



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Marta Helena Facco Piovesan

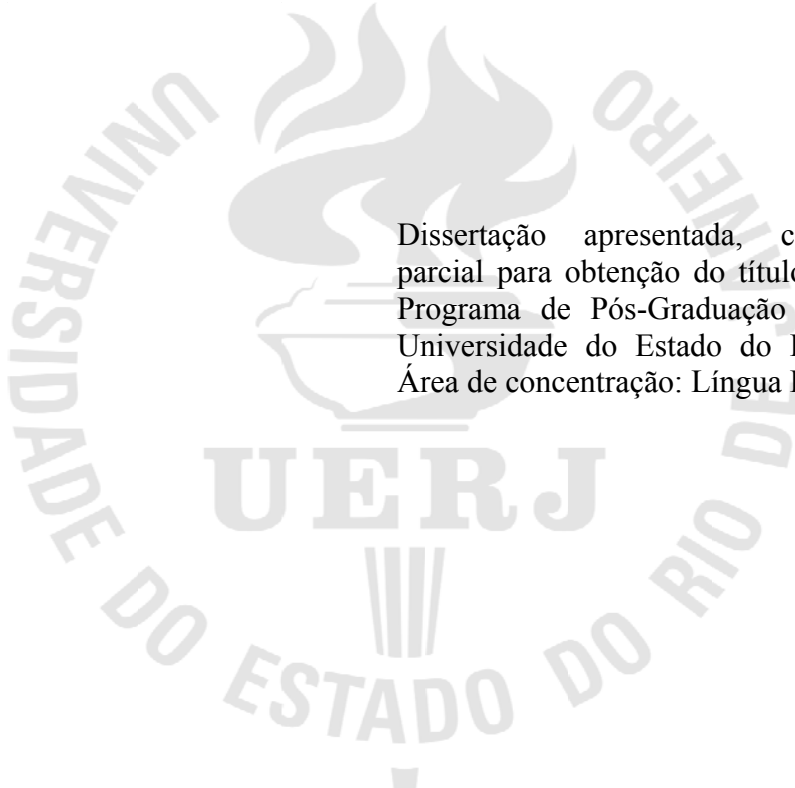
**Era uma vez... contos, romances, poemas:
um tesouro linguístico**

Rio de Janeiro

2012

Marta Helena Facco Piovesan

**Era uma vez... contos, romances, poemas:
um tesouro linguístico**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Darcília Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P662	<p>Piovesan, Marta Helena Facco. Era uma vez... contos, romances, poemas: um tesouro linguístico / Marta Helena Facco Piovesan. – 2012. 128 f.</p> <p>Orientadora: Darcilia Marindir Pinto Simões. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Literatura – Estudo e ensino - Teses. 4. Leitura – Estudo e ensino - Teses. I. Simões, Darcilia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.Título.</p> <p>CDU 806.90(07):372.41</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Marta Helena Facco Piovesan

**Era uma vez... contos, romances, poemas:
um tesouro linguístico**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 28 de novembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Claudio Artur Oliveira Rei
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A Valmor, companheiro no amor, na vida e nos sonhos, que sempre me apoiou nas horas difíceis e compartilhou comigo as alegrias.

Aos meus filhos, Guilherme e Bruno, verdadeiros presentes de Deus.

A minha mãe Cenira (*in memoriam*), grande mulher, exemplo de bondade, caráter e coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus de infinita bondade, que me presenteou com a saúde para que eu pudesse concluir esta dissertação.

À minha orientadora, Professora Darcilia Simões.

A todos os Professores do Minter que contribuíram para minha formação.

Aos colegas, pelo convívio e amizade neste período de estudo.

Não se trata de doutrinar o aluno contra o discurso colonizado das elites nem de substituir o discurso sobre a língua correta por um discurso a respeito do que disseram nossos poetas, romancistas, ensaístas sobre nossa vida social. Trata-se de encaminhar o aluno na tarefa de construir-se e expressar um entendimento a respeito de si mesmo, guiando-se pelo depoimento expresso na literatura brasileira por participantes da cultura e da nação de que faz parte. (*Paulo Coimbra Guedes*)

RESUMO

PIOVESAN, Marta Helena Facco. *Era uma vez... contos, romances, poemas: um tesouro linguístico*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação tem por objetivo promover a exploração do texto literário como meio de aquisição/desenvolvimento do domínio linguístico e apresentar uma perspectiva de aprendizagem de língua e literatura como processo indissociável, que se realiza na interação dos sujeitos com diferentes textos. Trabalha-se no limite entre gramática, linguística e literatura cujo objeto é a palavra, tendo como propósito o ensino da Língua Portuguesa. Objetiva-se, ainda, promover uma reflexão que possa melhorar as práticas quotidianas do ensino da língua e fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores de Língua Portuguesa e Literatura visando a ampliar opções para o preparo e realização de aulas de leitura e escrita. O aluno, por sua vez, é convidado a interagir com o material apresentado de forma criativa, desenvolvendo sua habilidade de pesquisa em diferentes fontes e sua capacidade de relacionar saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento, respondendo positivamente a propostas desafiadoras de interpretação da realidade que o circunda e da história da sua sociedade, a partir de uma abordagem significativa. Faz-se um conjunto de reflexões acerca da língua, da leitura e da literatura enfatizando que o ensino da língua deve ser pautado no texto, na sua interpretação, estrutura e significação, desenvolvendo a percepção dos elementos que constituem a linguagem, para habituar o aluno a ver as palavras em sua pluralidade de sons, imagens e sentidos. No centro deste trabalho, apresentam-se elementos que têm origem no exercício de práticas de orientação de ensino de língua e de literatura, buscando estratégias para minimizar as deficiências na competência de leitura e interpretação comprovadas pelas avaliações por que têm passado as escolas brasileiras. Finalizando tenta-se deixar claro que a meta desta dissertação é contribuir para que o ensino da língua e literatura promova de fato o desenvolvimento da linguagem em suas funções de compreensão, expressão e comunicação e em seus valores estéticos, formadores e informadores.

Palavras-chave: Língua. Literatura. Leitura. Ensino significativo. Aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aims to promote the exploration of the literary text as a means of acquiring / developing linguistic competence and to give a perspective of language and literature learning as an inseparable process, which takes place in the interaction of individuals with different texts. We work within the borders of grammar, linguistics and literature whose object of study is the word, bearing in mind the purpose of teaching the Portuguese language. The purpose is also to promote a reflection that can improve the daily practices of language teaching and provide teachers of Portuguese Language and Literature with theoretical and practical material with a view to expanding options for preparing and conducting lessons in reading and writing. The students, in turn, are invited to interact creatively with the material presented, developing their research skills in different sources and their ability to relate knowledge from different fields of knowledge, responding positively to challenging proposals of interpretation of the reality surrounding them and the history of their society, from a significant approach. We make a set of reflections about language, reading and literature emphasizing that language teaching must be based on the text, on its interpretation, structure and meaning, developing the perception of the elements of language, to familiarize the students with seeing words in their plurality of sounds, images and meanings. At the center of this work, we present elements that originate in the exercise of practical guidance for language and literature teaching, seeking strategies to minimize the deficiencies in reading competence and interpretation attested by the evaluations that Brazilian schools have gone through. In closing, we try to make clear that the goal of this dissertation is to contribute to ensuring that the teaching of language and literature in fact promote the development of language in its functions of understanding, expression and communication and in its aesthetic values, which form and inform.

Keywords: Language. Literature. Reading. Meaningful teaching. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 LÍNGUA E LITERATURA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
1.1 Língua e Literatura: uma associação possível.....	18
1.2 Ensinar Língua Portuguesa.....	22
2 A LEITURA NA ESCOLA	25
2.1 Ler é construir significados	28
2.2 Desenvolvendo a capacidade comunicativa	31
2.3 A importância da leitura literária	33
3 TECENDO PALAVRAS E SENTIDOS COM MARINA COLASANTI.....	37
3.1 A difícil tarefa de (des)tecer o texto	38
3.2 “A Moça Tecelã”: uma análise	39
3.3 O tecer da vida: análise intertextual	46
4 LÍNGUA E LITERATURA: A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES	48
4.1 Cecília Meireles e a poesia	50
4.1.1 <i>O Romanceiro da Inconfidência</i>	51
4.1.2 Por que produzir fichas lexicográficas?.....	55
4.1.3 Fichamento lexicográfico de signos do <i>Romanceiro da Inconfidência</i>	56
4.2 Abordagem significativa dos textos de Cecília Meireles.....	72
4.2.1 "Retrato".....	72
4.2.2 "Canção Excêntrica"	75
5 MONTEIRO LOBATO: UMA PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA	80
5.1 Monteiro Lobato: um homem além do seu tempo	81
5.2 Exploração linguístico-expressiva do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato.....	83
5.3 Uma proposta de atividade com “Negrinha”	87
6 A LEITURA LITERÁRIA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	94
6.1 Uma possibilidade, um tesouro linguístico	95
6.2 Literatura e gramática: diálogo indispensável.....	103
6.3 Língua e literatura: parceria inquestionável.....	107
7 CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A	120

INTRODUÇÃO

A expressão “era uma vez”, tradicional começo das histórias infantis, dá indícios de uma atividade artística centrada nos interesses e necessidades da criança, visando, sobretudo, ao seu desenvolvimento global e harmonioso. As histórias podem interligar diferentes áreas com amostras artísticas integradas e oficinas experimentais, pondo à disposição da criança instrumentos e meios de expressão que lhe permitirão efetuar inúmeras descobertas e experiências.

Nesse sentido, “Era uma vez... contos, romances, poemas: um tesouro linguístico” traz uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, a partir de autores, estudiosos da língua, como Geraldi, Orlandi, Simões, Henriques, Pereira, Kleiman, Koch, Lajolo, Neves, Azeredo e outros, que atualmente dedicam-se a pesquisas e discussões a respeito do ensino da língua e da literatura. A partir dessa revisão técnico-teórica, buscou-se reunir propostas e sugestões que contribuam na elaboração de um planejamento de ensino em que língua e literatura operem em parceria, promovendo aulas mais eficientes.

As reflexões e questões aqui levantadas sobre o ensino da língua surgiram do resultado da prática de anos como professor de Ensino Médio que conciliava, em poucas aulas semanais, ensinamentos sobre gramática, leitura, literatura e produção textual. Os textos e as estratégias são originados, em sua maioria, do exercício de um trabalho que procura encontrar soluções para inquietações sobre a prática pedagógica de Língua Portuguesa.

Na composição desta dissertação entrelaçam-se atividades linguísticas para construir uma proposta de ensino da língua a partir da exploração do texto literário, com vista à aquisição e ao desenvolvimento da competência verbal. Faz-se um trabalho de reflexão gramatical integrado à leitura que considera o texto como unidade de sentido.

Parte-se do princípio de que a complexidade do ensino da língua tem despertado a produção de inúmeras teorias, tem sido objeto de estudo privilegiado, sobretudo nos últimos anos, em que pesquisas nacionais e internacionais demonstram o baixo nível de desempenho linguístico dos alunos. No que diz respeito a novas competências exigidas pela sociedade letrada hodierna, todos chegam a um ponto comum: o aluno precisa dominar a língua e saber operar com estratégias específicas para a produção de sentido.

Ler e escrever não são tarefas simples, mas atividades essenciais ao ensino da língua. A compreensão de textos implica muito mais que a habilidade de ler como tradução oral do texto escrito; assim como a produção de textos não se realiza com a construção de frases

mínimas resultantes de um domínio lexicogramatical (HALLIDAY, 2009) também mínimo.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que se resume em uma ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento. O primeiro passo é tornar a leitura compreensível para depois produzir textos com domínio consciente dos aspectos linguísticos. É a proposta de integração professor e aluno emoldurada pelos textos literários, para a construção de um ensino significativo.

Cada dia mais se buscam pessoas com eficiência comunicativa. Assim, cabe à escola ultrapassar as atividades de decodificação, em que as atividades propostas pelos professores apenas reproduzem aquilo que está no texto. Esta atitude impossibilita o entendimento da língua como um sistema, elide a possibilidade de compreensão de que as unidades linguísticas só se definem no texto, portanto, trata-se de uma atitude técnico-pedagógica que se esgota na memorização e não na aprendizagem de fato. Em outras palavras, estas atividades não contribuem para que os alunos possam ampliar seu conhecimento de mundo. Entendendo o processo de leitura como uma prática transformadora e um instrumento básico para a construção do conhecimento, cabe à escola, como instituição pedagógica responsável pela formação dos cidadãos, desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, tornando-os capazes de compreender e interagir com o mundo a sua volta, visto que a leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas.

Por esta razão, promovem-se reflexões sobre a importância de se trabalhar a leitura de forma a desenvolver a capacidade crítica dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para uma mudança de postura didático-pedagógica. Acredita-se que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Para tanto, deve ser capaz de alcançar os objetivos do texto ativando seu conhecimento sobre o assunto, a obra, o autor e a linguagem em geral. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

A partir de diferentes textos literários, exemplificam-se atividades de leitura, em que se orienta a descoberta das relações entre sons, letras, palavras, expressões, enfim, constructos verbais que geram significação, que remetem a intertextualidades, que ativam a imaginação e a memória do leitor, que provocam, afinal, reflexões sobre a língua e a literatura.

A investigação empreendida ao longo do primeiro capítulo é da importância da linguagem e a necessidade de pesquisar acerca da língua e das dificuldades encontradas em seu ensino. Enfoca ainda dois recortes disciplinares do objeto literário e o linguístico-gramatical, dois ramos de estudo que têm estado separados em suas linhas de trabalho, mas

indissociáveis ao ensino-aprendizagem da língua.

O segundo capítulo trata da leitura na escola, o seu poder, a sua importância e seus benefícios aos indivíduos e à sociedade. Enfatiza a importância de trabalhar a leitura de forma significativa a fim de que o aluno possa interagir com o texto, atribuindo-lhe sentido. O texto literário precisa estar presente no dia a dia do aluno, instigando-o a novas leituras e favorecendo a possibilidade de adquirir novos conceitos, permitindo assim que seu repertório de informações acerca das coisas, das pessoas e do mundo em geral seja ampliado. “Diante do texto literário, todo o leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (QUEIRÓS, 2012, p.87).

No terceiro capítulo, faz-se uma análise semântico-linguística do conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, buscando aproximar o estudo da língua e da literatura, evidenciando uma atitude que parte de um olhar reflexivo sobre a prática do ensino da Língua Portuguesa. De forma magistral, a autora revela no tecer do texto a exploração de uma infinidade de recursos linguísticos que trazem à tona o diálogo vivo que constitui a linguagem. Tece palavras e sentidos que se interpenetram no texto e apresenta a possibilidade de trabalhar a palavra como unidade de base da construção artístico-verbal e o texto como uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados.

A leitura do conto, a análise intertextual e a linguagem dos textos fantásticos aproximam o educando do objeto literário e desenvolvem com ele uma produção de leitura tornando o texto vivo e recriando-o a partir da própria linguagem em interação com a vivência do aluno. E para isso não há modelos, há textos e sujeitos leitores que se encontram ou se desencontram, por vezes confrontam-se. São as próprias obras que indicam como elas devem ser lidas, basta que se preste atenção aos caminhos que apontam.

O conto de Marina Colasanti envolve o leitor, porque a produção de leitura se dá na cooperação do indivíduo que vai imaginando qual será o passo seguinte dos acontecimentos, criando ambientes, ouvindo a sonoridade produzida pelas palavras.

Os professores de Língua Portuguesa têm o dever de levar o aluno a compreender o texto, enxergar suas nuances e fazer associações com sua própria vida; criticar o que não está de acordo com sua cosmovisão e sentir prazer na leitura. Compreender o texto como um todo e admirar o poder e o sentido das palavras, desenvolvendo, assim, suas habilidades linguísticas.

No quarto capítulo, faz-se um diálogo reflexivo com a linguagem por meio do texto poético. O objetivo do trabalho é mostrar a viabilidade de ensinar a língua portuguesa associada ao ensino de literatura, investigando os recursos expressivos e compreendendo a

importância do texto poético e de como pode ser compreensível.

O estudo lexicográfico do *Romanceiro da Inconfidência*, a análise das poesias “Retrato” e “Canção Excêntrica”, de Cecília Meireles, são estratégias de estudo que podem subsidiar atividades de interpretação de texto e de compreensão poética. O ato de interpretar uma poesia não pode ficar restrito ao conteúdo representado na superfície do texto. A disposição das palavras, dos versos, das rimas e das estrofes constrói significados, mas é necessário transcender o dito e operar com as possibilidades do não dito e do interdito, para que seja possível alcançar a riqueza subjacente a uma página literária tanto no conteúdo quanto na forma. As atividades de interpretação propostas pelos livros didáticos se mostram pobres se observadas nesta perspectiva.

O sentido de um texto é uma entidade dinâmica que nasce a cada leitura, todavia, para que isso ocorra sem violentar os signos do texto, é necessário que o intérprete se aproxime do leitor-modelo proposto por Eco (1985). Veja-se o que diz Simões (2012, p. 16) sobre isso:

As obras plurissignificativas abrigam interpretações possíveis em que uma ecoe a outra, sem que se excluam, senão o contrário, uma reforça a outra. Sob esse ponto de vista, Eco (1985, p.80) constrói o leitor-modelo, no qual reúne um conjunto de condições de sucesso, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado em seu conteúdo potencial.

As atividades de linguagem, portanto, devem promover a conscientização do aluno/leitor acerca das estratégias linguístico-discursivas na construção do texto. Assim, a interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística do aluno, por meio do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si próprio e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

No quinto capítulo, trabalha-se o gênero “conto” e o grande escritor brasileiro Monteiro Lobato. Considerado por vários críticos como um homem à frente de seu tempo acreditava na educação para resolver os problemas sócio-político-econômicos do país. Viabilizou a circulação do texto literário, trazendo para primeiro plano as condições de produção, circulação e consumo num processo de modernização em termos da indústria editorial. É singular a sua inserção na história da Literatura Brasileira nos papéis de escritor e editor, ou seja, atuando em ambos os lados dessa questão cultural: a produção e a recepção.

O projeto literário de Lobato ajudou muito a se pensar em métodos mais ativos quanto ao aprendizado. A visão apresentada o situa no contexto da Literatura Brasileira como um dos maiores escritores do período Pré-Modernista. A partir da abordagem de “Negrinha”, é relatado um trabalho de incentivo à leitura realizado em classe regular de Ensino Médio. O

objetivo da atividade é estimular o desenvolvimento social e político do aluno, para que possa ter uma visão crítica da realidade e ampliar gradativamente as suas potencialidades comunicativas.

