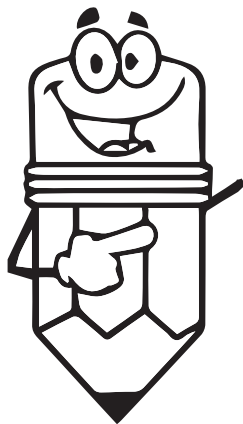


Caro(a) leitor(a), você já percebeu que estamos falando do tempo interno à poesia, não do tempo em que ela foi produzida. Portanto, compreendeu o mais importante do fragmento apresentado acima: o tempo interno do poema conhece apenas o tempo da emoção-sentimento-conceito. Esse tempo, você sabe por experiência própria, resultado de suas vivências pessoais, não se deixa submeter às regras do tempo histórico. Por isso, podemos dizer que o tempo interno ao poema é um tempo entre aspas (“tempo”).

Sobre o espaço e enredo da poesia, podemos afirmar, em princípio, não é de sua natureza narrar, mas, antes, sugerir, evocar, descrever ou projetar, ao mesmo tempo, sentimentos, emoções e conceitos. A poesia se compõe de atmosferas, resultantes das

metáforas que a tecem. Essas atmosferas se localizam no espaço do poema, fora, portanto, de qualquer noção de espaço geográfico físico. A poesia, portanto, não remete a lugar algum, nem ocupa espaço algum. Já sabemos, mas não custa repetir: a poesia é a-geográfica.

Ao contrário do que acontece com a narrativa, em cuja análise, conforme veremos adiante, não se pode prescindir dos chamados elementos fundamentais da narrativa, configurados no enredo, personagens, tempo, espaço, etc., a análise do texto poético não se interessa por questões de tempo, enredo ou espaço. Não se esqueça: a poesia é a expressão do *eu* por meio de metáforas polivalentes. A prosa, a expressão do *não-eu* por intermédio de metáforas que tendem à univalência. Naturezas diferentes exigem tratamentos diferentes. Mesmos que essas formas de tratamento se fundamentem nos mesmos princípios: aqueles princípios gerais da análise literária que foram apresentados a você.



Caro(a) leitor(a), e quanto aos aspectos formais do poema? Como regra geral, a análise literária não se interessa pelos aspectos formais do poema. Não importa se você, analista, está estudando um soneto, uma canção, uma elegia, etc. Seu comportamento de analista será o mesmo em qualquer dos casos. Apenas para auxiliar você, procure se municiar de um dicionário de termos literários, para conhecer a natureza da forma literária que você pretende interpretar.

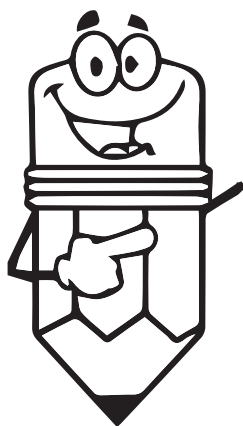
Essa consulta ao dicionário ou a um livro de teoria da literatura não é decisiva para a análise, mas ajuda a construir aproximações que poderão ser úteis, quando da interpretação propriamente dita: “[...] a retórica ou a preceptística poética será consultada sempre que se tornar imprescindível à elucidação do texto; sua

função, por isso mesmo é ancilar, consistindo antes num meio que num fim” (MOISÉS, 2007, p. 49). Nesse mesmo caso, podemos enquadrar a rima, a cesura, a estrofação e até mesmo a musicalidade tão visceralmente ligada à poesia:

[...] quando divisado o poema em si, pouca diferença faz que se estruture em estrofes regulares de versos rigorosamente escandidos, ou cesurados, e rimados, ou, pelo contrário, em estrofes livres e versos soltos e brancos. [...] tais recursos são secundários do ponto de vista da análise [...] (MOISÉS, 2007, p. 49).

Vejamos agora, objetivamente, as etapas da análise do texto poético:

- Examinar a camada denotativa (significado das palavras no dicionário);
- Examinar a camada conotativa (significado assumido pelas palavras em função das relações que estabelece com as demais no contexto do poema);
- Destacar as atmosferas poéticas e as palavras-chaves correspondentes;
- Organizar as atmosferas poéticas e as palavras-chaves de acordo com sua importância (acompanhando ou não a ordem de sua disposição nas estrofes), para ver qual predomina no poema, para, a partir da edificação da força-motriz subjacente ao poema, construir uma interpretação.



Caro(a) leitor(a), espero que você tenha ficado mais tranquilo com essa síntese. Veja que não houve a preocupação com os aspectos formais do poema, mas demos relevância ao que na verdade constitui o conteúdo do poema, o que deve ser sua preocupação fundamental, quando for analisar um poema. Parta sempre da pergunta: o que o eu - poético está querendo dizer?

A partir dessa indagação, examine as camadas conotativas e denotativas, o tecido metafórico, as atmosferas poéticas, na busca das palavras-chave e das forças motrizes. Dados todos esses passos, você está apto a fazer uma leitura pertinente do poema que está estudando.

Análise do texto em prosa-teatro

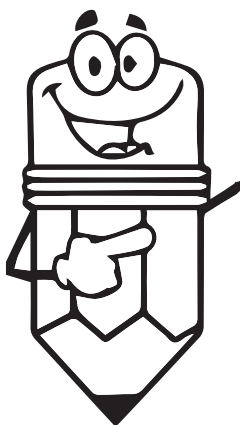
Para começo de conversa, não podemos nos esquecer de que tanto a prosa quanto a poesia recorrem a metáforas para se constituir. No caso da poesia, você já sabe muito bem, as metáforas são polivalentes, comportam vários significados; a prosa, por sua vez, é mais cuidadosa na exploração de metáforas, mas, como pertence ao universo das artes, não pode ignorar esse recurso expressivo.

Em resumo, podemos dizer: a poesia é construída por meio de signos conotativos, e a prosa, lança mão, sobretudo, de uma linguagem denotativa. Mas isso não quer dizer que a conotação não faça parte do texto literário em prosa: se fosse assim, não seria literatura.

Não existe pureza em Arte. Por isso, assim como a poesia admite metáforas univalentes, a prosa, quando o fluxo narrativo permite ou exige, emprega a conotação. Uma obra em prosa de qualidade superior utiliza, de forma equilibrada, a denotação e a conotação. É o caso do texto teatral. A origem do teatro está intimamente ligada à comunidade. Mesmo com o desenvolvimento

das tecnologias da informação e comunicação, o teatro persiste vivo e vibrante. Continua comunicando mensagens diretamente ao público presente. Ele é da comunidade.

Quando a questão é o teatro, temos que partir da informação reveladora de que, desde suas origens, o teatro tem sido fonte de cultura e educação para quem o representa e para quem o assiste. Mesmo assim, essa modalidade de narrativa não é muito explorada e incentivada em nossas escolas, para chegarmos ao seguinte consenso: há duas modalidades de teatro para o público infantil – o que os adultos fazem para crianças e adolescentes e o que elas próprias representam para si mesmas.



Caro(a) leitor(a), é sobre esse assunto que vamos conversar agora. Está disposto? Claro que sim: você tem consciência da importância dos estudos que está fazendo e, com certeza, está sempre a fim de expandir seus conhecimentos, não é mesmo? Vamos lá...