A matéria da linguagem é a palavra. O domínio desta, obtido nas atividades de leitura e redação, permite ao leitor descobrir as múltiplas faces de um texto, seja prosa ou poesia.

Um aspecto importante do texto literário está na possibilidade de várias interpretações. A qualidade polissêmica do texto artístico é porta de entrada para experiências de linguagem que não apenas instrumentalizam os estudantes para o domínio da língua, mas também estimulam a imaginação e possibilitam associações de ideias que podem contribuir para o enriquecimento da experiência pessoal. Criando um elo com o real, o imaginário, o ficcional são verdadeiros exercícios de raciocínio que podem enriquecer a experiência verbal e sócio-histórica dos estudantes. Isto faz da literatura um bem fundamental ao educando, quanto ao seu aprendizado e crescimento.

No sexto capítulo, apresentam-se sugestões de como trabalhar o Romantismo. Parte-se da importância da intertextualidade, enfatizando a temática do amor no dia a dia, na música, no cinema, nas artes plásticas e no poema e procura-se evidenciar a emoção despertada pelo gozo do prazer estético que a poesia provoca. Há também uma análise de dois textos de gêneros diferentes, um poema de Manuel Bandeira e uma notícia de jornal, trabalhando a Língua Portuguesa de forma integrada, enfatizando a necessidade de serem aplicadas atividades com diferentes textos em sala de aula, para desenvolver capacidades de expressar experiências, articular significados, compartilhá-los, e refletir sobre si, sobre o mundo e sobre a própria construção do texto.

Acredita-se ter mostrado algumas possibilidades de investigação do fenômeno poético bem como uma reflexão sobre a vida por meio da “construção consciente” do poema, no arranjo das palavras ou no sentido que expressam. As sugestões de trabalho traçam diálogos possíveis entre língua, leitura e literatura, destacando sempre que a língua é o fio que tece o texto literário e o não literário.

A conclusão recupera o principal objetivo que sustentou e dirigiu todas as fases de produção desta dissertação que foi oferecer aos professores fundamentos teórico-práticos para o aprimoramento de suas práticas de ensino da leitura.

Os apontamentos teóricos aqui reunidos e suas possíveis conexões apresentam-se como condições necessárias, mas não suficientes, para uma transformação no ensino da língua, leitura e da literatura. O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, como agentes, o desafio da prática, do cotidiano das salas de

aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler.

É urgente renovar as aulas de português para que o aluno se converta em um usuário eficiente da língua nacional e, por conseguinte, torne-se produtivo em todas as disciplinas, uma vez que, obtida a fluência linguística indispensável, tornar-se-ia capaz de ouvir/ler/compreender os textos que se lhe apresentassem, da mesma forma que estaria apto a produzir textos (orais e escritos) compreensíveis para outrem.

1 LÍNGUA E LITERATURA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A mudança no campo ótico do império disciplinar tornou-se inadiável. A cooperação aos poucos se impôs. (...) Trata-se de instigar esferas da coabitação, saberes reconstrutivos, lugares fecundantes. (*Eduardo Portella*)

A linguagem representa um papel fundamental na vida do ser humano, cerca-o desde o nascimento e o acompanha durante toda vida. Permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, expressar o que sente, comunicar-se com os demais, trocar experiências e construir sonhos.

A linguagem é objeto de estudo de várias disciplinas como a Linguística, a Biologia, Antropologia, a Etnologia etc. Cercando-se da Geografia, chega-se à Dialectologia e à Geolinguística. Além disso, a Linguística avizinha-se da Teoria da Comunicação, das Teorias Sociológicas e até mesmo da História. A linguagem, como disse Saussure (2006, p.17), é “multiforme e heteróclita”; está “a cavaleiro de diferentes domínios”; é, “ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica”; “pertence (...) ao domínio individual e ao domínio social”. Por isso, relaciona-se com diferentes campos do saber, não só das ciências humanas, mas também das ciências exatas e biológicas. A Linguística, pelo próprio objeto, parece ter uma função interdisciplinar.

As relações humanas só se efetivam satisfatoriamente pela linguagem. Como faculdade inerente ao homem, permite que os estados mentais humanos sejam expressos por meio de veículos linguísticos como a língua falada e escrita e, por meio delas, as relações sociais entre os indivíduos se concretizem.

Com a chegada da *internet* (há mais ou menos três décadas) e o conseqüente aumento das tecnologias de informação, pensou-se que o domínio da língua seria minimizado, porque a escrita não seria mais necessária, por conseguinte, a leitura seria dispensável. Enganou-se quem pensou assim. Nunca se escreveu tanto como hoje em dia. Os computadores não diminuíram a relação dos homens com a palavra escrita como se supunha; ao contrário, incrementaram o seu uso. A língua escrita nunca foi tão moderna e tão necessária à sociedade.

Num tempo em que a pesquisa avança, e a ciência traz surpresas notáveis quase que diariamente, o homem ultrapassa as barreiras do planeta e descobre mais e mais sobre si e sobre tudo o que o cerca; deve, portanto, voltar-se também para a instituição responsável pelo registro, mental ou escrito, de suas experiências: a língua. Pesquisar sobre a língua, identificar e buscar solução para as dificuldades encontradas em seu ensino é um dever cívico que deve

ser abraçado por pesquisadores, estudiosos e professores.

A perspectiva tradicional, mantida durante décadas, pautou-se no ensino da Língua Portuguesa pela metalinguagem: a nomenclatura era ponto de partida e de chegada nesse modelo. Além disso, era um processo deslocado do contexto do aluno e subordinado a uma sintaxe erudita (não mais presente nem na comunicação formal), com aulas de redação centradas em um procedimento mecânico que levava os textos a serem artificiais, destinados tão somente à avaliação dos padrões gramaticais e ortográficos, sem que o aluno tivesse clareza da finalidade dessa escrita, ou que a meta era apenas verificar se ele sabia ou não as regras gramaticais e ortográficas. A produção de textos não se articulava com situações reais em que a escrita fosse de fato necessária. Nessa perspectiva, os estudos literários se tornavam buscas incessantes do código normativo, assim o prazer do texto literário e a análise dos efeitos linguísticos, conseguidos pelos autores, eram substituídos pela memorização das regras da gramática normativa.

Wanderley Geraldi, em *Portos de Passagem* (2000, p.118), enfatiza a preocupação de não confundir estudar a língua com estudar gramática:

Só línguas mortas são retratáveis num corpúsculo fechado de regras. Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, procede esse monstruoso sistema, que torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula de saber.

“O ensino deve propiciar, alargar e não dificultar a compreensão, por parte dos alunos, de todo tipo de texto”, continua Geraldi (2006, p.28). Afinal, nos dias de hoje em que o aluno lê textos tão variados como o livro, o jornal e o que circula na *internet*, exige-se-lhe uma sólida formação que lhe permita ser um mediador atento e não um alvo facilmente manipulável por estratégias textuais (nem sempre bem intencionadas) que não domina. Para tal, a aula de português será aula de língua, de literatura, de expressão, de formação cívica, de compreensão do mundo.

Ainda Geraldi (2000, p.105) reafirma: “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da Língua Portuguesa é no trabalho com textos que a encontraremos”. Cabe ao professor de português despertar a capacidade comunicativa do aluno, para que ele possa interpretar o texto, refletindo sobre os fatos linguísticos e literários e os conteúdos ali expressos.

Nas letras, tradicionalmente, o campo de estudos da linguagem se divide em estudo da língua e estudo da literatura. Esses dois módulos de estudo deveriam manter relações estreitas, mas na prática não é isso que acontece. Fiorin (2008, p. 07) diz

que o literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato da linguagem; e o linguista não pode ignorar a literatura, porque ela é o campo de ação da linguagem, espaço em que a língua manifesta seu potencial, suas múltiplas possibilidades.

Se o ensino da língua deve ser pautado no texto, na sua interpretação, estrutura e significação, a literatura precisa ser vista como um dos campos de ação das linguagens em geral e da língua, em especial. Logo, a literatura deve ter presença constante no processo de ensino da língua em toda sua totalidade.

Jakobson (2007) diz que o linguista, cujo campo abrange qualquer espécie de linguagem, pode e deve incluir a poesia no âmbito de seus estudos. Afirma ainda que, felizmente, ficou para trás o tempo em que os linguistas, tanto quanto os historiadores literários, driblavam as questões referentes à estrutura poética.

Se existem alguns críticos que ainda duvidam da competência da Linguística para abarcar o campo da Poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística. Todos nós que aqui estamos, todavia, compreendemos definitivamente que um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos. (JAKOBSON, 2007, p.162)

Quando se fala em domínio do conhecimento da linguagem, ainda se vê nitidamente a separação entre os estudos linguísticos e literários, uma questão polêmica e delicada da articulação de duas áreas que, por tradição, encontram-se em campos opostos, mas que, tomando ambas como objeto de investigação a linguagem verbal, poderiam ter em algum momento um ponto de encontro. Ao invés de divergir, deveriam complementar-se, pois as duas trabalham a palavra em sua totalidade.

Para ser sujeito, o homem precisa aprender a sua palavra. Paulo Freire (1987, p.13) diz: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. O pressuposto teórico de Freire é de uma educação que permita ao homem usar a sua palavra e descobrir-se produtor de cultura, visa a não deixar nenhum indivíduo imerso na inconsciência ou à deriva, ao sabor dos mandos e desmandos dos poderosos do mundo. O professor tem a oportunidade de ajudar o aluno a sair da posição de mero espectador e passar a um sujeito atuante, basta prepará-lo como agente participativo, crítico e capaz de compreender e interpretar o mundo que o rodeia.

Na escola onde há um relacionamento entre alunos e textos, quase sempre a língua é vista como um elemento imutável e fixo, e o texto literário inalcançável e incompreensível, quando disponibilizado pelo professor. Tal abordagem, que considera a linguagem um objeto estático, leva o aluno a desinteressar-se do estudo da linguagem que lhe parece algo destituído de sentido, visto que não representa suas vivências reais.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre privilegiou o estudo da gramática, principalmente a normativa, com o intuito de desenvolver a fala, a leitura e a escrita dos estudantes. As aulas de língua restringem-se a leituras que servem de pretexto para exercícios gramaticais, às vezes, com uma única interpretação do texto. O domínio das regras e os exercícios de análise sintática são as atividades predominantes nas aulas; e o trabalho com textos, geralmente, confunde-se com os estudos gramaticais. Complementa Simões (2008, p.13),

os conhecimentos gramaticais, por não serem significativos, não se fixam, não passam a integrar o conhecimento escolar. Embora sejam repetidos indefinidamente ao longo da escolarização, não se incorporam ao saber comunicativo dos alunos, não lhes oferecem qualquer suporte para a formulação discursiva cotidiana, portanto, a relação do aprendiz com os conteúdos gramaticais torna-se burocrática.

As aulas de gramática devem estar a serviço do desenvolvimento e da compreensão do texto. Assim a escola estará cumprindo seu objetivo: preparar alunos com competência para ler e escrever. Para se alcançar esse objetivo é necessário que o texto seja a unidade de ensino.

Assim sendo, reafirma-se a importância da leitura em sala de aula. Todos os textos são importantes, se contextualizados e explorados, para a descoberta dos sentidos; mas são os literários que promovem o exercício mais complexo e mais produtivo, por força de sua qualidade polissêmica. Esse privilégio nem sempre é percebido no contexto escolar, e os professores que trabalham com a linguagem parecem temer esse tipo de trabalho, reduzindo suas aulas de leitura/literatura a exercícios de perguntas cujas respostas são transcritas literalmente do texto, ou a tarefas de identificação de classes gramaticais na superfície textual e, muito raramente, estudo do texto literário, suas modalidades e seu uso como instrumentos de aprendizagem da língua.

1.1 Língua e Literatura: uma associação possível

A separação entre estudo da literatura e estudo da linguagem vem de muito tempo, sua história inicia na Grécia antiga. Os gramáticos alexandrinos valorizaram o texto literário e seu contexto, buscando conhecer formas linguísticas e textos antigos de prestígio: a Filologia da época tinha como objetivo a análise de manuscritos e sua investigação histórica.

Maingueneau (2009) explica que, na segunda metade do Século XIX, na Europa, a Filologia teve grande força, tratando o texto como documento sobre o espírito e os costumes da sociedade, desenvolvendo uma metodologia de crítica textual em intercâmbio permanente de esclarecimento entre detalhes do texto e História, adquirindo assim grande prestígio. Entretanto, a Filologia sofreu a concorrência das modernas ciências da cultura como a

História, a Geografia, o Direito etc., que, com suas especificidades, contrapuseram-se à Filologia, passando esta a se dedicar às civilizações perdidas e à literatura, enquanto as chamadas ciências humanas e sociais se ocuparam dos textos recentes sem valor estético.

Maingueneau (2009) acrescenta que o contraponto maior ocorreu no Século XX com a autonomização da Linguística, que não privilegiava os textos literários, os quais eram restritos à investigação dos filólogos. A dissociação se tornou definitiva com o isolamento dos textos literários e não literários, com o argumento de que os textos científicos, não literários, sem qualidade estética, não influenciavam o desenvolvimento do espírito da humanidade. Os filólogos tendiam a isolar as obras literárias do resto da produção verbal. “Esse privilégio concedido por muitos filólogos à literatura justificava-se, além disso, pelo pressuposto romântico de que é somente nas obras literárias de tendência ideal que o pensamento e os sentimentos de uma nação se exprimem [...]” (MAINGUENEAU, 2009, p.16).

Atualmente, com o afã da especialização máxima, o que se vê são pesquisadores restritos a uma área do saber. Segundo Henriques (2011, p.13), “numa época de tantas pulverizações em microscópicas fatias do conhecimento, cada qual mais gigantesca em suas incontáveis singularidades, pareceria estapafúrdia a pretensão de reunir disciplinas”. Continua ainda o autor afirmando que é muito mais frequente que os pesquisadores se aperfeiçoem em domínios restritos de uma disciplina ou de certa área do saber, na qual acreditam pisar em chão sólido, já percorrido e avalizado.

Neves (2002) afirma que a academia tem feito muitas pesquisas sobre a língua e seu ensino, há uma grande preocupação com o diagnóstico, o que não ocorre é uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada. As pesquisas que a universidade faz, muitas vezes, são fonte de intimidação para os professores do Ensino Fundamental e Médio que precisam, todos os dias, lidar com as dificuldades da sala de aula e decidir como agir com crianças que não dominam estruturas para compor frases, logo, não organizam ideias para compor textos. E o mais grave: crianças que não conseguem ler ou não entendem o que leem. Há de se mencionar ainda que as Faculdades de Letras preparam os profissionais para trabalhar no Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e para o Ensino Médio. Mas o que acontece é que esses professores, principalmente do curso de Letras, acabam assumindo a alfabetização e as séries iniciais do Ensino Fundamental, sem terem sido preparados para isso. Talvez aí esteja o grande problema do ensino da Língua Portuguesa.

Segundo Neves (2002), é preciso levar para os professores as pesquisas que as universidades realizam, pois, com certeza, se foram interessantes para o pesquisador, serão úteis e importantes para a escola também.

A literatura, conforme argumenta Henriques (2011), não se pode converter a meros exemplos, como aconteceu ao longo do tempo, em que os gramáticos adotavam como única forma de exemplificação de suas regras e descrições a transcrição de trechos da literatura, onde havia uma espécie de cumplicidade linguístico-literária que justificava a escolha do autor e do texto por parte do gramático. Os trechos extraídos de obras da literatura vernácula serviam para caracterizar um determinado modelo de correção. “Assim, nos contextos normativos ou descritivos de uma gramática, a presença de um verso, frase, período ou oração é uma espécie de ‘atestado de qualidade’ conferido por especialista do estudo das regras da linguagem (e de suas teorias)” (HENRIQUES, 2011, p.104.).

A literatura não pode ser apresentada ao aluno de forma descontextualizada e fragmentada, é preciso buscar uma interlocução que vise a entrelaçar as perspectivas linguísticas e literárias e construir formas de minimizar a dicotomia língua e literatura. A aprendizagem na escola, desde cedo marcada por essa dissociação, traz graves consequências na formação do educando, que não sabe distinguir a importância específica do estudo literário ou linguístico, adquirindo, assim, conhecimentos estanques e neutros. Esse modelo de ensino de português é centrado nas regras gramaticais que normatizam a variedade linguística padrão, apresentada nas gramáticas tradicionais, com base em exemplos da literatura, como modelo de bom uso da língua.

Gomes (2006) firma pontos de vista importantes sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula, destacando seu papel como forma de expressão e de interação social. A compreensão de que as disciplinas de língua e literatura trabalham com a manifestação da subjetividade e com as relações intersubjetivas, e o entendimento de que o literário e o não literário, o erudito e o popular, a experiência popular e a memória, o individual e o coletivo se mesclam constituindo a linguagem. Outro ponto importante é a concepção de que o objeto de ensino de língua e literatura são os diferentes gêneros discursivos que se manifestam linguisticamente por meio de textos. “O ensino de língua e literatura visa à formação de sujeitos produtores de leitura e de textos orais e escritos, condição de interação social, de realização individual e de construção da própria identidade numa sociedade letrada” (GOMES, 2006, p. 22).

Geraldi (2006) argumenta que a língua não se aprende por exercícios, mas é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. O autor propõe que o ensino da língua se efetive por meio de três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. O objetivo é tornar o aluno capaz de ler e entender o que leu e de expressar-se em língua escrita.

A tarefa de ensinar a língua a quem muitas vezes a considera já uma ferramenta automatizada é complexo. Há anos se vem escutando que os alunos não dominam a língua portuguesa, comprovado nos exames de avaliação como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A carga pesa nos ombros dos professores de Língua Portuguesa que precisam estudar, pesquisar e conhecer práticas voltadas para a formação de leitores e usuários competentes; que utilizem a língua escrita e se expressem verbalmente com desenvoltura, adequando os usos da linguagem às diferentes situações de interação.

Gomes (2006, p.39) afirma que “o professor de língua e literatura deve ser um incentivador, desenvolver a percepção dos elementos que constituem a linguagem, habituar o olhar a ver as palavras em sua pluralidade de sons, imagens e significados”. Para ensinar língua e literatura o professor deve dedicar mais tempo para ler a obra literária, para o texto, sua significação e entendimento de sua estrutura do que práticas de descrição, classificação e normatização dos usos da língua. Dessa forma se estaria mais próximo de um efetivo ensinar e aprender língua e literatura.

O objeto de estudo aqui proposto, o ensino da literatura para aquisição/desenvolvimento da competência verbal, diz respeito aos conhecimentos linguísticos e discursivos que se referem à compreensão da língua *como instrumento social de comunicação*, pertencente a uma comunidade, à cultura de um povo e da sua própria identidade, partindo do pressuposto de que a língua não é um sistema fechado e imutável, mas um organismo vivo, processo dinâmico de interação. Não é uma realidade homogênea e uniforme, mas um conjunto de variedades, tanto na oralidade quanto na escrita, que identificam pluralidades não apenas no nível da cultura, mas também das situações que envolvem a comunicação. “O estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar, como se não fossem pertinentes, as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 2006, p.28).

Não se pode deixar de mencionar que o estudo aqui proposto não pertence exclusivamente aos estudos literários nem aos estudos linguísticos, trabalha-se no limite entre a gramática, a linguística e a literatura cujo objeto é a palavra, com o propósito de ensinar a Língua Portuguesa. O objeto de estudo é o ensino da língua, tendo a literatura como base para aquisição/desenvolvimento da competência verbal.

1.2 Ensinar Língua Portuguesa

A despeito das tentativas de sistematizar-se um conjunto de regras socialmente aceitáveis, o que se percebe é a existência de controvérsias, no que diz respeito à definição da língua padrão no mundo contemporâneo. O professor, na ânsia de inovar e parecer moderno, aderiu a pedagogias e a modismos superficiais que o levaram a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas degenerações que mais perturbam do que ajudam no processo ensino-aprendizagem da língua.

Antunes, em *Língua, texto e ensino - outra escola possível*, argumenta que apesar de tantos avanços das teorias respaldados por pesquisas contundentes e especializadas, o ensino da língua não muda há anos. Diz ainda que

parecem dois caminhos paralelos que nunca vão se encontrar: por um lado os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para o seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim vão se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. Muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela linguística ainda são estranhos aos programas estudados nas escolas. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre teoria – que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria. (ANTUNES, 2011, p.14).

Segundo Travaglia (2009), para dar aulas de uma língua a seus falantes nativos, não se pode afastá-la da vida, pois assim, esse processo se torna artificial e sem significado para o aluno. É preciso desenvolver a competência comunicativa dos usuários, isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2006) traçam objetivos bem definidos para o ensino da língua, principalmente a interação, a comunicação dentro de um espaço social, cuja prática estará centrada na escrita, leitura, construção e interpretação de textos, os mais variados, possibilitando oportunizar ao aluno o desenvolvimento e a compreensão de sua linguagem para que, por meio dela, possa construir o próprio conhecimento sobre o mundo, expressar ideias e defender de forma consistente o seu pensamento.

O ensino exige aulas em que o manejo da língua garanta o desenvolvimento e o aprimoramento da capacidade comunicativa do aluno. Deve-se ensinar gramática não para inibir o aluno e impedir-lhe uma relação prazerosa com sua própria língua. O professor precisa utilizar metodologias que estimulem os alunos a ler e a escrever melhor, para que se tornem capazes de desenvolver raciocínios bem concatenados quando em interação oral ou

escrita. Propõe-se um ensino que desenvolva um conhecimento linguístico eficiente que tome como parâmetro o próprio texto, evidenciando sua finalidade, seu gênero, sua função. Desta maneira, torna-se possível transformar o ensino fragmentado e automatizado em uma prática linguística que dialogue com os usos efetivos da língua no cotidiano, observando a presença das tecnologias de informação e comunicação que mobilizam os sujeitos e atuam na dinâmica da linguagem e da língua.

Ensinar português é ensinar a ler, a escrever e a compreender. É despertar o gosto pelos livros e garantir que os alunos consigam entender os mais diversos tipos de textos, inclusive o literário com suas nuances figuradas e jogo de palavras. E isso só se consegue em um processo que se inicia, normalmente, com os mais variados tipos de literatura. Aos poucos, o leitor vai se aperfeiçoando, evoluindo, ficando com um gosto mais refinado. Para se chegar a isso, é preciso tempo, muitas vezes, anos. A escola pode facilitar o processo e ajudar, conversando sobre os livros lidos, debatendo, auxiliando na “interpretação dos textos”. Gostar de ler significa, antes de tudo, entender o que se lê.

Para Coseriu (1993), o uso literário da linguagem, o ensino integrado da língua e da literatura não deve ser considerado um uso particular da linguagem como os demais, mas a sua plena funcionalidade, isto é, a total realização de suas possibilidades, potencialidades, virtualidades. Ao ensino caberia chamar a atenção para as potencialidades e as possibilidades de linguagem que se realizam, no texto literário. Para percebê-las, para interpretar o(s) sentido(s), é necessário conhecer as possibilidades de construção que se realizam ou se podem realizar na linguagem e apreendê-las, reconhecê-las, identificá-las. Isso só é possível através de um ensino de língua relacionado ao de literatura.

A ciência linguística é naturalmente autônoma em relação à ciência literária, e vice-versa. No nível universitário, em termos da especialização, é possível, e até pedagogicamente necessário, distingui-las. O mesmo não se pode dizer na Educação Básica. Nela, a relação entre ambas deve constituir a própria base do ensino. Ao Ensino Universitário cabe preparar especialistas, técnicos da linguagem e/ou da literatura, já o Nível Básico, além de capacitar o aluno para usá-la de modo eficaz e adequado, deverá igualmente propiciar conhecimento sobre o funcionamento da língua, dando-lhe igualmente condições para compreender e apreciar a(s) sua(s) literatura(s).

“Compreender” é a palavra chave do professor em geral, do professor de português em especial. Ensinar a ler o texto literário leva o aluno a apropriar-se das palavras e expressões, confrontá-las com sua experiência de vida e com suas leituras anteriores, desenvolvendo-se no exercício de ler e pensar, além de adquirir formas da língua-objeto. Assim explica Guedes

(2006, p. 52), com a exploração do texto artístico, o estudante pode, a partir do que lhe ensina o texto, perguntar-se a respeito de si mesmo, da vida em sua comunidade, no país e no mundo. Por meio do texto literário, o aluno pode exercitar sua curiosidade sobre si mesmo e sobre o seu entorno.

Não é fácil ensinar a língua de forma contextualizada, significativa, explorando vários tipos de textos, para formar bons leitores e despertar o gosto pela literatura; a cada momento podem surgir novos procedimentos, como possibilidades da linguagem, até então não realizados e conhecidos. O ensino deve oferecer ao aluno um treinamento, sem “macetes”, que lhe exercite, amplie e aperfeiçoe a capacitação para o estudo tanto da língua, quanto da literatura. Deve estimular a reflexão linguística em relação aos fatos da língua e suas funções semântico-sintáticas, de modo a criar o hábito de observar e descobrir fatos análogos. Há que levá-lo a tomar consciência da língua e das suas possibilidades, estimulando-lhe, ao mesmo tempo, a inventividade quando em uso da língua em seu cotidiano, seja na leitura, na escrita ou na interação face a face. “O professor de português não pode esperar por um leitor; sua tarefa é construí-lo” (GUEDES, 2006, p54.).

Quando se chama a atenção do aluno para o efeito de sentido gerado por esta ou aquela construção, para o emprego deste ou daquele vocábulo, e não de outro que igualmente poderia ali estar, por exemplo, mostra-se, de certa forma, como se faz, como se constrói este ou aquele texto. Embora não garanta o êxito do aprendiz, pode ser (e com certeza é, afirma-se com a experiência de sala de aula) um estímulo ao exercício da imaginação, da inventividade ou do gosto pela literatura.

De nada adianta ensinar a língua de forma abstrata, com base na memorização de regras e funções sintáticas, por exemplo, sem que se saiba para que serve, a sua utilidade prática. Também não se deve exigir a leitura como “dever”, obrigação, apresentando textos desinteressantes e mal aproveitados, sem o estudo dos fatos da língua, no seu emprego e no(s) efeito(s) de sentido por eles conseguidos, provocados ou gerados, sem que se leve o aluno a atentar para os recursos de que lançou mão o escritor na e para a construção. Um dos caminhos é estimular o interesse pela leitura, explorando o texto, considerando suas possibilidades de interpretação, orientando o aluno para a busca de outros textos similares significativos que despertem sua atenção.

Cabe revitalizar o ensino da gramática como uma “atividade” que ultrapasse o meramente classificatório, que oriente o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua em seu uso, no caso, o literário, com destaque para a dimensão sintático-semântica e pragmática.

2 A LEITURA NA ESCOLA

E a história se faz, e as crenças se instauram e se renovam, como um rio que corre: contínuo, fecundo, renovado, brilhante, espumante, grávido. E quem ensina a aprender vai nas ondas dessa corrente, provando da força da água, da força do vento. Experimentando, em primeiro, a graça e a luz da “aurora”, que, como diz o poeta João Cabral de Melo Neto, nunca se faz pelo canto de um só galo... (*Irândé Antunes*)

A leitura é imprescindível, em qualquer etapa da vida, para a concretização da aprendizagem. Se há um consenso entre professores e pesquisadores, é o de que ler só traz benefícios. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas a lugares distantes, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, não existiriam. “Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis aos indivíduos e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2005, p.19).

A quantidade e a qualidade das pesquisas sobre o processo de leitura, a forma pela qual a mente humana extrai, produz significado a partir de um texto escrito e sobre o processo pelo qual se aprende a ler cresceram de modo espantoso nas últimas décadas. Já se sabe que a leitura não é só decodificação de letras e palavras. Hoje a questão é vista sob uma outra perspectiva graças aos estudos que avançaram nesta área. “Resultado disso é o número consideravelmente alto de congressos, cursos e livros voltados à leitura e contendo propostas teóricas, metodológicas e políticas para as dificuldades encontradas” (ZILBERMAN, 2005, p.8). O acesso a esta produção científica de fundamental importância para o professor é, no entanto, muito difícil. “Os trabalhos tendem a uma compartimentalização da matéria, sendo que a leitura, presente em vários campos do pensamento científico contemporâneo, acaba por ser examinada de modo segmentado, abandonando-se a visão integrada que beneficiaria a todos, investigadores e educadores” (ZILBERMAN, 2005, p.8).

O reconhecimento da importância da intervenção pedagógica na aprendizagem já é sabido. A verdadeira aprendizagem não é conseguida por meio de controles externos de programas prescritos e testes formalizados, mas por professores sensíveis, que compreendem o que ensinam e que, também, entendem os estudantes por cujo aprendizado são responsáveis. O professor precisa efetivamente saber do seu fundamental papel neste processo e ter acesso às pesquisas para daí realizar uma ação pedagógica consciente. Aluno não leitor ou que não gosta de ler ou não consegue entender os textos que lhe são apresentados, vai conseguir

entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor acreditar na sua capacidade. Tem-se um contexto de fracasso em que o aluno é cego às possibilidades de comunicação da palavra escrita, não entende, não interpreta; e outro, um contexto de aprendizagem em que as dificuldades se superam na interação, no crescimento gradual do aluno pelo seu interesse e participação. O professor precisa estar informado sobre estratégias de práticas efetivamente significativas para melhorar os níveis da educação no Brasil e transformar o fracasso em sucesso.

A proposta defendida pelo trabalho é de que a leitura e seu aprendizado são atividades essencialmente significativas, não passivas ou mecânicas e que a utilização da leitura literária no processo ensino-aprendizagem beneficia o entendimento e a formação do leitor crítico.

Vale observar que o trabalho de produção de textos (ou *redação*, sem qualquer restrição ao termo) fica ainda, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, voltado apenas para os tipos textuais¹: *narração*, *descrição*, *dissertação*. Com o foco nos estudos de gramática, muitos professores esperam que o aluno desenvolva sua proficiência linguística e seja capaz de se expressar com clareza, de escrever com adequação e coerência e de atribuir sentidos a tudo o que lê. Entretanto, o número elevado de estudantes que tem dificuldade com a língua portuguesa, bem como as reprovações e as recuperações, apontam para uma improdutividade dos métodos tradicionais no ensino. É urgente reavaliar o que o professor tem feito em sala de aula para que possa, efetivamente, concentrar-se no que de mais importante a escola pode fazer pelo alunado: desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

A leitura é, pois, uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Cabe ao professor propiciar momentos, em que o texto escrito possa ser analisado, trazendo à tona a plenitude de sua materialidade linguística. Quando o professor põe diante dos olhos do aluno as “pistas” que os autores deixam para se construírem sentidos, dá um passo importante, uma vez que “a interpretação de qualquer texto não se esgota em seu sentido literal” (ILARI, 2003, p. 51). As interpretações não ocorrem espontaneamente, mas por meio de práticas que permitem ao leitor formular hipóteses interpretativas, confirmadas, ampliadas ou refutadas pela mediação do professor.

Vale lembrar também que há muitas maneiras de ler um texto. Os modos de leitura mudam em função do gênero de texto e da necessidade do leitor. É fundamental deixar bem claro os objetivos de cada prática de leitura. Pode-se explorar a camada fônica da língua, por

¹ Estes eram estudados tradicionalmente como gêneros. Cf. GARCIA, Othon Moacir [1912-2002]. *Comunicação em Prosa Moderna*. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006; STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Tradução de. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.

exemplo, que, no gênero poético, também integra a significação. Assim, para ler ou interpretar um poema é importante observar como os versos são organizados, como os poetas exploram os sentidos das palavras, quais recursos estilísticos utilizam. Um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicação. Para obter informações de um artigo de divulgação científica, é possível ler para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema. Há leitores que gostam de ler textos científicos para saber mais sobre o desenvolvimento da humanidade, ou sobre o universo, por exemplo. Buscam tais informações porque têm curiosidade ou querem saber algo, não pela obrigação de realizar uma atividade imposta pela escola. A leitura de um artigo de jornal pode ser feita simplesmente por prazer ou para adquirir conhecimento. Enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos e só serão atividades significativas se os objetivos estiverem claros para professor e alunos. Partindo da leitura prazerosa, vai-se desenvolver a prática da leitura e se formar no aluno o gosto de ler, na certeza de que se trata de uma atividade produtiva para seu crescimento linguístico e intelectual.

Esse tipo de atividade, quando realizada com alguma frequência, quando bem planejada, cria o gosto pela leitura, permitindo que os alunos se aproximem de textos; o que dificilmente ocorreria, sem a ajuda do professor.

Por tudo isso, a escolha dos textos não pode ser aleatória. Deve corresponder aos objetivos de leitura, uma vez que ler é fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de entretenimento. Trabalhar a leitura de textos é um jeito eficiente de ajudar os alunos a descobrirem uma das formas mais encantadoras de fruir o viver.

A escola é um lugar privilegiado para a construção de uma prática que se apropria do texto e o aproxima dos hábitos dos alunos. Para que essa aproximação aconteça, o professor de Língua Portuguesa tem que se responsabilizar por fazer a mediação, por promover os encontros entre texto e leitor, pois os alunos costumam amar aquilo que conhecem; amam aquilo que o professor mostra amar. O encantamento pelo texto depende das ações do professor; de um trabalho que permita ao aluno criar sentidos, conversar sobre o que lê. O professor deve seduzir o estudante para a leitura; fazê-lo enxergar o que outros não veem; propor-lhe itinerários e situações em que a leitura se imponha, e faça com que cada um se transforme em leitor autônomo. É o professor que mostra que há formas diversas de leitura e que as abordagens variam de acordo com os textos.

É importante que os leitores iniciantes tenham claro que o ato de ler implica a participação ativa na construção dos sentidos do texto. Ler é manter uma relação aberta e

franca com o texto, lembrando sempre que a experiência de ser leitor não se esgota nos bancos escolares, pois um leitor está permanentemente em construção.

2.1 Ler é construir significados

Ler é essencial. A leitura contribui para que a população tenha acesso a uma melhor qualidade de vida, pois é um instrumento que possibilita o conhecimento e o questionamento de valores e ideologias que circulam na sociedade, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Não se aceita um ensino de língua em que os usuários não conseguem construir sentidos para o que ouvem ou veem, ficando à margem do processo de construção da sociedade. Parte-se do princípio de que ler é construir significados e que o leitor tem de ser um sujeito ativo que interage com o texto; só assim poderá dizer que a leitura foi eficiente, e o resultado será uma aprendizagem significativa.

O ensino do português deve ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da leitura, da fala e da escrita. Para isso o aluno deverá ser colocado em contato com o maior número possível de experiências linguísticas. Este trabalho começa com a leitura de diferentes gêneros textuais, passando pela escrita, por meio de atividades de produção textual inseridas em contextos reais de interação, de modo a culminar com o estudo gramatical. A atividade só se desenvolverá com êxito com alunos proficientes em exercícios de leitura e escrita.

Propõem-se aqui momentos de reflexão sobre o ato de ler e sobre a prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa, entendida como única maneira dos professores atingirem sua autonomia didática e se comprometerem com a causa da educação linguística de seus alunos, para que estes possam realizar o percurso que consiste em explorar a palavra em sua potência máxima e construir significados. Argumenta Kleiman,

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (2007, p. 16)

A leitura é uma atividade complexa e requer um conjunto de saberes; exige muito mais do que o conhecimento linguístico e o conhecimento prévio compartilhado pelos interlocutores. Koch (2008) afirma que a leitura de um texto não é simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. É uma atividade de produção de sentido que implica estratégias de seleção na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos dos atores do processo comunicativo. Essa concepção de

leitura põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto, dando assim significado e sentido ao que se lê.

Cada vez mais surgem pesquisadores e estudiosos que reafirmam a importância da leitura na vida das pessoas, da necessidade de se cultivar o gosto pela leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes. A escola, muitas vezes, vê o texto como simples produto da codificação, bastando apenas o conhecimento do código utilizado. Nesta concepção, a língua é um mero instrumento de comunicação. Mais do que decodificar o texto, é preciso uma interação entre autor e leitor, como destaca Koch (2008); o sentido de um texto é construído na interação entre textos e sujeitos e não algo que preexista ao processo. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, portanto, sua forma de organização tem de ser compreendida pelos interlocutores para que sejam proficientes na comunicação, todavia, isso requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes ativados no evento comunicativo.