Existe teatro feito pela criança? De acordo com Cunha (1999), infelizmente, não. Alguns professores compreendem a importância das atividades teatrais para o desenvolvimento da criança, mas qualquer atividade dessa natureza que você propuser a seus alunos deverá ser realizada fora do horário regulamentar das atividades escolares, o que configura um descompromisso das unidades escolares e talvez até mesmo do sistema educacional com o teatro como instrumento pedagógico. Apesar desse descaso, não podemos ignorar os efeitos positivos imediatos das atividades teatrais na afetividade, intelectualidade, no desenvolvimento da leitura, da memória e na construção do olhar crítico e do senso estético do público infantil.

Outro aspecto importante que devemos ter em consideração: as atividades teatrais são um excelente momento de socialização. Por meio delas, os alunos se desinibem, aprendem a trabalhar em grupo, a criticar e a receber críticas, a estimular e valorizar o trabalho do outro. As crianças e os adolescentes têm entusiasmo pelas atividades teatrais, porque nelas podem ocupar diferentes “postos de trabalho” e desenvolver diferentes funções.

Apesar dessas evidências positivas, há quem desaprove o fazer teatro para criança, por considerar que o nível artístico não é o desejável. Esse argumento, entretanto, pode ser facilmente contestado, como o faz Cunha (1999), quando defende o teatro com crianças e adolescentes, como parte fundamental de uma educação para e pela arte. Por isso, não é o resultado que importa, mas o processo, “[...] a experiência vivida e recriada a cada momento” (CUNHA, 1999, p.136).

Se o que importa é o processo, essa mesma autora argumenta: peças apresentadas pelos alunos devem ser o objetivo final, a culminância de um caminho construído com a apresentação de cenas curtas, quadros com aspectos da vida dos próprios alunos, oportunidade em que poderiam ser trabalhadas a mímica, a expressão corporal, a improvisação, a entonação e a dicção. Com esses jogos dramáticos, de desinibição e sensibilização, estaremos plasmando um frequentador para o teatro e formando o público do espetáculo dramático.

O elemento fundamental do teatro, conforme já sabemos, é a ação dramática. É por causa dela que nossos alunos gostam de participar das atividades teatrais tanto como intérpretes quanto como espectadores: as crianças são fascinadas pelo que vai acontecer. Isso, por si só, exige que as peças apresentadas ao público infantil devam conter todas as características do espetáculo de bom nível destinado aos adultos. Para atingir esse objetivo, quem escreve teatro para criança deve, em primeiro lugar, conhecer a criança, público-alvo de sua atividade.

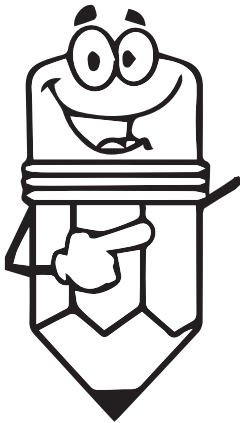
Além disso, não pode ignorar as regras básicas de um bom espetáculo, nem descuidar da produção e da direção. As cenas e os atores devem ser bem ensaiados. Com esses cuidados, a vulgaridade, o lugar-comum e o excitação ao fácil podem ser

evitados, retirando as peças do enfadonho e desinteressante. Enfim, a peça infantil, como obra de arte, deve suportar a mesma análise que suportam as outras obras. Por essa razão, é importante que falemos um pouco acerca de aspectos da peça para o público infantil que devem ser analisados num estudo crítico.

Aspectos da peça infantil que devem ser analisados

- a) **Estrutura da peça:** exposição, conflito e desenlace. Na exposição, o público deve torna-se conhecedor dos acontecimentos anteriores aos fatos vividos em cena, o que contribui para motivar a plateia e facilitar sua compreensão do espetáculo. Sugere-se, no início, o problema proposto pela peça – que será resolvido ao fim – e que criará no expectador um estado de tensão, alimentando seu interesse à espera do desenlace. No conflito, ocorre o clímax do problema apresentado no início da peça. A tensão aumenta, uma vez que as personagens têm seus interesses em jogo, cada uma delas lutando a seu modo para conseguir a vitória. No desenlace, ocorre o relaxamento da tensão, resultado da solução do problema proposto, que pode ser bom ou ruim, o que é a diferença básica entre a comédia, a tragédia e o drama. Entretanto, o que importa aqui é que, se a tensão atingiu seu ponto máximo, ela tem que se desfazer.
- b) **Articulação dos atos:** o desenvolvimento da intriga no teatro desenvolve-se em atos divididos em quadros e cenas. O ato deve constituir um todo significativo, possuir um vetor de interesse e apresentar uma etapa precisa para a construção da resposta em relação ao problema geral proposto, mas não pode valer por si só. Por isso, deve deixar uma porta aberta para o ato seguinte, estabelecendo certa dificuldade, a fim de manter viva a chama do interesse do público pelo desenvolvimento da narrativa. Para não estressar as crianças, muitas peças infantis costumam apresentar um único ato, quase sempre antecedido de um prólogo.

- c) **Cenas principais:** a cena tomada individualmente não torna o ato de grande importância dramática. Apenas a sequência de algumas cenas ou grupo de cenas representam momentos capitais da intriga. São considerados os pontos culminantes de cada ato e recebem o nome de cenas principais. Atenção: cena é a menor unidade da peça, delimitada pelas mesmas personagens e pelo mesmo espaço. Quadro é um conjunto de cenas, mas é menor que o ato.
- d) **Caracterização das personagens:** a caracterização das personagens pode ser direta e indireta. No primeiro caso, o caráter da personagem nos é apresentado por intermédio de outra personagem. No segundo caso, o público constrói o perfil da personagem observando as ações dela. Pode acontecer também de a própria personagem apresentar-se sem a necessidade do narrador. Todas as formas de caracterização são válidas. O bom autor sabe tirar largo proveito delas. Em geral, a mais importante é a indireta, porque fica a cargo da plateia, o que resulta em diferentes análises, pois cada espectador faz a sua.

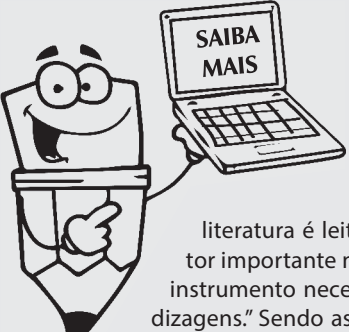


Caro(a) leitor(a), agora, a pergunta que não que calar: Qual a forma dramática mais adequada à criança? É a comédia. Mesmo que a criança, por se envolver, se emocionar e participar dos acontecimentos, que lhe estão sendo apresentados, sinta a peça como drama, é importante que os elementos cômicos predominem: nas personagens, nas situações cômicas e/ou nas palavras, expressões e diálogos. As boas comédias costumam misturar essas diferentes formas de comicidade.

Há formas de humor inacessíveis às crianças. O trocadilho e a ironia são bons exemplos disso, pois passam despercebidos aos pequenos espectadores, mais preocupados com a ação da peça. Em razão disso, a comicidade para a criança deve vir do absurdo, da identificação da criança com a personagem por se julgar capaz das mesmas reações e prestações nas soluções dos problemas. Outra questão não menos importante diz respeito à adequação das peças à idade das crianças: para crianças de 4 a 7 anos, os especialistas recomendam pantomimas e histórias de lendas e folclore, muito apreciadas pelas crianças; para crianças de 7 a 12 anos, peças sobre fatos e personagens do mundo real; de 12 anos em diante, adaptações de obras clássicas, como peças de Gil Vicente e Martins Pena. O teatro de Maria Clara Machado, apreciado por todas as idades por suas qualidades estéticas e educativas, não pode ser esquecido neste momento.