Ao se observarem dados de instituições que avaliam a capacidade leitora dos alunos, é possível constatar que ler é uma atividade difícil para quem frequenta as escolas do Brasil. As avaliações mostram que poucos alunos são capazes de compreender textos longos, identificar informações, formular hipóteses interpretativas, sintetizar e avaliar criticamente o que leem. A maioria do alunado brasileiro tem habilidades leitoras pouco desenvolvidas e, conseqüentemente, não usufruem das inúmeras possibilidades que os textos podem oferecer. O aluno brasileiro “lê, como diz conhecido educador, como agulha de vitrola: vai passando pela linha e produzindo som” (GERALDI, 1984, p. 19). Por isso, o grande desafio de toda escola e, principalmente dos professores é desenvolver habilidades leitoras que preparem os alunos para lidar com as diversas situações de comunicação.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, veio a necessidade de ler textos dos mais variados gêneros. “Texto” é entendido aqui como toda “peça de linguagem” (ORLANDI, 2004, p.15) que apresenta uma organização de sentido. “O texto é um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma depende das outras” (PLATÃO e FIORIN, 1996, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; por isso uma leitura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que estabelecem entre si, não vai captar de maneira completa as ideias propostas pelos autores.

Os textos não são unidades fechadas que admitem apenas um único sentido. O leitor não tem liberdade para atribuir qualquer sentido ao que lê, mas quando as marcas textuais são

observadas e as relações com outros textos são estabelecidas, acaba descobrindo inúmeras possibilidades de leitura. As palavras são instrumentos de compreensão e o ato de ler não pode ser reduzido a uma prática mecânica

Ler, do latim *lego*, significa *colher, enovelar, escolher, eleger, furtar, roubar, espreitar, surpreender*. *Compreender*, do latim *comprehendere*, significa *abranger, apreender, perceber, atinar, estender a sua ação, entender*. Considerando os sentidos etimológicos das duas ações, ler e compreender, que integram o dia a dia da escola, apresentam noções semânticas muito próximas, pois a leitura só se consolida na compreensão. Para Orlandi:

Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos (...) quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (2005, p.58-59).

Explica que os sentidos não nascem, são criados, não são do autor, nem do leitor, mas efeitos da troca de linguagem. Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.

Segundo Orlandi (*id.*) há uma distinção fundamental na leitura: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Para a autora, citando Halliday (1976), o inteligível é a codificação. Para ser interpretável, precisa dos elementos que garantam a coesão, ou seja, as relações semânticas que asseguram a coerência interna do texto. Compreender, em suma, é refletir sobre a (e não refletir a) função do efeito do eu-aqui-agora, que é a instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos, esclarecendo que estes são fundamentalmente contraditórios. A compreensão é a atribuição de sentido que se reporta à exterioridade (à coerência externa) considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. “Compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (p.73).

Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição de sentido. É chegar ao domínio em que se elaboram as consequências da ilusão do sujeito às quais nos referimos anteriormente: o assujeitamento e a estabilidade referencial. E isto só se dá, segundo nossa perspectiva, através da teoria. O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. (Orlandi, 2005, p.74)

Com base no ensino, pode-se questionar a atitude da escola quando se propõe ensinar a ler. Nem sempre as práticas propiciam condições para que se produza a compreensão.

2.2 Desenvolvendo a capacidade comunicativa

Considerando a leitura como um processo de produção de sentido e que o objetivo do ensino da gramática deve visar ao aperfeiçoamento do desempenho linguístico do aluno, é preciso antes de tudo associar esses processos. Como afirma Neves (2002), a boa constituição dos textos implica domínio da gramática; não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical, senão porque na produção linguística, indiscutivelmente, desemboca todo o domínio dos processos de mapeamento conceitual e amarramento textual, altamente dependente de uma gramática organizatória.

Constata-se que um número significativo de alunos brasileiros tem dificuldade em interpretar e interagir com o texto, atribuindo-lhe sentido. Ao mesmo tempo, as pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa mostram que a escola está acostumada a práticas pedagógicas que não privilegiam o aprendizado da leitura, da compreensão e da interpretação em interação constante. Privilegiando o estudo da nomenclatura gramatical, impossibilita o aluno não só de perceber aspectos semânticos e pragmáticos que atuam na produção de sentido dos enunciados, mas também de analisar a estruturação da língua em funcionamento. Há um distanciamento entre como o aluno se comunica, a sua capacidade de interpretação de diferentes textos e a sua capacidade linguística no entendimento e uso da língua. Pensa-se como Neves (2002) ao afirmar que a produção de texto e gramática não são atividades que se estranham: pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções.

Ressalta-se, a partir de então, que um dos principais compromissos do professor da área da linguagem é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, pois não há mais dúvida de que, na sociedade atual, a qualidade de vida do cidadão está diretamente ligada a essa competência.

Atingir o objetivo de fazer com que os alunos se tornem leitores autônomos e competentes esbarra em alguns entraves que atrapalham a operacionalização do trabalho com a linguagem. Um deles está no fato de a escola privilegiar os estudos sobre Morfologia, Sintaxe e Fonética em detrimento do texto e da significação. A aprendizagem ocorre de fato, quando são percebidos nos textos, na língua em funcionamento, e não em “peças de laboratório” pelo ensino descontextualizado. Neste sentido, é oportuno ressaltar o que Rodolfo Ilari diz sobre a ausência do estudo da significação nas escolas de Ensino Médio:

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante,

comparado àquele que se gasta com "problemas" como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de "usuário culto da língua". Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos. (2003, p. 11)

Em relação às diferentes maneiras de se trabalhar com o texto, o autor atenta para o fato de que “as que prevalecem na prática pouco tem a ver com interpretação”. Segundo ele, não se dá atenção “ao enorme repertório de conhecimentos e à variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar”; e, ainda, “não existe em nosso ensino a tradição de tratar do sentido através de exercícios específicos” (ILARI, 2003, p.11).

Ensinar língua portuguesa é aprender a arte mais sublime do ser humano, a sua capacidade de comunicar-se através de palavras faladas e escritas; de expressar seus sentimentos, suas emoções e seus pensamentos. Aprender a língua portuguesa é conseguir traduzir em palavras aquilo que se pensa; é fazer com que os interlocutores se entendam. É o ato de compreender a mensagem através do sentido das palavras utilizadas na língua falada ou na língua escrita. É aprender e atribuir sentido a partir da entonação, da pausa, da ênfase que, na modalidade escrita, é representada pelos sinais diacríticos. Ensinar e aprender a língua implica agir com e sobre a língua, para desenvolver a capacidade inata do ser humano para a comunicação.

A disciplina de Língua Portuguesa engloba três práticas que, tradicionalmente, são encaradas de maneira individual: a leitura, a produção de textos e o estudo da gramática. Perini (2006, p.27), na introdução da sua gramática descritiva do português, diz: “ninguém que eu saiba conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical”. O domínio da nomenclatura não significa domínio linguístico. Não se pode desprezar o conhecimento da estruturação gramatical. O que se vê, no entanto, é o exagero: ou se resume as aulas à memorização de itens gramaticais; ou se assume o texto como único meio de estudar a língua, deixando de lado a análise do processo pelo qual um texto se constitui. O equilíbrio é trazer para as aulas textos de gêneros variados e, a partir deles, discutir a estruturação linguística destacando passagens em que o autor faz escolhas especiais que elevam o texto à obra de arte. Aprender classes e categorias gramaticais, explorando-as nos textos, é o meio eficaz de estimular a aprendizagem da língua.

Lê-se em Possenti (2008, p.83) que, “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades com os quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma

cultura mais elaborada.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 2001) apresentam propostas de organização de conteúdos que visam à formação dos alunos não somente produzindo terminologia gramatical, mas, principalmente, com base, em textos orais e escritos, buscando uma interação entre leitura, produção e análise linguística. Assim, apresentam o texto como unidade de ensino que pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos e prática de análise linguística. Conforme complementa Travaglia (2003), é possível pensar um ensino de Língua Portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu conhecimento. O desafio que se apresenta ao professor é como trabalhar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros de maneira integrada.

2.3 A importância da leitura literária

Infelizmente, o trabalho com a literatura concentra-se no Ensino Médio. Ao invés de caminhar junto com os estudos da Língua Portuguesa desde os primeiros anos da vida escolar, a literatura é trabalhada isoladamente. A falta de interesse pela leitura nada mais é que uma consequência desse modelo de ensino, e vem-se agravando com a perspectiva atual que visa a preparar o aluno para o vestibular. Tais aulas funcionam como um adestramento, em vez de buscar desenvolver o homem integral. Humberto Rohden, em sua obra *Educação do Homem Integral* afirma que:

somente um homem educado pela consciência dos valores é que pode servir de pedra fundamental da harmonia social e da paz mundial. Quando a ciência se integrar totalmente na consciência, então o mundo terá paz e ordem universal. Ser educado é realizar explicitamente o que já é implicitamente. (2007, p. 31)

O gosto pela leitura não é desenvolvido porque não se mostra sua relevância na formação do homem, a possibilidade de acesso a um manancial de conhecimentos sem que se exija o deslocamento espacial do leitor. Os livros são utilizados única e exclusivamente para atender os objetivos imediatos das disciplinas como, por exemplo, figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem entendidos, ocorrências formais a serem interpretadas, deixando de lado as perspectivas externas aos objetivos.

Além da literatura em sentido restrito, a leitura de gêneros textuais que circulam na vida cotidiana é negligenciada. As noções mais complexas desses gêneros não são trabalhadas

ou são realizadas de forma superficial e artificial. O aluno não experimenta situações que possam lhe desenvolver as competências de assimilação dos gêneros. A consequência é o não desenvolvimento do gosto pela leitura, muito menos pela escrita.

Os diversos tipos de textos representam um leque infinito de possibilidades de leitura e propiciam descobertas em vários sentidos. A leitura não está presente só na disciplina de Língua Portuguesa; deve ser incentivada e valorizada em todas as disciplinas escolares. Deve-se levar a literatura às salas de aula não apenas com o intuito de atender a programas fixados por normas curriculares, mas como veículo de aprendizado da língua e construção de sentidos. Para isso, é preciso ficar atento às maneiras eficientes para a consolidação da prática da leitura literária na escola. É muito importante iniciar essa prática, na sala de aula, com momentos exclusivos de leitura recreativa. Sobre isso, Zilberman (1991, p.86) fala que:

Enquanto a leitura informativa é alvo de todas as disciplinas, a leitura recreativa, de livros de ficção e poesia, diz respeito especificamente ao professor de Português. Portanto, ela deve ser uma atividade prioritária no programa de estudos da linguagem. Seu exercício possibilitará ao aluno uma forma habitual de lazer, ao mesmo tempo em que aguçará seu espírito de análise e crítica da literatura como expressão cultural.

Também é necessário atentar ao contexto social no qual a leitura literária será trabalhada. Não adianta usar a literatura como mero passatempo, sem importar-se com o mundo que cerca o estudante. Para Zilberman (2005) a promoção da literatura na escola só terá êxito à medida que o trabalho com o texto literário se volte para a realidade, dialogue com ela, para aproximá-la dos interesses das crianças e dos jovens. Considera-se o contexto do aluno no processo didático-pedagógico, para que se sinta reconhecido e valorizado pela escola e, dessa forma, torne-se um partícipe das ações escolares. A leitura precisa ter significação, precisa fazer sentido, estar ao alcance da compreensão do estudante. “Só oferecendo ao aluno um elenco de alternativas literariamente variadas, para que ele escolha aquele livro que mais o interessa, o professor estará atingindo os objetivos educacionais relacionados à leitura e à literatura [...]” (ZILBERMAN, 2005, p. 106).

É muito importante saber que a leitura acontece pelo encontro de no mínimo dois interlocutores: o leitor e o escritor. Em outras palavras, aquilo que se lê foi, anteriormente, escrito por alguém, com algum propósito. A escola descontextualiza a leitura, muitas vezes sem perceber, apresentando os textos como objetos avulsos, desconectados de seu contexto de produção e da experiência do estudante, sendo então percebidos como textos “de ninguém” oferecidos “para ninguém”. Não há estímulo para a leitura.

Partilhando desse ponto de vista, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — PCN (2001, p.69) apresentam uma definição geral de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem os quais não é possível proficiência.

Segundo tal concepção, a leitura de um texto exige muito mais que o reconhecimento de elementos linguísticos, exige a presença de um sujeito ativo que analise o texto guiado pelos seus objetivos e pelo conhecimento prévio e, para isso, teça estratégias de leitura que contribuam para extrair significado daquilo que lê.

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura não é simplesmente extração de significados do texto por parte do leitor, é, na verdade, um processo de integração entre texto, leitor e, de algum modo, com o autor. É preciso que o leitor tenha a intenção de ler, a capacidade de fazer antecipações e inferências, e que o texto, por sua vez, apresente as características e condições necessárias para que o leitor assim se comporte. Além disso, o sentido do texto não é construído isoladamente, palavra por palavra, mas, em vez disso, resulta de um jogo de estratégias que devem ser apreendidas pelo leitor-aprendiz.

O sistema educacional estabelece que a escola, instituição pedagógica responsável pela formação dos alunos, deve formar leitores aptos para escrever, visto que a leitura e o domínio da língua são habilidades de extrema importância para a vida de cada indivíduo. É com a leitura que se adquirem conhecimentos essenciais ao crescimento social, isto é, a leitura possibilita o convívio com as diversas esferas sociais de forma autônoma, já que a sociedade letrada cobra que se esteja cada vez mais preparado para lidar com as exigências sociais às quais se fica submetido.

Ademais de as atividades de leitura e escrita ficarem em segundo plano, o ensino ainda se mantém descontextualizado, distante dos usos cotidianos da língua, por isso o grande desinteresse que emoldura muitas aulas de Língua Portuguesa.

Assim argumenta Simões (2006, p. 103):

Métodos e técnicas de trabalho em classe – repetidos historicamente – não têm conseguido estimular professores nem alunos, porque os resultados são cada vez menos significativos. Apesar de todas as intervenções dos recursos audiovisuais, da informática etc., as aulas de português (com poucas exceções) continuam sendo tempo-espaço de muito esforço e pouco resultado para professores e alunos.

A visão da autora confirma que a escola está centrada numa prática repetida há anos, que não contribui para o crescimento do aluno como leitor e usuário da língua, tendo em vista que o estudante fica preso às interpretações pré-estabelecidas pelos manuais do professor, do livro didático adotado e a exercícios repetitivos que não deflagram um processo dinâmico de leitura-interpretação-compreensão de textos, que poderá resultar, posteriormente, em

produções textuais interessantes.

Nesse sentido, entende-se que é inviável que a escola continue trabalhando a leitura como uma atividade mecânica, que apenas reproduz aquilo explícito no texto, impossibilitando os alunos de entenderem a língua ou captarem a situação na qual o texto fora produzido. Em outras palavras, atividades como estas não levam o estudante a pensar, a inferir, a construir sentidos a partir dos contextos linguísticos, históricos e situacionais além de lhes cercear a ampliação do conhecimento de mundo.

O único que pode promover uma prática de ensino produtiva é o professor, devendo assumir o papel de mediador do processo de leitura dos textos, embora muitas vezes esteja imerso em uma série de dificuldades impostas pela escola e pelo próprio sistema educacional.

Vive-se um momento de profundas e bruscas transformações e faz-se necessário uma tomada de consciência a respeito do perfil e das características desejáveis em um professor de língua e literatura. Não há mais espaço para descomprometimento. O momento atual exige um educador envolvido, capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, a partir de sua interação com o meio social.

O profissional de língua e literatura deve ser fluente em sua variedade leitora, em especial a padrão, além de conhecer as linguagens que emolduram a interação, só assim um educador pode-se tornar um crítico das relações socioculturais e um pesquisador. Sua unidade básica de trabalho não pode ser somente a letra, a sílaba, a palavra ou a frase descontextualizada, mas o processo comunicativo e, materialmente, o texto. Cabe, então, às escolas e, principalmente ao professor, rever a sua prática pedagógica para que ocorra de maneira significativa e contribua de fato para a formação de sujeitos aptos a viverem ativamente na sociedade.

3 TECENDO PALAVRAS E SENTIDOS COM MARINA COLASANTI

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (*Mikhail Bakhtin*)

Entre as possíveis alternativas de articulação entre leitura, ensino da língua e literatura, inicia-se a mostra de uma prática com a análise semântico-linguística do conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti. O trabalho busca aproximar o estudo da língua e da literatura em planos que se superpõem e se interpenetram a partir do texto.

O conto “A Moça Tecelã” (2006) apresenta uma linguagem coloquial; contudo, profunda, marcante e objetiva; reforçada pelo uso de metáforas, imagens, símbolos, enfim, palavras e mais palavras compoem um rico universo de significados. A análise de textos e o ensino da leitura realizados no mundo encantatório criado pela literatura tornam-se atraentes e podem trazer soluções a problemas relacionados ao aproveitamento escolar. A exploração do texto literário (não apenas nas aulas de língua) possibilita que objetivos mais amplos sejam alcançados, uma vez que o aluno passa a ter contato mais positivo com a língua.

A palavra *texto* deriva do latim *textum*, *tecido-entrelaçamento de fios* – mantendo no mesmo campo léxico seus cognatos *têxtil-textura-tecer-tecelã-tecelagem*. A partir de associações como esta, o professor pode estimular o aluno a identificar e associar, habilmente, os elementos lexicais e sintáticos, perceber quais funcionam como coesores e “costuram” os textos, conferindo-lhes textualidade. Dessa forma, é possível deflagrar/conduzir o desenvolvimento de habilidades de leitura do texto literário e, paralelamente, promover a aquisição da língua, o vocabulário e os mecanismos de estruturação.

Assim, como o tecido é um arranjo de fios individuais que o tecelão vai juntando, tramando, para formar um todo, de acordo com a ideia do desenho, da cor ou da textura que deseja criar, o texto também é resultado do trabalho do autor que formula e reformula os enunciados, construindo os sentidos, por meio dos quais recria a realidade. Diferentemente do artesão, cujos tecidos se completam sobre si mesmos, o autor necessita do seu interlocutor para dar vida ao texto ao criar-lhe os sentidos.

A análise proposta corrobora com o fato de que um texto não é simplesmente uma sequência de palavras, mas uma cadeia organizada textual e discursivamente. Busca-se favorecer a articulação do conhecimento da realidade do entorno do aluno-leitor à história da sua sociedade, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Com tal perspectiva, as disciplinas que parecem estanques começam um diálogo. Língua, História, Geografia, Ética, Moral,

Filosofia etc., atravessam os textos literários e propiciam uma aprendizagem aparentemente assistemática, no entanto, de alta consistência, uma vez que dispensa a memorização por incorporar-se à experiência do aluno por meio da associação entre o lido e o vivido por ele.

3.1 A difícil tarefa de (des)tecer o texto

Um texto não se baseia só em instrumentos linguísticos; nele também subjaz uma ideologia. Para descobri-la, será preciso investigar os elementos e a maneira como se estruturam, para perceber suas relações com o contexto. Pode-se depreender a ideologia subjacente ao conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, se se proceder a uma análise de elementos significativos na defesa da afirmação social e existencial da mulher e sua relação com os mitos, resgatando a morfologia dos contos de fadas e seus elementos: castelos, príncipes, princesas e reis. Nelly Novaes Coelho em *O conto de fadas- símbolos, mitos, arquétipos* (2009) explica que foi o etnólogo e folclorista Vladimir Propp que desenvolveu um método de análise que mudou a direção dos estudos dos contos maravilhosos, empenhando-se nas ações das personagens e caracterizando os elementos que responderiam pela natureza do maravilhoso. Colasanti constrói uma personagem que liga o mítico-simbólico ao moderno, ela como “A Moça Tecelã”, tece seu texto habilmente, por meio de elementos lexicais, sintáticos e coesivos bem entrelaçados – ideologia e linguagem costurados de maneira indissolúvel (SILVA, 2003, p. 18).

As palavras de Simões (2006, p.77) se adaptam ao conto de Marina Colasanti:

No conto – aqui tomado como sinônimo de narrativa – entrelaçam-se e entretecem-se mitos, e o saber é representado simbolicamente no jogo dos vocábulos, na trama das frases. É o tecido do texto. E assim como o alfaiate examina o tecido para descobrir a direção do fio, da trama da tela, para melhor aproveitar os cortes, também a análise de textos requer perícia de alfaiate, para que seja possível não só pinçarem-se as palavras-chave do enunciado que funcionam como símbolos, índices e ícones da trajetória da narrativa, mas também examinar a armadura – o código e a mensagem – destrinchando o texto, estabelecendo utopias e dando início à viagem de interpretação; ao fim e ao cabo, reinventando o narrado.

Os contos de Marina Colasanti enquadram-se nas narrativas de estrutura complexa, visto que sua escrita reflete uma ideologia crítica acerca dos valores sociais, visando à mudança de atitudes sociais. Ela realiza o resgate dos mitos que aparecem basicamente como suporte, para a valorização de uma voz feminina, sufocada por vários anos de repressão. São os contos clássicos, em suas estruturas e temas, os textos-fontes ou matrizes para os atuais contos de fadas. Percebem-se claramente traços intertextuais nos contos de Marina Colasanti. É neste sentido que, no conto moderno “A Moça Tecelã”, podem ser detectados resquícios do

Mito das Moiras ou Parcas bem como do Mito de Penélope e do conto dos Grimm “A Filha do Moleiro”.

E é nesta perspectiva que as palavras de Terry Eagleton (1994, p. 148) se mostram oportunas:

Não há começos nem fins, não há sequências que não possam ser invertidas, nenhuma hierarquia de “níveis” de textos para nos dizer o que é mais ou menos significativo. Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou “influências”, mas no sentido mais radical de que cada palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecederam ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a “primeira” obra literária: toda literatura é “intertextual”.

O conto de fadas moderno, como “A Moça Tecelã”, revivendo o mundo mágico do faz-de-conta infantil, envereda por caminhos diferentes, desmistifica o “e foram felizes para sempre”, mergulha no universo feminino, discute a condição da mulher e, por extensão, a condição humana.

3.2 “A Moça Tecelã”: uma análise

O conto, destinado ao público infanto-juvenil, não é neutro nem inocente, metaforiza situações existenciais. Lembra elementos da história de fadas tradicional, reescrevendo-a numa perspectiva e linguagens atuais. Em sua riqueza e abertura a várias leituras, o conto ressalta, entre as muitas questões abordadas, a necessidade de se repensar os conceitos de relacionamento conjugal e da pessoa consigo mesma. O leitor se depara com a personagem que demonstra a capacidade de tecer a própria vida e de desfazer, quando necessário, o que já não lhe convém. A personagem feminina faz o leitor refletir sobre as escolhas e suas consequências, na condução da própria existência.

O conto, a exemplo do “era uma vez...” é iniciado com a forma verbal “acordava”, do pretérito imperfeito do indicativo, representando uma ação passada, que se repetia (ação frequentativa), referindo-se ao momento em que ela ainda acontecia, ainda não estava concluída. O trecho “ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite” denota o tempo cronológico em que a ação acontecia, ou seja, pela manhã, ao romper do dia. Vê-se na passagem uma sinestesia com a construção “ouvisse o sol”, pois evoca o sentido auditivo e a visão entre escuro/claro e noite/dia. As “beiradas da noite” retratam uma parte do manto da escuridão que cobre os céus pontilhados ou não por estrelas no despontar da aurora, em perfeita comunhão com a natureza.

Em seguida, ainda sem apresentar o sujeito da ação, o narrador completa com o trecho

“e logo sentava-se ao tear”, demonstrando sutilmente que a personagem é uma trabalhadora, pois, além do ofício começar muito cedo, a ferramenta de trabalho, o tear, serve para a tessitura dos fios na produção dos tecidos, trabalho predominantemente exercido por mulheres.

Na sequência narrativa, “Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte”, o som predominante do /l/ reforça a fragilidade da linha e da luz que são claras e delicadas. Segundo Matoso Câmara (2004, p.41), “há uma ideia do claro e do brilhante no /a/, e a de uma doce fluidez no /l/, que a significação da palavra ajuda a evocar”. As palavras trazem metaforicamente a ação de viver de forma leve e solta, porém, sensível a tudo o que a rodeia; e cada fio passado, acrescentado entre os já tramados, representa o ontem e o hoje; a ação de construir a sua própria história, o seu próprio destino. A cor clara simboliza a leveza e a harmonia entre o Ser e a Natureza. A ação de desenhar é feita com prazer e cuidado dos mínimos detalhes.

“Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”, para representar o avançar do dia em que o sol está a pino. O longo tapete como a construção do caminho e o viver de cada momento, a cada novo dia. Mais adiante,

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. (COLASANTI, 2006, p.10)

No trecho, a sonoridade do /l/ somada à sonoridade do /v/ parece trazer o barulho da chuva que chega devagar e tranquila. Demonstra claramente, também, como a personagem é dona de seu destino, edifica a vida à sua maneira, metaforizando a responsabilidade de cada um pela construção do próprio viver. Dessa forma, a autora constrói as ações para dizer que as pessoas são dotadas de capacidades para transformar uma realidade que não lhes é satisfatória; basta querer e agir.

A sequência seguinte reafirma a concepção de vida, quando diz que se a realidade transformada já não mais satisfaz, o ser humano é capaz de mudar de novo e, de novo, tantas vezes quantas forem necessárias para tornar a vida harmônica e mais agradável, fugindo da rotina e do que traz melancolia.

Na passagem “Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os

grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias”, percebe-se no estrato fônico, a aliteração que sugere o som da máquina de tear na repetição da consoante /t/ oclusiva, dental, surda, é o ritmo da lançadeira. As oclusivas, segundo a fonética acústica, são denominadas plosivas por criarem a impressão de uma explosão, que pode lembrar uma batida, um impacto, o que resulta do movimento dos pentes do tear. Segundo Simões (2006), as oclusivas (também chamadas de plosivas) resultam de um processo semelhante à explosão; o bloqueio da passagem da corrente de ar é rompido abruptamente.

Mattoso Câmara (2004, p.40), quando se refere à motivação sonora em face do princípio da arbitrariedade do símbolo linguístico, diz:

Na poesia lírica as palavras a rigor nunca valem apenas pelo seu significado representativo: em todas, ou quase todas, emerge o elemento sensorial acústico, e não raro a comunicação linguística repousa praticamente nele. Nem sempre – é verdade – há uma motivação sonora propriamente dita; mas sempre há, pelo menos, um conteúdo estético determinado pelos sons constitutivos do vocábulo.

No trecho seguinte, na oração “Nada lhe faltava”, novamente o verbo no imperfeito do indicativo atua como índice de haver algo imperfeito na paisagem construída com tanta perfeição. A ação inconclusa é um dado icônico da falta, da incompletude, da imperfeição. Afinal, a vida não é perfeita, e viver com perfeição em todos os sentidos é utopia.

Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidados de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. (COLASANTI, 2006, p.11)

Aqui se percebe claramente o poder do *querer* e do *fazer*. *Querer* é ter um objetivo na vida; *fazer* é agir a favor deste objetivo, visando a concretizá-lo. As cores estão nos “fios de um tapete” assim como na trajetória da vida. Quem determina as cores predominantes da vida é o próprio sujeito, o ser que tinga a natureza que o cerca dando colorações e tonalidades segundo seus planos e atos. Isso se comprova com as seguintes palavras: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”. O ato de tecer identifica-se com a ação de viver, ou seja, só vive plenamente aquele que conduz o fio da própria vida.

Ainda se percebe o jogo de antíteses entre o nada e tudo, por meio do nada faltar e tecer ser tudo, pois viver intensamente o que se quer na vida, basta. Porém, a autora demonstra no próximo trecho que “tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado”, em que o pronome-adjetivo “própria” demonstra que a personagem pensa e decide por si mesma, inclusive sobre a consequência do sentimento de solidão.

Então, na sequência narrativa, a decisão ocorre de forma abrupta, pois “não esperou o dia seguinte” para “entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia”. Tem-se nessa passagem a representação indicial de que cada ato da tecelã materializa um desejo da personagem. O companheiro criado é descrito como um príncipe dos contos de fadas, com direito à elegância do “chapéu emplumado”, à masculinidade do “rosto barbado”, à beleza no “corpo aprumado” e à vaidade do “sapato engraxado”. Há uma sonoridade no eco produzido pela terminação - *ado* (sufixo formador dos participios verbais – formas que também funcionam como adjetivos) dos termos “emplumado, barbado, aprumado e engraxado”. Neves (2000) classifica como subclasse dos adjetivos as palavras derivadas de verbos com sufixos -do e -to. Os adjetivos constituem um processo de predicação, indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Diz-se que qualificam o substantivo, o que pode implicar uma característica mais ou menos subjetiva, mas sempre revestida de certa vaguidade.

A repetição do - *ado* provoca uma reiteração sonora que se pode associar ao emprego do pretérito imperfeito do indicativo, por ser este um tempo verbal de ação inconclusa e que assim, no conto-cópus, representa a obstinação da personagem-título quanto ao tecer. Tece tudo e sempre, persistente e convicta de sua capacidade de criar a vida que lhe compraz.

No trecho “Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma e foi entrando em sua vida”, simbolicamente pode representar a invasão de corpo e alma daquele ser em sua vida. E o trecho “meteu a mão na maçaneta” pode representar entre outros significados, o desvirginamento da moça. Seu príncipe chegou e a possuiu. A expressão “tirou o chapéu” pode ser interpretada como a desmistificação do “príncipe”. Ao tirar o chapéu, desfaz-se a máscara encantadora e sedutora tramada nos sonhos da protagonista. As metáforas vorazmente tecidas representam uma moça que sonha com seu príncipe encantado, mas que, ao tê-lo perto de si, no cotidiano, passa a enxergar os “defeitos” do desenho que se tornou homem e, decepcionada com as atitudes prepotentes e egoístas do companheiro, destaca as divergências quanto ao significado do sexo entre homem e mulher.

O significado pode ser considerado a partir da sequência em que a personagem dorme “deitada no ombro dele e pensa nos lindos filhos que teceria para aumentar a sua felicidade”, vivendo assim por algum tempo, entretanto, a conjunção *mas* logo em seguida, remete à adversidade entre o feminino e o masculino, pois ter filhos — tão logo havia “descoberto o poder do tear” — não era tão primordial para ele quanto o era para ela.

O tear, ferramenta com que tece a metáfora do próprio viver, passa a realizar os desejos de sua criatura (o companheiro desejado), que dispõe do livre arbítrio para escolher os

próprios caminhos simbolizados pelo tapete do conto. Assim sendo, o tear abriga sentidos numa via de mão dupla: de um lado, o feminino possui autonomia para direcionar os seus próprios caminhos; de outro, o masculino também a possui e dela faz uso, alterando o rumo da história. A autora representa o que poderia ser uma comunhão entre o feminino e o masculino, por força da supremacia do masculino, construída historicamente, o projeto de vida feliz da moça tecelã se destrói com a chegada do homem — pretense príncipe encantado — que se constitui como um vilão nos seus novos dias. Então, o poder do tear também vai ser usado pelo masculino para satisfazer as suas ambições e a supremacia de macho, escravizando a fêmea à realização de seus desejos.

A submissão da personagem é explícita quando o companheiro determina que uma casa seria necessária com beleza e rapidez; mas tão logo a obtém, já não lhe parece mais suficiente, começando a revelar sua ambição desmedida; então determina a posse de um palácio, sem ao menos saber a opinião da companheira, como no trecho que segue,

Para que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. (COLASANTI, 2006, p. 12)

Percebe-se nitidamente que o ritmo da lançadeira não é mais determinado pelo feminino, pois “tecia e entris-tecia (hífen para materializar a mudança do ânimo da moça tecelã) enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira” que agora pertence ao masculino, que determina sozinho o ritmo da vida do casal. No processo, o tempo passa sem que a personagem dele desfrute, pois já chegara o inverno: “neve que caía lá fora”. A palavra *entristecia* formada por derivação parassintética contém os radicais trist- e tec-, o que permite inferir que, à medida que tecia, a tecelã entristecia: “[...] meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços”. É possível ouvir-se o ruído das lançadeiras representado pelo /t/ e pelo /p/ (de novo as plosivas) e entrecortado pelos polissíndetos. A conjunção aditiva “e” continua nos períodos seguintes ligando as orações sindéticas, reforçando a ideia de cansaço somada à falta de tempo.

Chega-se ao clímax do conto, ocorre a epifania da personagem, pois percebe que o caos instalou-se em sua vida — a tristeza promove o estranhamento, a repulsa pela situação vivenciada e pelos fenômenos naturais representados, como a chegada do inverno, a escuridão.

A narrativa continua com o término da construção do palácio e, com a escolha pelo marido do cômodo na mais alta torre para a esposa e o seu tear. A passagem relata que a consecução dos objetivos da ambição masculina, ter e poder, foi conseguida e a mulher é submetida ao enclausuramento. Em meio à riqueza e ao luxo de que o marido se apropriou, a moça tecelã e seu tear, ferramenta de realização de sua vontade, de seus desejos e decisões, são confinados à torre, como acontece com os escravizados. Assim, a sequência – “É para que ninguém saiba do tapete – ele disse”, pode ser entendida com a representação da indiferença do marido em relação ao projeto de vida da moça tecelã (então sua mulher): ter um companheiro, filhos e viver de forma simples e feliz.

As exigências do marido continuam. Nada mais importa, senão satisfazer os caprichos dele. Os desejos da tecelã foram trancafiados na torre, sonhos e desejos sufocados são materialmente representados. Segue tecendo a vida dele, os caprichos dele, pois “tecer era tudo o que queria fazer”, período que retrata a força de vontade e o espírito de luta de muitas mulheres batalhadoras do passado e do presente, mesmo que lhes custe o sacrifício da própria existência. Como explica Coelho (2009), a literatura alimenta-se do imaginário, ao mesmo tempo em que contribui para a formação do imaginário. Fadas, heróis desafiados por grandes perigos para conquista de seu ideal, objetos mágicos, são, em essência, arquétipos ou símbolos engendrados pelos mitos de origem. São formas de comportamentos humanos, situações, a serem enfrentadas na aventura terrestre, a serem vividas pelos seres humanos.

Desse trecho em diante, a autora seleciona/ativa palavras que lembram novamente a capacidade feminina de mudar o curso das coisas, pois “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo”. Note-se que a escritora reutiliza o pronome-adjetivo “própria” e “pela primeira vez pensou”, repetindo estruturas usadas no momento em que decidiu ter um companheiro. Assim, o conto mostra o poder de decisão da mulher: ela faz e refaz percursos na direção de seus objetivos.

“Só esperou anoitecer” é uma sequência narrativa que mostra que não é mais a moça tecelã que determina a sua vida. A espera representa que algo deve acontecer por outras forças que não a dela. A noite simboliza a escuridão, o auge do desespero instalado em seu ser, quando no clímax da narrativa uma atitude é necessária para reinstaurar o equilíbrio. Então, no trecho “Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre (metaforizando a tomada de consciência), sentou-se ao tear”, demonstra claramente que o poder de decisão (tear/produzir o novo) e os seus desejos estavam trancafiados naquele lugar, ou seja, no longo caminho que

percorre até o seu íntimo (inconsciente), para trazer à tona seu projeto de felicidade e retomar as rédeas de sua vida. Simbolicamente a torre pode representar a mente, a consciência; e o sótão (quarto da torre), os desejos reprimidos, aquilo que se guarda inconscientemente, mas que a qualquer momento pode aflorar sob a forma de desejos impetuosos. O não fazer barulho lembra outras narrativas em que o monstro adormecido deve ser dominado/abatido para que algo/alguém se salve. O silêncio é o som do cuidado e da astúcia necessários à realização do plano de deter o “monstro” que dorme.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. (COLASANTI, 2006, p.13)

A tomada de decisão por parte da personagem-mulher-esposa, o desfazer-se de tudo o que havia tecido por ordem do marido, representa o abandono do ambiente, da companhia do marido pela esposa, simbolizado modernamente pela separação entre os casais

Ainda no penúltimo parágrafo do conto, quando narra que “a noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta”, aparece a consciência masculina que percebe o que se passa a sua volta, dá-se conta de uma nova realidade não escolhida por ele, mas decidida e criada pela mulher.

Na passagem “Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu” (2006, p.14), a repetição da consoante /p/ (não mais acompanhada da consoante /t/) parece sugerir o som acelerado da linha ao desmanchar o tapete/desenho, porque o desfazer dos pontos da tapeçaria sugere um efeito plosivo. É curioso como a rima e a pontuação geram a ilusão do ritmo/som de um bordado que é desmanchado. “É a motivação sonora que especialmente justifica do ponto de vista estilístico a rima. O poeta se fixa, para ela, nos sons que a sua intenção poética condiciona, ou num vocábulo que é praticamente evocado pelos sons que encerra” (CÂMARA JR., 2004, p. 45).