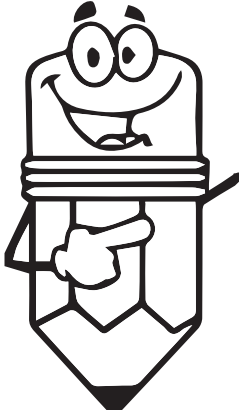
Para as crianças, o teatro não é apenas passatempo, mas algo muito sério, uma experiência vital, uma vez que, por meio dele, elas podem ver em ação, fora de si mesmas, as forças que fazem parte de seu mundo interior. Uma boa peça, além de estimular a criatividade e a imaginação infantis, pode ajudar as crianças a assumirem suas fantasias, conviver melhor com suas angústias, exorcizar suas tensões e rir de seus medos. Sabe por quê? Ora, porque, mesmo não sendo na sala de espetáculo, longe do palco ou da arena, a dramatização é parte integrante da vida da criança, algo extremamente ligado ao seu cotidiano: quando a criança brinca, seja de boneca, seja de bandido, seja de mocinho, está representando.

Queremos encerrar esta conversa alimentando a expectativa de que você, professor de Literatura Infantil, vai incluir o teatro em suas atividades escolares, pois é inegável “[...] a intensidade da experiência dramática para o homem” (MACHADO *apud* CUNHA, 1999, p. 140).



Sugestões de como trabalhar com a literatura infantil na escola

Lembre-se, antes de tudo, o que já dissemos no início de nosso diálogo: literatura é leitura. Na percepção de “a leitura é um fator importante na educação escolar, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.” Sendo assim, a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que vai além de um simples ato de decodificar, pois “envolve uma complexidade e exige sacrifício, é também descobrir e descobrir-se”.



Caro(a) leitor(a), você deve ter percebido que a intenção foi instrumentalizá-lo para o estudo do texto literário, de uma maneira lógica, racional, seguindo os preceitos definidos pela ciência da literatura. Mas, voltamos a insistir em um ponto: tudo o que foi dito e sugerido são ferramentas para que você possa construir seu próprio caminho, sempre tendo em consideração que literatura infantil é literatura, por isso deve ser tratada como tal.

A partir de agora, pretendendo sermos mais práticos, nosso intuito é dar sugestões pontuais para facilitar sua atuação efetiva em sala de aula e potencializar, positivamente, as relações que você estabelecerá com os pequenos leitores, para torná-los não leitores grandes, mas grandes leitores.

A importância da sala literária ou sala de leitura e atividades interessantes

A sala de leitura ou a biblioteca deve ser sempre livre de qualquer tipo de preconceito: autores de todos os gêneros e todas as épocas possíveis devem ser colocados à disposição dos alunos. Assim também, todos os assuntos e temas. Essa espécie de democratização do espaço de leitura favorece ao aluno compreender o mundo a partir do olhar do narrador e das vivências das personagens.

Além disso, permite aos pequenos leitores formar seus próprios critérios, seus gostos, escolher seus autores preferidos, na medida em que têm oportunidade de ler e reler, quantas vezes queiram, os livros que mais mexem com sua sensibilidade. Logo, democratizar o espaço de leitura não significa simplesmente abrir as portas para quem quer ou gostaria de ler, mas, antes de tudo, corresponde a permitir que o mundo se faça presente nesse espaço, por meio de diferentes autores nacionais e estrangeiros e diferentes assuntos e temas.

Contar histórias...

Ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança. Por isso, elas devem ouvir muitas e muitas histórias: escutá-las é o primeiro passo para se tornar leitor. Conforme você sabe, o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente. A mãe, o pai, os avós contam contos de fada, trechos bíblicos, histórias inventadas tendo a própria criança e às vezes seus pais como personagens. Agindo assim, você estará estimulando o imaginário da criança, satisfazendo sua curiosidade em relação a diversos assuntos, além de ajudá-la a encontrar ideias para solucionar questões, a exemplo do que acontece muitas vezes com as personagens dos textos literários. Ouvir histórias é sentir grandes emoções e viver de maneira intensa tudo aquilo as narrativas provocam naqueles que as ouvem.

Outros lugares, outros tempos, outros modos de agir, ser e pensar, outra ética, outra ótica, tudo isso pode ser colocado ao

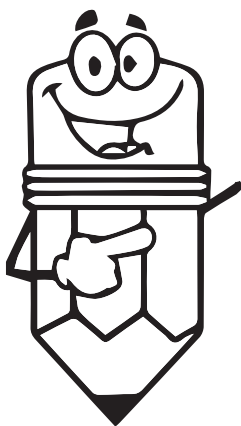
alcance da criança por meio das histórias que você conta, oportunidade em que ela, sem perceber, aprende também História, Geografia, Sociologia, Política, conteúdos que fazem parte da construção do texto, sem, contudo serem nomeados.

Contar história é uma arte. Essa arte se responsabiliza por harmonizar o que é ouvido pela criança com o que ela sente. Por essa razão, quando você for contar ou ler uma história em sala de aula, deve se preparar para a empreitada: “[...] ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar da história, que se passe emoção verdadeira [...]”, fazendo com o ouvinte sinta confiança, tenha sua atenção e admiração despertadas e se sinta motivado.

Você pode contar qualquer história para a criança, não importa que seja comprida, curta, antiga, atual, nem que seja conto de fadas, de fantasmas, lendas, histórias no formato de poesia ou prosa, qualquer uma, desde que conhecida do contador, pode ser apresentada ao futuro leitor. Mas deve evitar aquelas histórias que apresentam descrições muito longas, pois interessa mais à criança as conversas, as ações e os acontecimentos.

Os recursos e possibilidades da voz, você pode usá-los adequadamente: sussurrar quando for o caso, falar baixinho quando a situação o exigir, e assim sucessivamente: você precisa se submeter ao ritmo pedido pela narrativa ou até mesmo por ela exigido. Saber começar a contar a história é outro aspecto importante. Nesse caso, o tradicional “Era uma vez...” sempre será oportuno.

Atente para esse fato importante: ouvir histórias não é exclusividade de quem não é alfabetizado. Conforme todos nós sabemos, adultos também adoram ouvir histórias. Por isso, é fundamental para as crianças de pré-escola ouvir histórias: peça a seus alunos que se aproximem, formem uma roda, encontre cada um o jeito mais aconchegante de ficar, sentado, deitado, não importa. Quando todos estiverem devidamente acomodados, você, que já conhece bem a história, começa... “Era uma vez...”.



Caro(a) leitor(a), você sabia que ouvir histórias pode incentivar a criança a desenhar, pintar, imaginar, escrever? É verdade! Afinal, tudo pode desabrochar de um texto em função de sua riqueza. Narrar contos é ensinar a escutar, pensar e ver a partir da imaginação.

Olhar histórias...

Desde algum tempo, editoras europeias, japonesas e norte-americanas vêm colocando à disposição do público excelentes publicações totalmente sem texto: livros com narrativa totalmente visual, nos quais as histórias são contadas por meio de desenhos ou fotos, uma vez que não usam uma palavra sequer. Existem outros mais sofisticados como os que apresentam partes recortadas, permitindo a formação de novas figuras e cenários. Tudo isso, para envolver e fascinar as crianças. No Brasil, alguns autores têm trabalhado nesse campo: Eva Furnari, Ângela Lago, Juarez Machado e Edith Derdyk, são alguns deles.