O conto termina com a construção poética semelhante à da introdução “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”, retratando novamente a cor clara que se restaura em sua vida, representada pelo traço de luz, o fio que conduz a própria vida.

Produzir um texto assemelha-se à arte de tecer. Colasanti conduz as palavras como a

tecelã conduz o fio, ora pra cá, ora pra lá, sempre com o cuidado de amarrá-lo para que o trabalho não se perca. Por isso, pertencem ao mesmo campo semântico: *tecer, tessitura, fio da narrativa, enredo* (o verbo *enredar* significa “entrelaçar os fios para fazer a rede”).

Com uma linguagem concisa, poética e simbólica, a autora revela um mundo de significados ocultos que precisam ser desvendados pelo leitor. A simplicidade da estrutura do conto é enganadora, e a leitura se reveste de complexidade, provocando o estranhamento próprio das “boas” obras literárias.

3.3 O tecer da vida: análise intertextual

No conto, *a tecelã* coloca o fio, tece, cria seu sonho, constrói escolhendo as nuances. Quando percebe que não era o que desejava, corta o fio; e, com o poder de escolher o seu destino, desfaz o construído, tecendo para si uma nova manhã.

Marina Colasanti desconstrói a visão de que a mulher precisa de um homem ao seu lado para realizar-se, e cria uma personagem que incorpora definitivamente sua independência e autonomia. Usando artificialmente as metáforas, a autora tece a moça e sua história quase com a força das parábolas, deixando uma mensagem educativa.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pelo conhecimento adquirido ao longo da vida. É a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual, a visão de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2004). O estímulo do professor é muito importante para que o aluno, durante a leitura, produza inferências e relacione o desconhecido, o novo, com o que conhece para apreender outras realidades.

A figura feminina, no conto, opera com as marcas ou estereótipos aos quais as mulheres foram aprisionadas por séculos ou milênios. Finge ratificar as ideias de que só será vencedora e feliz a mulher casada, mãe de família, trabalhadeira, bem dotada (para enriquecer o parceiro) e submissa. No conto moderno de Marina Colasanti, o enfoque é, também, a mulher enclausurada, confinada aos afazeres domésticos, que busca a completude num companheiro. Contudo, a moça tecelã é consciente de seu poder de criar; e, ao se deparar com a dominação e os caprichos do parceiro, desiste do sonho da maternidade e do “felizes para sempre”. Na narrativa, a autora questiona a alternativa imperativa do casamento, da família, e fornece a opção de sua personagem adentrar o processo de individuação, permanecendo sozinha, por meio de um comportamento de transgressão: a destruição do parceiro. É a manifestação do desejo de liberdade, de independência e o direcionamento da libido para

outros fins que não o casamento. Ressalta, desta forma, uma personagem que possui a escolha de um “estar feliz” diferente das tradições.

No conto e nos mitos examinados há a marca de uma intertextualidade constantemente presente. Assim como “A Moça Tecelã” remete o leitor ao mito das moiras com a capacidade de tecer o próprio destino, associa-se também ao conto “As três Fiandeiras” dos Irmãos Grimm na figura da mulher que, com seu dom extraordinário, consegue transformar a realidade à sua volta e a si mesma. Somos levados também ao mito de Penélope, símbolo perfeito da fidelidade, lealdade e subserviência conjugal. Penélope e “A Moça Tecelã” fiam seus destinos e submetem-se aos desígnios e caprichos dos maridos. Encontra-se, ainda na mitologia grega, a lenda de Aracne, uma tecelã que desafia uma divindade para um concurso de tecelagem e, por ser melhor que ela, a personagem é transformada em aranha.

“A Moça Tecelã” rompe com as marcas do feminino, impostas culturalmente, no momento em que decide abrir mão da forma, tradicionalmente veiculada, de felicidade, optando por uma realização através da liberdade do ser.

Como as moiras fiandeiras, “A Moça Tecelã” fia, dobra e corta o fio da vida. Elas criam e dão vida e, se optarem, podem rompê-la, utilizando um “poder” originalmente atribuído às mulheres, porém, suprimido, ao longo da História, por uma ideologia repressora.

Como se pode constatar, aprendendo a ler os textos que se encobrem sob o véu de um novo texto, é possível descobrir o prazer da leitura e da descoberta, a sensação de poder que emerge das revelações obtidas no texto. Também o vocabulário e as estruturas sintáticas passam a ser domínio do leitor, construindo-lhe o poder de relatar/representar verbalmente, de modo apropriado, sua experiência de vida.

4 LÍNGUA E LITERATURA: A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES

Ai, palavras, ai, palavras, / que estranha potência, a vossa! /
 Todo sentido da vida / principia a vossa porta; / o mel do amor
 cristaliza / seu perfume em , calúnia, fúria, derrota...
 (Cecília Meireles)

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos e tem despertado o interesse de pesquisadores à procura de métodos de ensino adequados, visando ao aprimoramento da capacidade de leitura para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo para promover a inclusão sociocultural.

A compreensão do texto é uma tarefa difícil, porque o objeto é complexo, envolve frases, sentenças, argumentos, objetivos e intenções, muitas vezes de ações e motivações. Cabe ao professor tomar a frente dessa batalha e aplicar métodos que tornem os textos compreensíveis para os alunos e sedutores no aprimoramento da língua materna.

Para isso, este capítulo focaliza exemplos de trabalho diferenciado com o texto literário. Em primeiro plano apresenta a importância de dominar a língua portuguesa, depois faz um estudo lexicográfico da obra *Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meireles e, logo em seguida, apresenta uma análise semântico-linguística de duas poesias da mesma autora, “Retrato” e “Canção Excêntrica”, com o objetivo de explorar a compreensão da poesia, aproximando língua e literatura.

O corpus escolhido, dentre os gêneros textuais, foi a poesia, pois ela ensina o homem a reinventar o mundo, em linguagem artisticamente elaborada. Com sua emoção em câmera lenta libera o subconsciente do sonho ajudando o homem a viver intensamente, ou ao menos a sobreviver, relacionando-o com seu estar-no-mundo, disposto a extrair dele um significado.

O professor deve-se empenhar em despertar o gosto pela leitura, assim como desenvolver competências e habilidades envolvidas nas dimensões socioculturais participantes da produtiva convergência leitura/escrita. Diz respeito também aos que, independentemente de atuação dentro de uma sala de aula voltada ao ensino da língua e/ou literatura, consideram o texto uma forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua, na literatura, na vida, na linguagem em constante movimento.

Ensinar língua é ensinar literatura e vice-versa, pois o objeto de estudo das duas é a palavra, são os textos, e língua-literatura se caracterizam pela cumplicidade de expressão e

conhecimento dessas faces da linguagem humana.

O material aqui proposto tem como objetivo colocar alunos e professores em posição ativa diante da língua e da literatura e enriquecer-se com os textos de Cecília Meireles e seus temas variados.

Dominar a língua é um ato de civismo, a falta de apego às coisas nacionais afasta o brasileiro de sua língua pátria e do privilégio de atingir o domínio do idioma. E, para atingir essa competência, é necessário mais do que estudar gramática, é, principalmente, fazer com que o texto seja compreensível.

Falar e usar a língua é tão espontâneo, que se pensa ser um impulso biológico. Se o homem tivesse que registrar, por meio da escrita, tudo o que fala, escreve, pensa e comunica por meio de atos não verbais por dia, desde o momento de sua consciência ao amanhecer, até o momento em que entra em sono profundo à noite, com certeza teria várias páginas pensadas, escritas e faladas em língua portuguesa.

Como diz Azeredo (2007, p. 7): “A linguagem, no entanto, segue outra forma de estímulos, que têm de ser procurados no universo social, e se integra numa outra ordem de fenômenos: a dos fenômenos culturais, portanto aprendidos”.

A significação do enunciado visto e estudado pela semântica, passou ao centro do processo de comunicação. Para Bechara (2009, p.20), “aprender uma língua, seja ela materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências”. Todo ato de comunicação, que utiliza a palavra, é um ato interativo. O homem fala e escreve para produzir significados, para se fazer entender, para ser compreendido pelo destinatário.

“Na comunicação humana, o que vale, o que de fato importa é o ‘sentido’ que as pessoas procuram dar ao que dizem ou que atribuem ao que lhes é dito” (AZEREDO, 2007, p. 70). E para construir todos esses sentidos, é necessário conhecer a palavra, não “como estado de dicionário” como diz o poeta Drummond, mas a palavra que nos projeta em universos de significação.

O domínio da palavra e a extração de sentidos do texto é um privilégio do ser humano. Mais privilégio ainda é a linguagem literária, que reinventa a palavra, inaugura significados de significados e cria a possibilidade de ver-se e entender-se o que tantos não veem. Desvendar esta teia de palavras é fazer com que o cidadão exerça plenamente sua cidadania, consiga tornar-se um falante proficiente, não necessariamente para escrever um livro, mas em especial para apreender tudo o que o mundo possa lhe proporcionar através da teia das palavras e dos discursos possíveis.

Língua e literatura formam uma parceria inquestionável pela cumplicidade entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, mas o mais importante é que só lê, escreve e compreende, quem de alguma maneira for despertado, seduzido para essa prática. Nada melhor para promover esse gosto do que poemas que propõem novas percepções e significados. Textos literários se prestam a diferentes leituras, dependendo das experiências individuais, culturais e históricas dos leitores.

Para Azeredo (2007), os textos literários se caracterizam, sobretudo, por sua qualidade de persistirem, através dos séculos, como material digno de leitura, e de inspirarem e despertarem variadas interpretações, segundo as épocas e as sociedades. Nesse sentido, o contato com o texto literário propicia, quase sempre, uma experiência atemporal da vida, uma descoberta de um sentido do mundo que jamais se esgota no presente.

O potencial lúdico da linguagem nos textos literários remete a possibilidades combinatórias variadas e surpreendentes como o caso dos textos de Cecília Meireles.

4.1 Cecília Meireles e a poesia

Esta seção da dissertação reúne sessenta verbetes do poema-cópus *Romanceiro da Inconfidência*, da autora modernista Cecília Meireles. O estudo objetiva mostrar, por meio da seleção de substantivos, o clima, a atmosfera lúgubre e a aflição vivida pelos inconfidentes naquela época. Além da sinonímia da palavra contextualizada no poema, evidenciou-se a datação e a classe gramatical do vocábulo.

O material foi recolhido e é aqui apresentado para demonstrar o cabedal de informações linguísticas e enciclopédicas que se podem obter a partir da leitura de obras literárias. É possível supor certa indisposição para a leitura de poemas por parte do leitor hodierno, uma vez que convive mais assiduamente com os textos veiculados pela *internet*. Atualmente, a prática da leitura de poesia está um pouco esquecida nas escolas. Ocorre devido à falta de contato, desde os primórdios de sua formação, dos educadores de Língua Portuguesa. Bamberger (1988, p.32) diz: “Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. Logo, se o docente não tem o hábito de ler poemas, dificilmente conseguirá inspirar seus alunos a fazê-lo”.

A despeito da importância da poesia, em geral, as escolas a esqueceram. Nem nas séries iniciais em que a poesia povoava as classes como preâmbulo para a maioria das

atividades, hoje raramente entra em sala. De uma maneira geral, ocupa-se o tempo das aulas com atividades inspiradas pela televisão, pautadas nos quadrinhos, sugeridas pelos jornais, entre outras fontes, deixando de lado a literatura e, muito especialmente, a poesia.

Segundo Maria Helena Zancan Frantz (1997, p. 80), com essa atitude, priva-se os alunos dessa “experiência inigualável”, que é o convívio com a obra literária.

Ao perceber a lacuna, vários autores vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos com poesias em sala de aula, como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (1986) e investigam as dificuldades que os alunos possuem de interpretar estes textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato com a poesia.

Pinheiro (2002, p. 23) afirma que “a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.” Um desses cuidados é a atenção do leitor em geral, e dos estudantes em especial, para a significação do ritmo e das rimas; para a distribuição das palavras nos versos; para os diversos tipos de poemas e, em particular, para a essência sensível da poesia. Muito próximos da música (seu berço) os poemas exigem leitura cadenciada; e tão mais expressiva e eficiente será, quanto mais informações tiver o leitor acerca da origem do texto poético em foco.

Opta-se por dedicar um capítulo ao vocabulário de uma obra poética, para demonstrar o quanto é importante trabalhar-se a poesia em sala de aula e quanto dela se pode depreender não apenas para domínio da língua e da expressão, mas sobretudo para enriquecimento da visão de mundo.

4.1.1 O Romanceiro da Inconfidência

Romanceiro da Inconfidência (2011) foi fruto de uma longa pesquisa histórica e é considerado por muitos a principal obra de Cecília Meireles. Inspirada por uma visita a Ouro Preto e contemplando os locais onde se sucederam os principais fatos da Inconfidência Mineira, a autora sente-se mobilizada pela necessidade de recuperar o passado; não apenas os fatos, mas também as emoções que os desencadearam e compõe o poema de temática social, que evoca a luta pela liberdade no Brasil. Nesse livro, por meio de uma hábil síntese entre o dramático, o épico e o lírico, há um retrato da sociedade de Minas Gerais do Século XVIII, principalmente das personagens envolvidas na Inconfidência Mineira, não consumada pela traição de Joaquim Silvério dos Reis, o que culminou na execução de Tiradentes. Assim se expressa Cecília na Conferência proferida na Casa dos Contos, em Ouro Preto, no 1º Festival

de Ouro Preto, em 20 de abril de 1955:

A duzentos anos de distância, embora ainda velados muitos pormenores desse fantástico enredo, sente-se a imprescindibilidade daqueles encontros, de raças e homens do nascimento do ouro; da grandeza e decadência das Minas; desses gráficos tão bem traçados da ambição que cresce e da humanidade que declina; a imprescindibilidade das lágrimas e exílios, da humilhação do abandono amargo, da morte afrontosa - a imprescindibilidade das vítimas, para a definitiva execração dos tiranos. E para que, no fim da partida - como em todas as parábolas - neste diálogo do céu com a terra, fossem obscurecidas para sempre as glórias efêmeras, e, por toda a eternidade, exaltados e glorificados os que padeceram opressão e martírio... (MEIRELES, 2011, p.16)

A obra é constituída de oitenta e cinco romances, além de outros poemas, como os que retratam os cenários. Em sua composição, é utilizada principalmente a medida velha, ou seja, a redondilha menor e, predominantemente, a redondilha maior, como ocorre na “Fala Inicial”: “Não posso mover meus passos/ por esse atroz labirinto” (p.39). No entanto, por ser uma autora moderna, Cecília não se prende totalmente a esse modelo. Vale-se, também, de versos mais curtos, de quatro sílabas, como em “Fala aos Inconfidentes Mortos”: “Treva da noite/lanosa capa” (p.210). Há os mais longos, como os decassílabos em “Cenário”, no início: “Passei por essas plácidas colinas/e vi das nuvens silencioso, o gado” (p.41), evidenciando assim características árcades. Percebe-se a grandiosa habilidade da escritora que, de forma criativa, equilibra o clássico e o moderno tanto do ponto de vista formal quanto temático.

Romanceiro da Inconfidência é uma obra lírica, de reflexão, mas com um contexto épico, narrativo, firmemente fundamentado na história. Sem profundas reflexões filosóficas, mas com muita sensibilidade, a autora dá uma visão mais humana dos protagonistas do primeiro grande movimento de emancipação do Brasil: a Inconfidência Mineira. Em 1789, inspirados pelas ideias iluministas europeias e pela independência dos Estados Unidos, alguns homens tentam organizar um movimento para libertar a colônia brasileira de sua metrópole portuguesa. Uma pesada carga tributária sobre o ouro extraído das Minas Gerais deixava os que viviam dessa renda cada vez mais descontentes. Assim, donos de minas, profissionais liberais – entre os quais alguns poetas árcades, e outros começaram a conspirar contra Portugal. Contudo, o movimento é delatado, e os envolvidos, presos. Alguns são condenados ao exílio, e o único executado, na forca, é Tiradentes, em 21 de abril de 1792.

A gênese da obra ocorreu, de acordo com depoimento da escritora, quando foi pela primeira vez à cidade de Ouro Preto (ex-Vila Rica), onde se organizou o movimento de Tiradentes e seus companheiros. Cecília (2011, p.16-17), afirma:

Todo o presente emudeceu, como plateia humilde, e os antigos atores tomaram suas posições no palco. Vim com o modesto propósito jornalístico de descrever as comemorações de uma Semana Santa; porém os homens de outrora misturaram-se às figuras eternas dos andores; (...)

na procissão dos vivos caminhava uma procissão de fantasmas (...). Era, na verdade, a última Semana Santa dos inconfidentes: a do ano de 1789.

Os Romances apresentam muitas temáticas como a descoberta do ouro, o início de uma nova configuração social com a chegada dos mineradores e toda a estrutura formada para atendê-los; os costumes, os “causos”, como o da donzela morta por uma punhalada desferida pelo próprio pai (Romance IV), ou os cantos dos negros nas catas (VII), o folclore, a história do contratador João Fernandes e de sua amante Chica da Silva e o alerta sobre a traição do Conde de Valadares (XIII a XIX). A ênfase recai na cobiça do ouro, que torna as pessoas inescrupulosas. Num cenário árcade, a autora menciona os poetas do Arcadismo que fizeram parte do movimento como Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga. Além disso, ideias de liberdade bem como as ações de Tiradentes e do traidor Joaquim Silvério dos Reis são mencionadas. As trajetórias de Tomás Antonio Gonzaga - e da sua amada Marília - e de Alvarenga Peixoto e familiares são também objeto de atenção. Na parte final, merecem leitura atenta a personagem da rainha de Portugal, D. Maria I, a responsável pela confirmação das penas dos inconfidentes, dominada pela loucura que a tornaria conhecida, e o testamento de Marília, com a célebre "Fala aos Inconfidentes Mortos".

Um dos romances mais significativos, o XXIV, relaciona o ato da confecção da bandeira dos inconfidentes com todo o movimento que eles preparavam em Ouro Preto:

(...)
 Atrás de portas fechadas,
 à luz de velas acesas,
 uns sugerem, uns recusam,
 uns ouvem, uns aconselham.
 Se a derrama for lançada,
 há levante, com certeza.
 Corre-se por essas ruas?
 Corta-se alguma cabeça?
 Do cimo de alguma escada,
 profere-se alguma arenga?
 Que bandeira se desdobra?
 Com que figura ou legenda?
 Coisas da Maçonaria,
 do Paganismo ou da Igreja?
 A Santíssima Trindade?
 Um gênio a quebrar algemas?