É com talento gráfico, que os desenhistas constroem uma narrativa sequenciada, completa, sem o concurso das palavras, mas garantindo às histórias agilidade e vivacidade, pela firmeza dos traços, domínio da cor e do espaço das páginas, explorados com harmonia beleza e inteligência. Os artistas prescindem do verbo, mas garantem que ele seja utilizado pela criança, na medida em que elas dispõem de condições para oralizar as histórias, por meio de um texto verbal que elas próprias podem criar a partir das cenas que lhe são apresentadas por intermédio dos desenhos.

Com esse material, as crianças podem, inclusive, musicalizar alguma situação e criar as diferentes possibilidades de narrativas apenas visuais que, quando bem-feitas e inteligentes, estimulam e possibilitam a criatividade. Feitos para crianças pequenas, mas podendo ser utilizados por crianças de qualquer idade, esses livros são, em especial, experiência do olhar. Mas, qual olhar? “De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conformem percebem o mundo...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 33). De acordo com essa mesma autora, esse exercício seria uma maneira de “não formar míopes mentais...”.

Características das obras literárias, das personagens e das ilustrações

É importante que o professor, ao escolher as obras que irá dispor aos alunos, fique atento aos estereótipos: eles podem estreitar a visão dos pequenos leitores e comprometer sua forma de agir e pensar. Cabe a nós, professores, levar a criança leitora a perceber esses riscos, para que, juntos, possamos contribuir no combate à transmissão de preconceitos. Não se transmitem preconceitos apenas por meio das palavras, mas também por intermédio das imagens, forma não menos eficiente de transmissão de sentimentos e preconceitos.



O humor alegrando o ambiente escolar

Ao dispor os livros para que os pequenos leitores façam suas escolhas, nunca se esquecer de que há autores que escrevem suas obras a partir de uma ideia engraçada, insólita e divertida. Essas obras despertam a preferência das crianças, uma vez que trabalham com temas bastante familiares a elas.

→ **Ideias engraçadas:**

- Ruth Rocha – *Marcelo, marmelo, martelo*: trata das dificuldades que os adultos têm de compreender a linguagem das crianças;
- Haroldo Maranhão – *Dicionário maluço*: reinventa significado de palavras, etc.;
- Mário Prata – *O homem que soltava pum*: um cidadão pacato que salva uma cidade de um grande incêndio com um pum;
- Ziraldo – *Coleção Corpim*: histórias narradas do ponto de vista de Rolim e Juvenal, um umbigo e um joelho, respectivamente.

→ **Tédio e aborrecimento:** retrata faces do comportamento dos adultos de forma irônica e gozadora:

- Elvira Virgínia – Viviam como gato e cachorro: trata da chateação infinita de alguém...

→ **Mau humor e irritação:** a irritação, a raiva e o descontrole dos adultos entram em cena:

- Sylvia Orthof – *Cabidelim*: trata de uma chateação tão intensa que a pessoa chateada esqueceu o motivo de sua chateação; *A criação das criaturas*: invenção de bichos novos, críticas ácidas ao estranho comportamento humano.

→ **Queixas, lamúrias e lamentações:** queixas, lamúrias e lamentações das pessoas adultas roubam a cena:

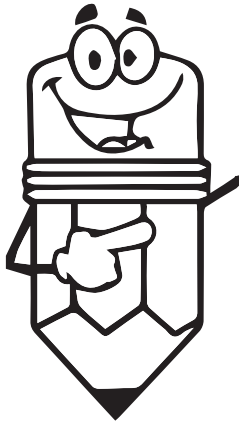
- Elvira Virgínia – *A breve história de Asdrúbal, o Terrível*: sobre as condições do pai de Asdrúbal entrar nos sonhos das pessoas e transformá-los em pesadelos;
- Sylvia Orthof – *Os bichos que tive*: sobre uma rã que não queria ser batizada.

→ **A incompetência adulta:** em cena a incompetência das pessoas adultas:

- Clement Freud – *Gimble*: uma criança fica sozinha durante uma semana, porque seus pais viajaram. Acontecem que esses pais esquecem as coisas, daí...

→ **As instituições:** as instituições são ridicularizadas. Além de *Gimble* e *Cabidelim*, já apontadas no tratamento de outros temas, temos:

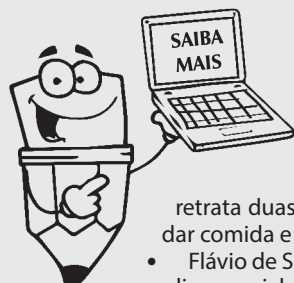
- Maria Clara Machado: *A viagem de Clarinha* – sobre exigências das escolas sem pensar no tempo das crianças.



Caro(a) leitor(a), esses são alguns exemplos de textos bem humorados que, com certeza, farão a alegria da criança, contribuindo para a construção de seu gosto pela leitura. Para simplificar nossa conversa, basta dizer que, em matéria de humor, autores como José Bento Monteiro Lobato ou, simplesmente, Monteiro Lobato, Sylvia Orthof (já indicada) e José Carlos Marinho nunca podem ser esquecidos: são sempre divertidos em quase tudo que escrevem.

Os textos literários não devem ser negados aos pequenos leitores de forma que conheçam as verdades que constroem o tecido da vida real da qual ele participa, se não ainda como sujeitos, mas aprendendo a ser. Não nos esqueçamos de que a literatura também informa. E a criança, dependendo do momento que está vivendo, da experiência que tem, das dúvidas que a atormenta, pode se interessar por qualquer assunto.

Portanto, qualquer assunto pode interessar à criança, já conversamos sobre isso, quando falamos da sala de leitura. A preocupação deve estar voltada para a maneira como ele é abordado. É preferível que seja sem medo, sem reservas, sem esquivar-se das questões fundamentais ou fingir que elas não existem. Pode ocorrer que a história apresente problemas que afetam a criança justamente naquele momento, ou cujo foco seja um tema para o qual ela começa a se encher de interesse. Por essa razão, não devemos abordar nenhuma questão de maneira superficial.



Algumas sugestões de leitura na perspectiva das verdades que não devem ser negadas às crianças:

→ **Sobre relações familiares:** as relações familiares são tratadas de várias formas por diferentes autores:

- Naumin Aizen – *Era uma vez duas avós*: retrata duas avós diferentes no físico, no humor, no gosto em dar comida e no lidar com a emoção;
- Flávio de Souza – *A mãe da menina e a menina da mãe*: trata de um dia especial de uma menina de 7 anos e sua mãe;
- Ronaldo Simões – *Macaquinho*: conta a história de um pai, Macaco, que tem dificuldade em fazer com que seu filho, Macaquinho, durma em sua própria cama;
- Mirna Pinsky – *As muitas mães de Ariel*: a descoberta, por um menino, das múltiplas facetas de sua mãe, de acordo com os momentos vividos por ela;
- Viviana de Assis Viana – *O jogo do pensamento*: trata da relação terna entre uma mãe e uma filha e da relação das duas com o pai, sem que haja perda da individualidade de uma ou de outra;
- Werner Zotz – *Mamãe é a mulher do pai*: trata de uma criança que descobre que há, entre seus pais, uma relação amorosa, carinhosa, sexual.

→ **Sobre a separação:** famílias se formam e se desfazem quando os pais se separam. Esse assunto não é mais raridade; particularmente, nas cidades grandes, pai e mãe se separam e constituem novas famílias, e a criança é obrigada a viver um fim-de-semana com um dos genitores:

- Mário Prata – *Sexta-feira de noite*: trata do diálogo entre duas crianças, uma menina de 5 anos e um menino de 7, mostrando como se sentem com a separação dos pais;
- Viviana de Assis Viana – *O dia de ver meu pai*: trata de um domingo, dia em que um menino, cujo pai não mora mais em casa, tem que sair com ele, o pai;
- Ziraldo – *O menino maluquinho*: não trata exatamente da questão do divórcio, mas, em um dado momento da narrativa, seu pai toma um rumo, sua mãe outro;
- Lygia Bojunga Nunes – *Tchau*: trata da tristeza da menina Rebeca, quando sua mãe passa a viver um novo amor.

→ **Sobre o crescimento pessoal:** questões do crescimento envolvendo o enfrentamento de problemas pessoais:

- Eliane Ganem – *O coração de Corali*: trata de um espaço no coração da menina, que pode ser a solidão, a tristeza, a aflição...;
- Ruth Rocha – *Faca sem ponta, galinha sem pé*: trata da aventura de um menino e de uma menina que atravessam o arco-íris;
- Ziraldo – *O menino maluquinho*: obra a que já fizemos referência, trata da vida de um moleque sabido, inquieto, sempre em ebulição e movimento.



→ **Sobre a morte:** tema ainda pouco explorado pela literatura infantil, parece que as pessoas têm receio de tocar nele, como se a morte não fosse parte da vida, e a criança não se defrontasse com ela em seu dia-a-dia:

- Lygia Bojunga Nunes – *Na corda bamba*: trata da história de menina Maria, que, sofrendo um processo de amnésia, apagou da memória a morte dos pais. *O meu amigo pintor*: trata das dificuldades que temos para perceber algo em determinado momento e como de repente compreendemos o que nos fez sofrer por tanto tempo;
- Luís Fernando E mediato – *Eu vi minha mãe nascer*: trata da história de um menino que sabe que sua mãe vai morrer, por ela, ao descobrir a gravidade da doença que a acometia, o prepara para enfrentar esse dia;
- Werner Zotz – *Apenas um curumim*: trata da morte da cultura indígena e, ao mesmo tempo, da morte da terra, da água, de uma cultura, etc.;

→ **Sobre as diferentes formas de poder:** questões do poder, de domínio político, de autoridades despóticas também devem ser discutidas com as crianças:

- Ruth Rocha – *Reizinho mandão*: trata do poder sem limites de um rei disparatado, mas que acaba sendo vencido por uma menina;
- *Os olhos que não veem*: trata de outro rei que não enxergava o povo, mas só quem era grande, forte e nutrido...;
- *O rei que não sabia de nada*: trata do desmascaramento de uma poderosa máquina que tudo podia fazer e controlar, o que deixa os ministros do rei felicíssimos...;
- *Sapo vira rei vira sapo* – trata de como uma menina é atormentada por um sapo para que dê a ele um beijo e, ao conseguir, vira rei...

Estas são leituras muito interessantes para as crianças. Conforme afirma Abramovich (1989, p. 117), “não é preciso fazer nenhuma catequese com as crianças. Mas discutir com elas, sem medo, esse poder circundante, que pode ir do palácio real até a sala da diretora da escola, passando pela porta do síndico do prédio ou por qualquer outra que se arvore em autoridade de plantão, com poderes ilimitados para tudo e sobre todos”.

As maravilhas dos contos de fada

“[...] os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já vivenciou [...]”.

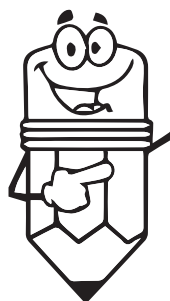
(Abramovich, 1997, p. 120)

Os contos de fadas lidam com a sabedoria popular, por meio da exploração de conteúdos fundamentais à condição humana. É por essa razão que esse tipo de narrativa é muito importante e sobrevive até hoje: atravessou as diferentes geografias e mostrou a força e a perenidade do folclore dos vários povos. Além disso, as personagens são simples e a história se passa fora dos limites do tempo e do espaço (qualquer pessoa pode caminhar nesses limites). A fantasia, o imaginário e a intervenção de elementos fantásticos como bruxas, fadas, duendes, animais falantes e plantas sábias incrementam, criam o maravilhoso, que envolve e fascina o pequeno leitor.

Os contos de fada possuem uma estrutura fixa:

- Partem de um problema vinculado à realidade – estado de sofrimento, carência afetiva, conflito entre mãe e filho; esse problema desequilibra a tranquilidade inicial;
- O desenvolvimento da narrativa consiste numa busca de soluções no campo da fantasia, uma vez que recorre a elementos mágicos – bruxas, fadas, anões, duendes e gigantes;
- No desfecho da narrativa, acontece a restauração da harmonia perdida em seu início, quando o problema vinculado à realidade foi apresentado; há, portanto, a volta ao real.

Os autores, ao se valer dessa estrutura, realizam dois atos importantes. Primeiro: aceitam o potencial imaginativo das crianças. Segundo: transmitem às crianças a ideia de que a vida no mundo da fantasia tem um limite e que elas devem, no momento certo, assumir o real.



Caro(a) leitor(a), você sabe onde reside a magia dos contos de fadas?

Claro que não é na existência pura e simples de uma fadilha atrapalhada já anunciada no título, mas na forma como ela aparece, age e se comporta. Por isso, cada elemento que compõe esse tipo de narrativa tem papel decisivo na história: se for suprimido ou mesmo atenuado, comprometerá a compreensão do que foi narrado.


A riqueza dos contos de fadas os tem transformado em objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, cada uma delas construindo sua interpretação das histórias. Os psicanalistas, por exemplo, consideram os contos de fadas fonte muito rica para estudos e interpretações de anseios e comportamentos humanos.



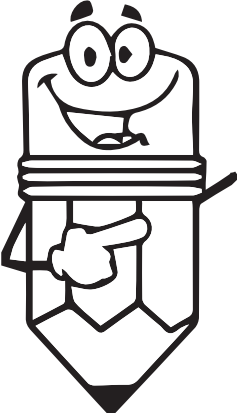
Claro que você conhece os **autores mais famosos dos contos de fada**, não é verdade? Mas nunca é demais entrar em contato com eles novamente:

Perrault – erudito e acadêmico francês, autor de vários livros para adulto, tornou-se célebre e imortal por causa de seu único livro de contos para crianças: *Histoires ou contes du temps passé, avec de moralités* – 1697, composto de histórias colhidas junto ao povo. Muitos de seus contos foram recontados pelos irmãos Grimm, mais de um século depois, entretanto, sem a mesma qualidade literária.

→ Os irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) – estudiosos e pesquisadores, que, em 1830, viajaram por toda a Alemanha, conversando com o povo, para levantar suas histórias e linguagem, atividade da qual resultou um farto material oral por eles transcrito. Não pretendiam escrever para crianças. Em 1815, no entanto, preocuparam com questões de estilo desses textos, tratando o material fantástico que os constituía com sensibilidade e, ao mesmo tempo, preservando a ingenuidade popular, a fantasia e a atmosfera poética.



• **Andersen (Hans Christian)** – dinamarquês filho das classes populares. Seu pai era sapateiro e sua mãe lavadeira. Seus contos surgem de sua própria infância. Veja o que Jesualdo (*apud* Abramovich 1989, p. 123) diz sobre ele: “Nele o maravilhoso é a sua própria alma e seu mundo inteiro, seu mundo vivo, produto de sua própria vida. É o poeta da infância.”



Caro(a) leitor(a), de que falam os contos de fadas? Falam de amor, medos, carências, autodescobertas, perdas e buscas, dificuldades de ser criança, entre os temas não menos importantes. Vamos conversar sobre cada tema separadamente?