Atrás de portas fechadas,
 à luz de velas acesas,
 entre sigilo e espionagem,
 acontece a Inconfidência.
 E diz o Vigário ao Poeta:
 “Escreva-me aquela letra
 do versinho de Virgílio...”
 E dá-lhe o papel e a pena.
 E diz o Poeta ao Vigário,
 com dramática prudência:
 “Tenha meus dedos cortados
 antes que tal verso escrevam...”
 LIBERDADE, AINDA QUE TARDE,
 ouve-se em redor da mesa.
 E a bandeira já está viva,
 e sobe, na noite imensa.

(MEIRELES, 2011, p.89)

Poeta (opta-se por esta forma, porque *poetisa* parece carrear uma subalternização) essencialmente da sonoridade, mesmo ao tratar de uma questão histórica, Cecília Meireles imprime na obra a sua marca registrada, a musicalidade, introduzindo elementos misteriosos e diáfanos num dos momentos mais instigantes da história brasileira, em termos da formação da nacionalidade.

Há também evidente a marca da passagem do tempo, bem característica da autora, remetendo o leitor a uma atmosfera lúgubre, de ações escondidas como sugerem as palavras morte, oração, perigo, escuridão, fatalidade etc.

O tom etéreo herdado da poesia simbolista, o exercício poético de adentrar nos mistérios do passado histórico, a busca de um sentido para os fatos e um universo de dualidades são cristalizados em "Em baixo e em cima da terra/ o ouro um dia vai secar./ Toda vez que um justo grita, / um carrasco o vem calar./ Quem sabe não presta, fica vivo, / quem é bom, mandam matar" (MEIRELES, 2011. p. 54).

O grande atrativo do texto é que ele se liberta da história oficial em dois aspectos. Primeiro, por tratar mais da condição humana do que da política propriamente dita, nos momentos em que enfoca o ambiente revolucionário. Segundo, a história contada coloca em primeiro plano a visão dos perdedores, os que foram traídos e tiveram como castigo a morte

ou o degredo. O *Romanceiro da Inconfidência* narra os eventos da conjuração mineira, desde a descoberta do ouro até o fim de cada envolvido na rebelião. Na sua narrativa, a autora chama a atenção para os valores de Tiradentes e seu caráter heroico; demonstra simpatia pelos revoltosos e raiva pelos covardes delatores, e permite que múltiplas vozes, desde a rainha até o sapateiro componham os relatos da trama. Desse modo, pode-se considerar a obra de Cecília como uma narrativa histórica, sem que perca a matéria poética e a literariedade que lhe são próprias.

A temática do *Romanceiro* é enfatizada quando se inicia o estudo lexicográfico. À medida que as palavras vão sendo selecionadas, percebe-se ao longo da narrativa que a autora chama a atenção para o que é importante. Afinal, em toda essa história, ao condenar sem piedade a covardia dos injustos e ao analisar a frieza dos confrades do alferes nas horas difíceis, a obra ataca atos de indignidade e mazelas terríveis, próprias do espírito humano. Igualando escravos e rainhas, ciganas e poetas, de modo que todos podem ter voz na obra, a autora ressalta que mais importante do que a posição que cada um ocupa é sua característica eminentemente humana.

4.1.2 Por que produzir fichas lexicográficas?

A ficha lexicográfica serve como instrumento de pesquisa, presta-se a organizar o estudo do *cópus*, a partir da análise da constituição/inauguração do item léxico na língua e, subsequentemente, na obra em estudo. Os sessenta substantivos aqui reunidos contribuem para uma explicitação da obra eleita para estudo. A trama é mostrada com ênfase em silêncios, rumores, portas trancadas e encontros à luz de velas. O valorizado é a atmosfera que caracteriza uma conspiração, o medo constante de ser pego e o drama psicológico de quem tem algo a esconder, e sabe que a descoberta constitui um passo para a morte. A constatação é comprovada por várias palavras, algumas como: sigilo, perigo, levante, desolação, castigo, cadafalso, algoz, aflição etc.

Além dos dados linguísticos, o estudo lexicográfico faz emergirem dados históricos, geográficos, etimológicos, vistos da perspectiva interior a um contexto social, em um determinado momento. A relevância desses dados auxilia na interpretação do *cópus*. Esse fato ocorre porque, ao se identificarem os signos motivadores, suas origens e sua evolução, resgatam-se valores inseridos nas bases sociais. Assim explica Henriques, em *Léxico e Semântica - Estudos produtivos sobre palavra e significação* (2011, p.13), quando define Lexicologia: “Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período

histórico ou à região geográfica em que ocorre, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional”.

O levantamento dos dados para montagem da ficha em questão estimula o saber-conhecer a história da Inconfidência; possibilita compreender a cosmovisão individual e coletiva que forma a identidade cultural e linguística de um povo. Nessa atividade é possível reconhecer cada participante da trama do poema como personagem principal da sua própria história. A força da palavra intensifica as ações para construir a relação de sentido.

O estudo lexicográfico explora o potencial semântico das palavras e mostra a engenharia verbal edificada pelo poeta.

4.1.3 Fichamento lexicográfico de signos do *Romanceiro da Inconfidência*

▶ 1- Acusação -	Datação: sXIII
Substantivo feminino	
1	ação ou efeito de acusar; acusamento;
2	incriminação; delação, denúncia.
<p style="text-align: right;">Ai, palavras, ai, palavras, mirai-vos: que sois, agora? - Acusações, sentinelas; bacamarte, algema, escolta; (p.142)</p>	

▶ 2- Aflição -	Datação: sXIV
Substantivo feminino	
1	estado daquele que está aflito;
2	ânsia, agonia, angústia, profundo sofrimento.
<p style="text-align: right;">Não choraremos o que houve, nem os que chorar queremos: contra rocas de ignorância rebenta a nossa aflição. (p.40)</p>	

▶ 3- Alferes -	Datação: 1130
Substantivo masculino de dois números	

1 patente de oficial abaixo de tenente (no Brasil, a designação foi substituída pela de segundo-tenente), oficial que ocupa essa patente.

Lá vai para sempre
o animoso Alferes! (p.98)

► 4- Algema -

Datação: Sxv

Substantivo feminino

1 instrumento de ferro, constituído basicamente por duas argolas interligadas, para prender alguém pelos pulsos ou pelos tornozelos.

Descem fantasmas dos morros,
vêm almas dos cemitérios:
todos pedem ouro e prata,
e estendem punhos severos,
mas vão sendo fabricadas
muitas algemas de ferro. (p.49)

► 5 - Algoz -

Datação: sXIV

Ortoépia- ó ou ô

Substantivo masculino

1 carrasco, executor da pena de morte ou de outras penas corporais (como tormentos, açoites etc.);

2 derivação - sentido figurado: indivíduo cruel, de maus instintos; atormentador, assassino.

Já vão subindo os algozes,
com duros passos na escada. (p.162)

► 6- Almocafre -

Datação 1718

Substantivo masculino

1 sacho terminado em ponta, usado em mineração .

Da brenha tenebrosa aos curvos montes,
do quebrado almocafre aos anjos de ouro
que o céu sustêm nos longos horizontes. (p.41)

▶ 7- Alvorço -	Datação: sXIII	Ortoépia-ô
Substantivo masculino		
1	ato ou efeito de alvoroçar; alvoroçamento;	
2	agitação, alteração de ânimo; inquietação, sobressalto.	
	Vi o penitente de corda ao pescoço. A morte era o menos: mais era o alvorço. (p.160)	

▶ 8- Angústia -	Datação: sXIV
Substantivo feminino	
1	estado de ansiedade, inquietude; sofrimento, tormento.
	Entre nuvens, colinas e torrente, uma angústia de amor estremecia a deserta amplidão na minha frente. (p.41)
	que transita sobre angústias, com chaves no coração; (p.39)

▶ 9- Arcádia -	Datação: a1543
Substantivo feminino	
1	designação comum a sociedades literárias dos Séculos XVII-XVIII que cultivavam o classicismo e cujos membros adotavam nomes de pastores na simbologia poética.
	O país da Arcádia jaz dentro de um leque: sob mil grinaldas, verde-azul floresce. (p.80)

▶ 10- Bandeira -	Datação: 1314
Substantivo feminino	
1	derivação- sentido figurado: ideia ou objetivo que orienta um partido, grupo, doutrina.
	LIBERDADE, AINDA QUE TARDE, ouve-se em redor da mesa.

E a bandeira já está viva,
e sobe, na noite imensa. (p.90)

▶ 11- Bateia -	Datação: 1711	Ortoépia - éi ou êi
Substantivo feminino		
1	recipiente de madeira ou metal, de fundo cônico, onde cascalho, minério ou aluvião são revolvidos, em busca de pedras e metais preciosos.	
	Mil bateias vão rodando sobre córregos escuros; a terra vai sendo aberta por intermináveis sulcos; (p.48)	

▶ 12- Cadafalso -	Datação: 1344
Substantivo masculino	
1	construção para a execução de condenados; patíbulo;
2	força, especialmente quando montada num palanque ou estrado.
	descubro as altas madeiras do excessivo cadafalso e, por muros e janelas, (p.11)

▶ 13- Carcereiro -	Datação: sXIV
Substantivo masculino	
1	indivíduo responsável pela guarda de presos.
	avisto a negra masmorra e a sombra do carcereiro que transita sobre angústias, (p.39)

▶ 14- Carrasco-	Datação: a.sXV
Substantivo masculino	
1	aquele que executa a pena de morte;
2	indivíduo cruel.
	Embaixo e em cima da terra,

O ouro um dia vai secar.
Toda vez que um justo grita,
um carrasco o vem calar. (p.54)

► 15- Casacas -

Datação: 1544

Substantivo feminino

1 vestuário, veste masculina de cerimônia, curta na parte da frente, com duas abas compridas, em tesoura, na parte de trás.

Atrás de portas fechadas,
à luz de velas acesas,
brilham fardas e casacas,
junto com batinas pretas. (p.89)

► 16- Castigo -

Datação: sXIII

Substantivo masculino

1 pena ou punição que se inflige a pessoa.

Quem é culpado e inocente?
Na mesma cova do tempo
cai o castigo e o perdão. (p. 39)

► 17- Clero -

Datação :1624

Substantivo masculino

1 conjunto dos clérigos, em sua totalidade ou limitado a uma igreja, região, país, classe clerical.

O clero. A nobreza.
O povo. E as ideias. (p.83)

► 18- Condenação -

Datação: sXIV

Substantivo feminino

1 sentença final em que o juiz ou o tribunal reconhece o réu como culpado e lhe impõe uma pena; pena imposta por essa sentença.

...percebo o roçar das rezas,

vejo o arrepio da morte,
à voz da condenação; (p.39)

▶ 19- Conspiração -	Datação: sXIII
Substantivo feminino	
1	ato ou efeito de conspirar; conluio, maquinação, trama. A minha denúncia é breve, pois nem sei se houve delito, nem se era conspiração. (p.121)

▶ 20- Degredo -	Datação: sXIII	Ortoépia- ê
Substantivo masculino		
1	pena de desterro ou exílio imposta judicialmente em caráter excepcional como punição de um crime grave, constituindo uma forma de banimento. Ai, que as forcas e os degredos são feitos para os culpados. (p.57)	

▶ 21- Delatores -	Datação: 1559	Ortoépia-ô
Substantivo masculino		
1	que ou o que delata; acusador, denunciante. - os delatores, cobrando o preço das suas cartas... (p.101)	

▶ 22- Denúncia -	Datação 1836
Substantivo feminino	
1	ato verbal ou escrito pelo qual alguém leva ao conhecimento da autoridade competente um fato contrário à lei, à ordem pública ou a algum regulamento e suscetível de punição. E os inimigos atentos, que, de olhos sinistros, velam. E os aleives. E as denúncias. E as ideias. (p. 85)

▶ 23- Derrama -	Datação: 1356
Substantivo feminino	
1	no período colonial, imposto ordinário pago pelos mineradores ou cobrança dos quintos que estavam atrasados.
	Se a derrama for lançada, há levante, com certeza. Corre-se por essas ruas? Corta-se alguma cabeça? (p.90)

▶ 24- Desgraça -	Datação :1559
Substantivo feminino	
1	perda das boas graças de que se desfruta junto a alguém; desfavor, desvalimento;
2	derivação por extensão de sentido-revés da fortuna; azar, desdita, infelicidade.
	Parte, cabra, vai-te embora, vai levar a teu patrão as notícias que chegaram sobre a desgraça que cerca este povo de São João. (p.92)

▶ 25- Desolação -	Datação : 1611
Substantivo feminino	
1	destruição arrasadora; ruína, devastação;
2	estado ou condição de um lugar devastado, transformado em deserto.
	Ó pontes sobre os córregos! ó vasta desolação de ermas, estéreis serras que o sol frequenta e a ventania gasta! (p.42)

▶ 26- Despedida -	Datação: d.sXV
Substantivo feminino	
1	ato ou efeito de despedir(-se); partida, saída, separação, adeus. Eloquência da simples despedida:

“Adeus! que trabalhar vou para todos!...”
(Esse adeus estremece a minha vida.) (p.44)

► 27- Emboscada -	Datação: 1551
Substantivo feminino	
1	espera às veladas do inimigo para investir sobre ele; tocaia;
2	falta de lealdade; traição, cilada.
Bastardias. Desavenças. Emboscadas pela treva. Sesmarias. Salteadores. Emaranhadas invejas.(p.83)	

► 28- Escuridão -	Datação: sXIV
Substantivo feminino	
1	qualidade do que é escuro; ausência de luz;
2	ausência de clareza, de limpidez, de perceptibilidade.
Ó silenciosas vertentes por onde se precipitam inexplicáveis torrentes por eterna escuridão! (p.40)	

► 29- Fatalidade -	Datação : 1713
Substantivo feminino	
1	destino que não se pode evitar; fado, fatalismo;
2	acontecimento infausto, cruel; desgraça.
secretas vidas, por sobre-Humanas fatalidades? (p.80)	

► 30- Heróis -	Datação: sXV
Substantivo masculino	
1	indivíduo capaz de suportar exemplarmente uma sorte incomum ou que arrisca a

vida pelo dever ou em benefício de outrem.

No grande espelho do tempo,
cada vida se retrata:
os heróis, em seus degredos
ou mortos em plena praça; (p.101)

► 31- Imposto - Datação 1624 Ortoépia: ô

Substantivo masculino

1 contribuição monetária devida por pessoas físicas ou jurídicas ao Estado; tributo, ônus.

os impostos vão crescendo
e as cadeias vão subindo. (p.49)

► 32- Inconfidência - Datação: 1705

Substantivo feminino

1 infidelidade, deslealdade, especialmente para com o Estado ou um governante.

Atrás de portas fechadas,
à luz de velas acesas,
entre sigilo e espionagem,
acontece a Inconfidência. (p.90)

► 33- Judas - Datação: 1873

Substantivo masculino de dois números

1 indivíduo que trai a confiança de outrem; traidor.

Quem voa pelo horizonte?
Dizem que é Joaquim Silvério!
(Maldito seja tal homem:
tem vilania de Judas
com arrogância de Conde.) (p.113)

► 34- Labirinto - Datação: sXV

Substantivo masculino

1 coisa muito enredada; emaranhado, imbróglio.

Não posso mover meus passos,
por esse atroz labirinto . (p.39)

► 35- Lamparina -

Datação: 1858

Substantivo feminino

1 pequena lâmpada que fornece luz de pouca intensidade, composta de um reservatório para líquido combustível (azeite, querosene etc.) no qual se mergulha um pavio que traspassa uma pequena rodela de madeira e se acende na outra extremidade; luminária.

Lamparinas, oratórios,
bálsamos, pílulas, rezas.
Orgulhosos sobrenomes. (p.83)

► 36- Levante -

Datação: 1563

Substantivo masculino

1 insurreição contra alguém ou algo; revolta, motim.

Ai, terras de Vila Rica,
os tempos andam revoltos!
Neste levante das almas,
trabalham sábios e tolos. (p.88)

► 37- Liberdade -

Datação:1338

Substantivo feminino

1 grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal.

Já se ouve cantar o negro.
Chora neblina, a alvorada.
Pedra miúda não vale:
liberdade é pedra grada... (p.58)

A palavra Liberdade
vive na boca de todos:
quem não a proclama aos gritos,
murmura-a em tímido sopro.(p.88)

▶ 38 – Mártir -	Datação: sXIII
<p>Substantivo de dois gêneros</p> <p>1 pessoa submetida a suplícios, ou mesmo à morte, pela recusa de renunciar à fé cristã ou a qualquer de seus princípios; uso hiperbólico: pessoa que sacrifica a própria vida ou algo de muito valor para levar a cabo algum trabalho ou experiência.</p> <p>Já vai o mártir andando, cercado da clerezia. Franjas, arreios dourados, clarins, cavalos, soldados, e uma carreta sombria. (p.152)</p>	
▶ 39- Masmorra -	Datação: sXV Ortoépia ô
<p>Substantivo feminino</p> <p>1 prisão subterrânea;</p> <p>2 aposento lúgubre, sombrio, triste.</p> <p>- avisto a negra masmorra e a sombra do carcereiro . (p.39)</p>	
▶ 40- Mazombo -	Datação: a1716
<p>Substantivo masculino</p> <p>1 filho de pais estrangeiros, sobretudo de portugueses, que nasce no Brasil.</p> <p>Uns são reinóis, uns, mazombos; e pensam de mil maneiras; (p.90)</p>	
▶ 41- Mina -	Datação: sXIII
<p>Substantivo feminino</p> <p>1 depósito subterrâneo de minério precioso, carvão, água etc.; jazida, filão;</p> <p>2 rubrica da geologia: depósito mineral, jazida, em exploração pelo homem.</p> <p>“Ai, minas de Vila Rica, santa Virgem do Pilar!</p>	

Dizem que eram minas de ouro... (p. 52)

▶ 42- Morte -	Datação: 1266
1	<p>Substantivo feminino</p> <p>fim da vida humana.</p> <p>...percebo o roçar das rezas, vejo o arrepio da morte, à voz da condenação; (p.39)</p>

▶ 43- Oração -	Datação: sXIII
1	<p>Substantivo feminino</p> <p>súplica, pedido dirigido a Deus, a santo, a uma divindade; reza, prece.</p> <p>Na frente dos oratórios, que vale mais a oração? (p.39)</p>

▶ 44- Ouro -	Datação: sXIII
1	<p>Substantivo masculino</p> <p>elemento químico, metálico e precioso.</p> <p>De seu calmo esconderijo, O ouro vem, dócil e ingênuo; torna-se pó, folha, barra, prestígio, poder, engenho. (p.48)</p>

▶ 45- Pavios -	Datação: sXIII
1	<p>Substantivo masculino</p> <p>mecha de vela; torcida.</p> <p>em vasto furacão de desvarios vacilar como em caules de altas velas cálida luz de trêmulos pavios. (p.44)</p>

▶ 46- Perdão -	Datação: sXIII
	Substantivo masculino

- 1 remissão de pena ou de ofensa ou de dívida; desculpa, indulto;
 2 ato pelo qual uma pessoa é desobrigada de cumprir o que era de seu dever ou obrigação por quem competia exigí-lo.