→ Os contos de fadas que falam do amor tratam-no em todas as suas dimensões: sofrimentos, descobertas, encantos, possibilidades, entregas e plenitudes, início e fim.

- Andersen, por exemplo, em *O menino mau*, nome que ele dá a Cupido, deus do amor na mitologia grega, faz um alerta bem humorado para a malvadeza desse garoto mau, que flecha os corações das pessoas, levando-as à paixão e ao amor. Em *O soldadinho de chumbo*, conta, de forma poética, a história de um soldadinho de brinquedo apaixonado por uma bailarina residente num castelo de papel. Em *A pequena sereia*, conta que a sereiazinha, em lugares encantados e mágicos do fundo do mar, vive, cresce e descobre as dores da existência, entre as quais a morte de um grande amor. Segundo especialistas, essa história é, entre as narrativas escritas para criança, uma das mais bonitas e tristes.

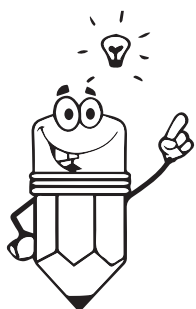
- Marina Colasanti, no conto *Um espinho de marfim*, trata de um amor absoluto entre uma princesa e um unicórnio, integralmente vivido e seguido de morte.
- Os contos de fadas que falam de medos podem ser representados por *O homem que saiu em busca do medo*, tradução de Ana Maria Machado, que consta no volume *Chapeuzinho Vermelho e outros contos*. Essa história trata de um rapaz que quer aprender a se arrepisar. Para isso, entra em contato com monstros, fantasmas, mortos, mas continua a não sentir arrepios...
- Marina Colasanti também pode ser relacionada aqui: *Uma ideia toda azul e Doze reis e a moça do labirinto de vento* – trata dos medos imensos que abafam os gritos...
 - Andersen é outro autor que explora essa temática: *Os sapatos vermelhos* – trata da história da menina Karen, uma menina órfã, recolhida por uma velha senhora a quem convence a comprar para ela um sapato vermelho...
- Os contos de fadas que abordam a questão das carências exploram-nas num espectro que vai da pobreza à afetividade.
- Os irmãos Grimm, em *Joãozinho e Mariazinha* contam a história de dois irmãos que vivem numa situação de carência, com a madrasta querendo que eles sejam abandonados numa grande floresta, na qual terão que enfrentar, sozinhos, um mundo desconhecido, aventura para a qual ainda não estão preparados.
 - Andersen, por sua vez, em *A menina dos fósforos*, narra a história de uma menina que, numa gelada noite de Ano Novo e tendo em mãos apenas uma caixa de fósforos para vender, vai acendendo, um a um, seus fósforos para se aquecer...
- Os contos de fadas que tratam da autodescoberta trabalham com a questão da descoberta da própria identidade, fundamental para o crescimento.

- Andersen, em *O patinho feio*, conta a história de um patinho, que, desde o nascimento, foi maltratado e ridicularizado por ser feio;
- Ziraldo, em *Flicts*, André Carvalho, em *Dourado*, recontam a mesma história, que fala da difícil caminhada de quem é diferente.

As histórias com essa temática ajudam “a descobrir quem somos, perceber quanto podemos, saber com quem contamos e o quanto desejamos [...] nos colocar em campo e lutar contra o adversário (e sempre por uma justa causa...). conforme nossos valores, nossa percepção, noção de justiça ou injustiça” (ABRAMOVICH, 1989, p. 135).

Os contos de fadas que tratam das perdas e buscas, falam, também, de abandonos e esquecimentos de quem um dia foi influente, mas que, por diferentes razões, incluindo a morte, já não tem a mesma importância. Andersen, em *O pinheirinho*, trata essa questão poeticamente, ao narrar a história de uma árvore abandonada, após experiência memorável na noite de Natal. Perrault, na história da *Bela Adormecida*, conta a experiência de uma princesa que, aos quinze anos de idade, é induzida a adormecer por cem anos, por causa de uma maldição atenuada (que deveria matá-la).

Os contos de fadas que tratam da dificuldade de ser criança são realizados por autores como os irmãos Grimm, que recolheram muitas histórias sobre o assunto: *O Menino pastor* – mostra que a criança dispõe de uma sabedoria inata, rápida e perspicaz; *O pequeno polegar* – insiste no fato de que a criança é pequena, única, por isso especial; James Barrie, em *Peter Pan*, obra escrita em 1904, conta a história de um menino simpático, corajoso, que luta espada, que sabe voar, brigar e tomar conta de si e de todos os outros meninos perdidos na terra do nunca.



Refletindo...

As obras apresentadas são sugestões às quais você pode recorrer para trabalhar com as crianças, tendo sempre a preocupação de ler a obra antes de apresentá-la aos pequenos leitores. Por quê? Ora, porque conhecendo bem a história que será apresentada, lida e discutida em sala de aula, você terá mais condições de construir leitura(s) pertinente(s), a partir do texto em questão. Não se esqueça: nosso objeto de estudo é o texto, sempre o texto.

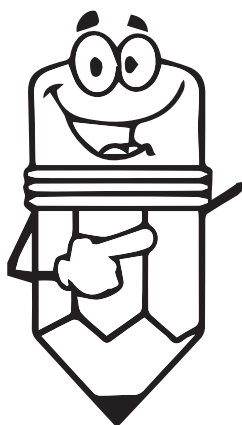
A leitura em sala de aula não deve vir acompanhada da noção de dever, tarefa a ser cumprida, mas da noção de prazer, deleite, descoberta. A obrigatoriedade de prazo que determina o tempo que deve ser ocupado lendo um livro e a data de entrega de uma ficha de leitura deve ser substituída por uma proposta de leitura que respeite a vontade, a necessidade e o ritmo de cada criança que se inicia na leitura.

Uma única história não pode interessar a toda uma classe. Por isso, você deve evitar a indicação do livro a ser lido pelas crianças: é preferível que cada uma delas escolha o texto que gostaria de ler. Se as crianças são diferentes, seus interesses também são, e isso envolve problemas com os quais elas estão preocupadas, gênero literário com que elas mais se identificam, ritmo de leitura, e assim sucessivamente.

Livrarias e bibliotecas devem ser visitadas, para que as crianças possam manusear os livros, folhear, buscar, separar, enfim, decidir sobre o autor e gênero literário que lhes desperta a curiosidade naquele dia, naquele momento. Mas isso exige que nós professores, leiamos muito mais livros. É preciso estar disposto para tal, do contrário, o esforço resultará inútil.

O critério para escolha do livro deve ser a qualidade, a fim de que possamos evitar a adoção de autores medíocres, menores, sem importância, que apresentam histórias monótonas e desinteressantes, seja por tratar de assuntos que não atingem a sensibilidade das crianças, seja por se referir a uma criança que já não existe mais. Esses cuidados exigem do professor um espectro maior de leitura.

Outra prática a ser evitada: não fazer do texto literário pretexto para estudar gramática. Identificar substantivos, tempos de verbos, advérbios, etc. fragmenta a história e não permite que façamos com o texto o que é próprio do trabalho com a literatura: construir uma interpretação pertinente, a partir de elementos inscritos no texto.



Caro(a) leitor(a), o que dizer das tradicionais fichas de leitura? Instrumento articulado à definição do prazo para leitura de um livro, não se preocupam com a formação do espírito crítico das crianças, uma vez que não as fazem pensar sobre os livros que leram, não permitem que se espantem com o maravilhoso ou se irriteem com a mesmice. Sabe qual é razão desse dano? Essas fichas costumam pedir que os alunos respondam as mesmas questões, geralmente elaboradas pelas editoras, oportunidade em que elas, as editoras, solicitam um resumo, que deve ser elaborado de acordo com orientação apresentada, e compreensão do texto. Que empobrecimento, não é mesmo?

A leitura desenvolve o potencial crítico das crianças. A partir da leitura de uma história, elas podem pensar, duvidar, indagar, questionar, inquietar-se, sentir-se provocadas, o que culmina no desejo de saber mais ou melhor ou numa mudança de opinião pré-concebida.

Para ajudar no desenvolvimento da criticidade das crianças, é necessário que conversemos com elas para saber se gostaram ou não da história que leram ou ouviram, se concordam ou não com o ponto de vista defendido nela. Assim, saberemos se ficaram envolvidas ou se detestaram a história; se pretendem repetir a leitura ou esquecê-la de uma vez por todas. Por meio dessa atividade, ajudaremos os pequenos leitores a formar opinião própria, critérios, além de contribuir para que eles possam se identificar com um autor, um gênero, um assunto, etc.

Por essa razão, é importante que discutamos com as crianças a história, o ritmo que o narrar empreendeu a ela (contou muito depressa, mais lento, devagar?), o começo e o fim da história e as personagens, elemento da narrativa sobre o qual há muito a descobrir e a polemizar. Quando o que está em questão é o objeto-livro, não é menos o que temos a perceber e discutir: a capa e a encadernação, a paginação, o tipo e o tamanho das letras e o formato do livro. Enfim, fazer um esforço para enxergar o livro como um todo e, ao mesmo tempo, todo o livro.

Após as discussões, algumas atividades podem ser propostas e realizadas: todos os alunos podem escrever sobre os itens discutidos e outros que lhes pareçam importantes. Isso de modo pessoal, sem roteiros definidos ou definitivos; criar momentos nos quais as crianças possam trocar opiniões, para que elas percebam que não há convergência de pontos de vista sobre um mesmo assunto e aprendam a respeitar as diferentes maneiras de se perceber um mesmo objeto.

A releitura de um livro também é importante: “Não é apenas na novidade que está o novo, mas na nova forma de nos aproximarmos de algo já conhecido e perceber mudanças” (ABRAMOVICH, 1989, p. 148). Qual é o objetivo que deve ser buscado com a leitura em sala de aula? “[...] formar leitores poderosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 148).

Pense sobre essas questões, a partir do entendimento de que literatura é arte, prazer. É preciso encampar essa ideia. Literatura implica apreciar. Apreciar inclui criticar. Por isso, ler não pode ser mais uma lição de casa: cobrança não contribui com o crescimento de ninguém.

Anotações sobre a presença do folclore na escola

O contato, desde muito cedo, com o material folclórico brasileiro será certamente uma das formas mais eficazes de combate à massificação e à colonização.

Maria Antonieta Antunes da Cunha

Quando conversávamos sobre a adoção da poesia para o público infantil, dizíamos que a criança apresenta uma tendência natural para esse gênero literário por diversas razões, e destacamos que o mundo infantil, como o campo da poesia, é cheio de imagens, pois a fantasia e a sensibilidade distinguem a ambos. Por isso, tanto na poesia quanto nas manifestações orais da criança, predomina a linguagem afetiva. É certo que entre as diferentes formas de arte, a criança prefere a música, mas a poesia vem logo em seguida.

Essa afeição dos pequenos leitores pela poesia decorre do fato de eles chegarem à escola trazendo em seu repertório impressões nítidas das lendas, mitos, cantigas de roda e poesias populares com que conviveram, fato que sinaliza a convivência dos futuros leitores com as diversas manifestações folclóricas que distinguem a comunidade da qual se originam. Isso significa que nossas crianças chegam à escola sensibilizadas para a convivência com o objeto estético em virtude da vivência com as manifestações folclóricas de sua comunidade. Por isso, precisamos fazer algumas anotações sobre a utilização do folclore na escola, para que possamos encerrar esse nosso diálogo sobre a literatura infantil.

Para darmos nosso primeiro passo, talvez fosse pertinente perguntar o que é folclore, não é mesmo? Carneiro (*apud* CUNHA, 1999, p. 155) entende folclore como “um corpo orgânico de modos de sentir, pensar e agir peculiares às camadas populares das sociedades civilizadas.” Trocando em miúdos, podemos dizer que se trata do estudo da mentalidade popular no contexto de uma nação civilizada. A matéria específica desse campo do saber são as lendas, usos, costumes, ritos, festas e as tradições simples que potencializam a língua, a arte e a religião. Numa palavra: a matéria do folclore

são todas as expressões de natureza ingênua, primitiva e sentimental, que constituem o patrimônio cultural humano.

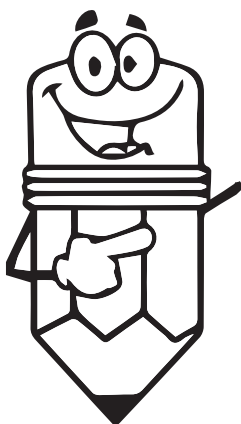
Qualquer agrupamento humano possui memória coletiva do conhecimento oficial, regular, ensinado pelos colégios, e do conhecimento não-oficial, tradicional, oral, anônimo e independente do ensino sistemático, que chega às crianças pelas vozes das mães, dos avós, por meio dos contos de caçadores e pescadores, etc. Essas duas modalidades de conhecimento possuem um espaço de convivência assegurado pela língua, pelos sentimentos comuns, pelas atividades comerciais, etc. Esse contato provoca mudanças na cultura popular, fazendo com que ela seja reinventada sempre.

Em face disso, especialistas no assunto, como Câmara Cascudo, defendem uma revisão do conceito do tradicional, que, junto com a ideia de anonimato e popular, define o que é folclore. Se o conceito do que é tradicional deve sofrer uma revisão e se essa revisão englobará o que se compreende por anônimo e popular, estão deslocadas as bases do que se compreende por folclore. Logo, o fenômeno folclore, segundo percepção desses estudiosos, não é algo estático, imutável e em repouso, mas dinâmico, uma vez que em contínuo processo de revisão. Mesmo que as formas permaneçam, como é o caso do auto, da ronda, da quadra e do romance, o conteúdo sempre se reformula, evidenciando, por meio dessas mudanças, características essenciais do povo por quem foram recebidas.

O folclore pode ser observado em todas as idades e faz parte de todas as atividades das camadas populares. Por essa razão, o fato folclórico é muito abrangente e bastante diversificado. Mesmo assim, duas linhas podem ser identificadas: a lúdica e a prática. A primeira engloba **a literatura oral**: as lendas, mitos, contos e poesias; **as diversões**: danças, cortejos, teatros, autos, etc.; e **a música**: cantigas de roda e de ninar. A segunda agrega **as artes e técnicas**: pintura, cerâmica, escultura, cestaria, etc.; **os usos e costumes**: cerimônias de iniciação, casamento, morte e nascimento, etc.; e **a linguagem popular**: provérbios, línguas particulares e especiais, frases feitas e outras formas de expressão oral. “Esses dois aspectos do fato folclórico muitas vezes invertem-se: o prático se torna lúdico, o lúdico se torna prática” (CUNHA, 1999, p. 157)

O ato folclórico pode ser considerado do ponto de vista do grupo-fonte do folclore, do adulto das camadas mais cultas e das crianças dessa mesma camada. No primeiro caso, o folclore, além de espaço de desenvolvimento que a sociedade nega às classes populares, é também arena de protesto e combate contra esse descaso da sociedade, o que é feito por meio das brincadeiras, da aprendizagem e dos questionamentos ao contexto mais amplo.

Em relação ao adulto, o folclore oportuniza o conhecimento do próprio homem, das reações e atitudes desse homem, bem como de seus sonhos e aspirações. É por essa razão que os homens mais cultos e sensíveis têm os olhos voltados para o folclore: muitos movimentos artísticos fundamentaram-se nele. Na literatura e nas artes em geral, muitos dos nossos artistas, endereçando ou não sua arte ao público infantil, elegem o folclore como sua fonte de inspiração.



Caro(a) leitor(a), e sobre o folclore e a criança, o que dizer? Neste caso, é preciso que reconheçamos que o folclore é a melhor maneira de conduzir a criança à alma do povo, conhecer as diferentes vidas de nosso país, criar uma consciência nacional e despertar seu amor pelas coisas do Brasil, evitando, assim, que se amplie e se aprofunde o processo de colonização no qual vivemos, facilmente identificável nos meios de comunicação de massa que nos bombardeiam a cada instante.

Nossos jovens estão se formando sob a influência decisiva da cultura estrangeira, particularmente da norte-americana, mas eles não podem ser culpados dessa desvinculação de tudo que é nacional. É nosso dever, como professores, e professores de cultura – literatura é cultura – protegê-los dessa invasão alienígena que os contamina e os torna estrangeiros em seu próprio país. “O contato, desde muito cedo, com o material folclórico brasileiro

será certamente uma das formas mais eficazes de combate à massificação e à colonização” (CUNHA, 1999, p. 159).

Existe também uma espécie de colonização em nível nacional, configurada pela hierarquização dos estados e regiões do país de acordo com o desenvolvimento socioeconômico de cada uma delas. Por essa razão, consideramos São Paulo e Rio de Janeiro como nossos maiores centros culturais e econômicos. Para evitar essa colonização interna, tão nefasta como a estrangeira, devemos estimular o conhecimento da cultura regional, o que, além de contribuir para a aceitação dessa cultura, favorece a integração da criança e do jovem em seu próprio meio.

Precisamos dizer que a utilização do material folclórico é o melhor caminho para alcançarmos esses objetivos? Claro que não: você está acompanhando atentamente nosso raciocínio, não é? Afinal, estamos aqui para quê? Para aprendermos, entre outras coisas, que “O folclore é um dos meios de que dispomos para a defesa espiritual da criança das grandes cidades [...] (CARNEIRO *apud* CUNHA, 1999, p. 159)”. Por isso, devemos estudá-lo de cedo, logo na escola primária.

Chegamos agora a outro ponto importante destas anotações: a relação entre folclore e escola. Em primeiro lugar, não podemos nos esquecer de que nossos alunos são valiosas fontes de informações sobre folclore, uma vez que trazem para a escola, em seu repertório, diferentes versões de lendas, contos, cantigas, peças importantes do folclore nacional, que devem ser exploradas nas atividades pedagógicas, preservando-se, nas transcrições, a linguagem das próprias crianças que apresentam seus primeiros poemas, suas cantigas de roda e de ninar, seus brinquedos e jogos, mais especificamente na hora do recreio.

O folclore deve fazer parte do universo afetivo/intelectual dos professores da primeira fase. Isso facilitará o trabalho com o material, que, espontaneamente, chega ao contexto escolar e não pode ser ignorado, uma vez que poderá ser forte aliado no processo de desenvolvimento da sensibilidade das crianças, despertá-las para as cores, as vozes e os segredos da terra, além de colocar seus sentimentos nas perspectivas de interesses vitais e genuinamente nacionais, evitando a colonização a que nos referimos

anteriormente. O material folclórico não deve ser apresentado aos pequenos no formato de aula, mas de modo recreativo, espontâneo e sem insistências, para que possa encantá-los e despertá-los para o que se compreende como popular, tradicional e anônimo.

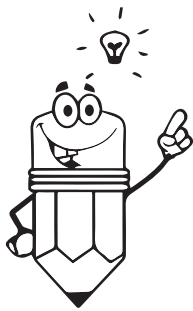
No Brasil, a cultura popular aparece esporadicamente nos textos literários escritos para o público infantil, particularmente quando essa cultura é a dos nossos vizinhos latino-americanos: cegos e surdos para a realidade desses povos, tornamos nossos jovens surdos e cegos relativamente a eles, levando-os, inclusive, a ignorar que as lutas dos povos latino-americanos são nossas lutas, os caminhos que eles trilham são nossos caminhos. Essa ignorância acerca da cultura e dos problemas de nossos vizinhos revela outro desconhecimento não menos importante: o desconhecimento de nós mesmos, uma vez que nossos destinos são diferentes.

O que se escreve para crianças e jovens no Brasil hoje deve mais do que nunca mergulhar na cultura popular, para que possamos fazer frente a duas questões já agora irreversíveis: a urbanização e a globalização do mundo. No caso da urbanização, as pessoas, ao serem desterritorializadas, perdem o contato com suas raízes, se distanciam das práticas culturais espontâneas, como contar casos, brincar de roda, fazer adivinhas, etc. As cantigas de ninar se perdem, ditados e expressões típicas deixam de ser usados, os brinquedos artesanais ou fabricados pelas próprias crianças são substituídos por brinquedos industrializados. A globalização pretende nos tornar meros consumidores de bens materiais e simbólicos e se esforça para eliminar a percepção de que existem povos oprimidos e explorados, na medida em que nos nivela por meio de um novo conceito de cidadão: o consumidor.

Esses dois fenômenos da atualidade - urbanização e globalização - exigem que nos posicionemos para defender nossa cultura e proteger nossa identidade, mesmo que existam teorias defensoras da existência de identidades flutuantes, construídas nas relações sociais e sem limites objetivos. Esse processo não pode prescindir do trabalho com uma literatura infantil nascida das fontes populares, talvez o meio mais eficiente no combate à massificação da indústria cultural.

Literatura, pintura, canção, teatro e cinema, que representam nossa cultura e a cultura de nossos vizinhos latino-americanos, trabalhados em sala de aula na perspectiva da resistência, com certeza construirão obstáculos ao avanço da colonização cultural de que temos sido vítimas ao longo de nossa história.

Nossa primeira rodada de conversas chega ao fim. Como você percebeu, não pretendemos, com ela, esgotar o assunto ou apresentar receitas para serem aplicadas em qualquer circunstância. Nosso objetivo foi contribuir com sua reflexão sobre sua prática de professor(a) de Literatura Infantil. Se de alguma forma o tivermos alcançado, nosso encontro valeu a pena.



Reflexões sobre o estudo da Literatura infantil

A partir das reflexões efetuadas e da leitura de livros de literatura infantil de autores renomados, organize um grupo de estudos em sua escola ou na universidade e aprofunde as questões relacionadas à análise do texto literário, seus elementos, características e, sobretudo, desfrute o sentido e o significado das palavras.

Faça também uma busca na internet e certifique-se de que há inúmeros blogs e sites de autores e estudiosos que poderão enriquecer sua formação.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1984.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, M. A. Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. (Série Educação) 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. Série Princípios. São Paulo: Áti

GOMES, A. C.; VECHI, C. A. **Introdução ao estudo da literatura**. São Paulo: Atlas, 1991.

KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

MOISÉS, Massaud.

A Criação literária. 16 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

_____. **Pequeno dicionário de literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1967; 2000.

_____. **A Análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1969; 13 ed., 2002; 2007.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

YUNES, E. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5 ed. São Paulo: Global, 1995.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