Ai, palavras, ai, palavras,
 que estranha potência, a vossa!
 Perdão, podíeis ter sido! (p.144)

► 47- Perigos -	Datação: sXIII
Substantivo masculino	
1 situação em que se encontra, sob ameaça, a existência ou a integridade de uma pessoa, um animal, um objeto etc.; risco.	
De coração votado a iguais perigos vivendo as mesmas dores e esperanças, a voz ouvi de amigos e inimigos .(p.41)	
► 48- Presídio -	Datação: sXIII
Substantivo masculino	
1 instituição penal onde cumprem penas indivíduos condenados pela justiça; casa de detenção, penitenciária, prisão.	
Ó grandes muros sem eco, presídios de sal e treva. (p.40)	

► 49- Remorso -	Datação: 1679
Substantivo masculino	
1 inquietação, abatimento da consciência que percebe ter cometido uma falta, um erro; arrependimento.	
Mas, na grande praça há um silencioso tumulto: grito do remorso oculto, sentimento da desgraça... (p.152)	

► 50- Réu -	Datação: 1415
-------------	---------------

Substantivo masculino	
1	aquele que é chamado em juízo para responder por ação cível ou por crime;
2	autor ou coautor de crime ou delito.
<p>E os seus tristes inventores já são réus - pois se atreveram a falar em Liberdade (que ninguém sabe o que seja). (p.91)</p>	

► 51- Riqueza -	Datação : sXIII	Ortoépia: ê
Substantivo feminino		
1	característica ou condição do que é rico;	
2	grande quantidade de dinheiro, posses, bens materiais, propriedades etc.; Fortuna.	
<p>Riqueza grande da terra, quantos por ti morrerão! (p.53)</p>		

► 52- Sacrifício-	Datação: sXIII
Substantivo masculino	
1	ato ou efeito de sacrificar (-se);
2	oferenda ritual a uma divindade que se caracteriza pela imolação real ou simbólica de uma vítima ou pela entrega da coisa ofertada ; pessoa ou coisa sacrificada.
<p>Lá vai para a frente o que se oferece para o sacrifício, na causa que serve. (p.98)</p>	

► 53- Sentenças -	Datação: sXIII
Substantivo feminino	
1	a decisão, a resolução ou a solução dada por uma autoridade a toda e qualquer questão submetida à sua jurisdição.
<p>Morre a tinta das sentenças e o sangue dos enforcados... (p.39)</p>	

► 54- Sentinela -	Datação: 1571
Substantivo feminino	
1	soldado armado que guarda um posto.
	Esses vultos que me seguem Joaquim Silvério, quem são? Devem ser as sentinelas que amanhã me prenderão? (p.112)

► 55- Sigilo -	Datação: 1561
Substantivo masculino	
1	o que permanece escondido da vista ou do conhecimento;
2	coisa ou fato que não se pode revelar ou divulgar; segredo.
	Atrás de portas fechadas, à luz de velas acesas, entre sigilo e espionagem, acontece a Inconfidência. (p.90)

► 56- Sino -	Datação: sXIII
Substantivo masculino	
1	instrumento obcônico, oco, geralmente feito de bronze, o qual produz sons mais ou menos fortes, graves ou agudos quando percutido internamente por um badalo ou por um martelo na face externa; bronze.
	Ah, solidão do destino! Ah, solidão do Calvário... Tocam sinos: Santo Antônio? (p.156)

► 57- Soldados -	Datação: sXIII
Substantivo masculino	
1	homem das armas; guerreiro;
2	militar que ocupa o mais baixo grau da hierarquia das Forças Armadas e das Forças Auxiliares.
	Batem patas de cavalos.

Suam soldados imóveis. (p.39)		
▶ 58- Torrentes -	Datação : 1135	
Substantivo feminino		
1	força das coisas ou dos acontecimentos.	
	Ó silenciosas vertentes por onde se precipitam inexplicáveis torrentes por eterna escuridão! (p.40)	
▶ 59- Traidor -	Datação sXIII	Ortoépia:a-i...ô
Substantivo masculino		
1	que ou aquele que atraiçoa; traiçoeiro.	
	(Ai de quem, na sua casa se deixa estar, sem supor que já vai por serra acima tão bem montado, o traidor!) (p.102)	
▶ 60- Vigília -	Datação: sXIII	
Substantivo feminino		
1	condição de quem está desperto, acordado; vigilância;	
2	estado de quem vela, permanece acordado.	
	Quem se mata em sonho, esforço, mistérios, vigílias, pressas? Quem confia nos amigos? Quem acredita em promessas? (p.154)	

Com a análise lexicográfica propõe-se estudar o texto não apenas como artefato ou produto, mas como um complexo processo de conexão entre vários elementos captados pelos atores envolvidos na interação. Nesse sentido, alguns princípios básicos de estruturação textual devem ser considerados como a seleção lexical e a progressão textual. Optou-se em deixar todas as fichas lexicográficas para ficar bem claro para o professor que a escolha das palavras faz uma conexão com o sentido e auxilia na interpretação do texto. Além disso, tendo

em vista que o texto se constrói a partir do arranjo entre elementos gramaticais e lexicais da língua, pensa-se que o conhecimento acerca da estrutura e do funcionamento do léxico pode viabilizar a compreensão e a tessitura textual.

4.2 Abordagem significativa dos textos de Cecília Meireles

4.2.1 "Retrato"

A poética de Cecília Meireles apesar das influências das escolas do Século XIX, não se enquadra em qualquer conceito rígido. São versos delicados, intimistas, subjetivos.

No plano estilístico, ao contrário do coloquialismo dos poetas modernos, há em sua obra uma tendência à linguagem elevada, sempre carregada de musicalidade. A música, algumas vezes, parece mais importante que o próprio sentido dos versos. Também a exemplo dos simbolistas, as palavras para a autora mais sugerem do que descrevem, daí a força das impressões sensoriais: imagens visuais e auditivas sucedem-se a todo o momento.

A poesia de Cecília Meireles revela entre os seus motivos dominantes o registro de estados de ânimo vagos e quase incorpóreos, predominando uma melancolia e uma noção de perda amorosa, abandono e solidão. Uma aguda consciência da passagem do tempo, da brevidade enganosa de todas as coisas, principalmente dos sentimentos.

A atmosfera de dor existencial que emana dos poemas de Cecília Meireles é centrada na percepção de que tudo passa e de que o fluir do tempo dissolve as ilusões e os amores, o corpo e mesmo a memória. Um exemplo desta visão sofrida é “Retrato”:

TEXTO 1

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração
 que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil:
 — em que espelho ficou perdida
 a minha face?

(MEIRELES, 2001)

“Retrato” tematiza a incorporação da velhice. O eu-poético nasce exatamente da mediação da situação entre quem, num tempo anterior a sua contemplação no espelho, encontrava-se em harmonia com o seu corpo e que, depois de se observar frente ao espelho viu, por meio dele, que o envelhecimento havia-lhe marcado, sem que intimamente percebesse.

Assim, ver no espelho uma imagem refletida, significou, para o sujeito do poema, refletir ou enxergar a passagem do tempo. O espelho força-o a ouvir o coração, olhar para as suas mãos, sentir os lábios, observar os próprios olhos e o rosto. O rosto é a parte mais visível, espelhável, entre todas as outras metonímias (olhos, lábios, mãos, coração) e busca alcançar o coração, o mundo interior do sujeito.

Estabelece, para isso, uma trajetória gradativa com os substantivos (rosto, olhos, lábios, mãos, coração) e direciona o olhar que focaliza, do exterior, o interior do sujeito. Os adjetivos espelham a interioridade do sujeito: calmo, triste, magro (para rosto); vazios (para olhos); amargo (para lábios); paradas, frias, mortas, sem força (para mãos); que não se mostra, “invisível” (para coração). O verbo *ter*, no pretérito imperfeito, demonstra uma ação durativa, não acabada, contínua e, ao mesmo tempo, descontínua, voltada para o transcurso de uma sensação, aos poucos sentida e, depois, percebida por um sujeito que se vê, diante do espelho, envelhecido. O poema volta-se exatamente para a incorporação de uma sensação percebida em suas marcas pelo sujeito que sente.

Os adjetivos, caracterizadores qualitativos: “calmo, triste, magro, vazios, amargos, paradas, frias, mortas, simples, certa, fácil” aparecem em maior quantidade do que os substantivos e os verbos. A maioria deles está antecedido do intensificador “tão”. Os adjetivos no segundo verso da segunda estrofe estão também em gradação: “paradas e frias e mortas”. O poema ainda apresenta a locução adjetiva: “sem força” e a oração adjetiva: “que nem se mostra”. Nesse sentido, cabe afirmar que a gramática se manifesta de maneira significativa, ampliando o conhecimento acerca de muitas peculiaridades que se fazem presentes quando se volta para o universo gramatical. Segundo Azeredo,

A gramática não é uma armadura que enrijece a frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e a troca de significados por meio de uma língua. Assim concebida, a gramática é parte do conhecimento que qualquer indivíduo tem de sua língua. Um conhecimento que é ativado no processo de produzir e compreender as frases/textos dessa língua. (2010, p.127)

Dessa maneira, diante da sequência ritmada dos versos, temos as superposições do paradigma – “rosto calmo, rosto triste, rosto magro; olhos vazios; lábios amargos; mãos paradas, mãos frias, mãos mortas, mãos sem força; coração que não se mostra” –, no sintagma – “eu não tinha... assim ...; eu não tinha ... tão ...” –, em que lemos uma nova situação a ser incorporada pelo sujeito.

Uma nova situação se compõe e o literário nasce do conjunto dos versos, do conjunto de possibilidades que a leitura do paradigma oferece, de uma ambiguidade construída pelo discurso literário em que rosto, olhos, lábio, mãos, coração aparecerão marcados pela passagem do tempo, que define o perfil novo e surpreendente do sujeito.

Ler um texto exige, portanto, que o leitor o veja como (TRAVAGLIA, 2001, p.108) “um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa”. Tomar o texto, nessa acepção, é considerá-lo como um “tecido de muitas vozes”, as quais se entrecruzam, completam-se, respondem uma as outras ou polemizam entre si no interior do texto. Significa observá-lo na sua teia de relações internas e externas, distinguindo o dialogismo no interior do discurso, que o define como tal e em que se reproduzem os diálogos com outros discursos, das relações que se podem estabelecer externamente entre os textos.

A ficção cria o seu próprio referente: cria rosto, olhos, lábio, mãos, coração, como marcas do tempo numa vida. A narrativa dá a solução imaginária para a história: a partir da sua face refletida no espelho, o sujeito vê que sua vida não é a mesma, mudou substancialmente. O anagrama entre as palavras “mortas” e “mostra” destaca a rima rara e intensifica a transformação ocorrida, reiterando que a forma justifica o conteúdo. Uma vida que se encontrava acomodada, desacomodou-se; espantou-se diante do tempo. Na linguagem literária o importante é a forma como foi dita a palavra; o conteúdo entrelaça-se à expressão.

A literariedade, portanto, constitui-se no conjunto de elementos linguísticos e de valores que se configura e singulariza construído pela polissemia, condição que possibilita ao leitor de “Retrato”, no caso, apreender nas suas imagens, a vitalidade da poesia de Cecília Meireles.

4.2.2 "Canção Excêntrica"

Para analisar um poema, é preciso senti-lo em sua essência. Significa mergulhar nas palavras do poeta, fazer-se coadjuvante na narrativa, explorar palavras, versos e estrofes, deixar a sensibilidade aflorar. Nesse mergulho, o leitor entra no jogo poético: observa a repetição ou a ausência de determinadas palavras, a negação delas, a estruturação das ideias, a convergência de sentidos. Destrói e reconstrói a narrativa. Cria. Sente. Tem prazer na busca, na reconstrução e é, sobretudo, assumir como seu o dizer do outro, regozijando-se com a descoberta, instaurando, no espaço do poema, o próprio dizer. Entretanto, embora bastante prazeroso, trabalhar com os alunos não tem sido tarefa fácil, talvez porque muitos ainda não descobriram a satisfação do mergulho, o prazer do texto, o prazer de ler. É tarefa, então, do professor de língua e de literatura despertar essa visão, essa fruição para que o aluno aprenda a valorizar o texto poético.

Mais uma vez o texto de Cecília Meireles, com base na estilística, na linguística textual e na gramática, auxilia para que se possa reafirmar que o estudo da língua associado à literatura contribui para aumentar e não dificultar a compreensão de todo tipo de texto.

Observa-se “Canção Excêntrica”, de Cecília Meireles:

TEXTO 2

CANÇÃO EXCÊNTRICA

Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida.

Se volto sobre o meu passo,
é já distância perdida.

Meu coração, coisa de aço,
começa a achar um cansaço

esta procura de espaço
 para o desenho da vida.
 Já por exausta e descrida
 não me animo a um breve traço:
 — saudosa do que não faço,
 — do que faço, arrependida.

(MEIRELES, 2001)

As palavras utilizadas por Cecília Meireles para a elaboração do poema “Canção Excêntrica” levam à construção de imagens na mente do leitor. Imagens que levam à construção do desenho da vida, um modelo de existência idealizado pelo eu-lírico, estado oposto à situação de desencontro em que se encontra.

Os vocábulos que seguem permitem supor que o sujeito se empenha em buscar uma convivência afetiva satisfatória ou um equilíbrio emocional:

- espaço
- desenho da vida
- medida
- compasso
- projeto-me
- gero
- se volto sobre o meu passo
- distância
- traço
- faço

Os verbos que ocorrem no poema confirmam a determinação do eu-lírico em alcançar seu objetivo: o desenho da vida. A trajetória da busca é marcada por tentativas de otimismo e resultados que mostram o insucesso dessas ações. Otimistas são os verbos andar, pensar, projetar-se, gerar, começar, fazer. Os que mostram o insucesso são embarçar, perder, (não) animar-se, (não) fazer. Percebe-se, dessa forma, que, apesar de o sujeito admitir sua derrota diante da vida, as ações realizadas por ele que traduzem insucesso são quantitativamente menores às ações marcadas pela positividade. Logo, isso poderia levar o leitor a concluir que, embora não reconheça (*– do que faço, arrependida*) o eu-lírico não deixou de realizar algo.

É possível fazer a divisão da poesia em três partes: do verso 1 ao 4 – declaração da ação real positiva, do verso 5 ao 10 – declaração de ação hipotética, do verso 11 ao 18 –

declaração da ação real com desfecho negativo .

As marcas de tempo dos verbos são de importância fundamental para a interpretação do texto. Nota-se que todos os verbos do poema se apresentam no presente do indicativo. Segundo Azeredo (2010), essa forma verbal representa o fato como não concluído, situando-se num intervalo de tempo do qual faz parte o próprio momento da enunciação e está perfeitamente claro na poesia, “Canção Excêntrica” é mais um canto de lamento de uma realidade que não pode ser modificada; o sujeito apenas constata os fatos, sem perspectivas de mudança.

Embora algumas ações do sujeito revelem tentativas de ação otimistas, há elementos indiciais na poesia que conduzem o leitor para um desfecho negativo. O advérbio *sempre*, que aparece no verso 4: “e perco sempre a medida” se constitui em um índice de que a tarefa do eu-lírico não vai ter o resultado esperado. O outro advérbio – *já* – que aparece no verso 15: “Já por exausta e descrida” é um índice de que o sujeito, vencido pelas adversidades, deu por finalizada sua busca. Descrida é o mesmo que descrente, pessimista.

Ler um texto é acionar todos os sentidos. Colocar-se pronto para “enxergar” o dito e o não dito, pois,

o texto é considerado como um conjunto de pistas, representadas por elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCH, 2000, p. 26).

É oportuno, no momento, distinguir as relações lógicas presentes no texto, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista discursivo.

Excêntrico é o que foge do centro, ou seja, é a procura inevitável que cada um faz na vida. Assim, considerando o círculo, o centro pode ser entendido como um ponto de partida para o qual se caminha perenemente ansiando o seu reencontro. Centro não é só o local para o qual algo converge, mas o princípio de onde um questionamento começa, portanto, “Canção Excêntrica” é o canto inaugural que se realiza na procura do que é próprio para cada um.

Considerando o título da poesia, pode-se dizer que o texto é eminentemente persuasivo. A autora, por meio de estratégias próprias do discurso argumentativo-persuasivo, procura justificar o porquê de a poesia intitular-se “Canção Excêntrica”. A noção de causalidade, que não se limita somente aos instrumentos próprios, está clara no desenvolvimento do texto. A conjunção *e*, mesmo sendo um conector coordenativo, traduz uma noção de causalidade implícita; conotando a ideia de consequência: “Em números me embaraço / e perco sempre a medida” (v.3-4); “projeto-me num abraço / e gero uma

despedida” (v.7-8). A conjunção *se*, que introduz os versos 5 e 9, encerra declarações hipotéticas que confirmam o eterno desencontro do sujeito — “se penso encontrar saída/... / projeto-me num abraço e gero uma despedida; se volto sobre meu passo, / já distância perdida”. As proposições não são verdadeiras, porém, a ideia conseqüente será verdadeira se a antecedente o for, as ações, se realizadas, certamente resultarão em decepção.

No nível da expressividade, o sujeito mostra sua “ex-centricidade” através dos versos que aparecem no fechamento da poesia: “– saudosa do que não faço, / – do que faço, arrependida.” (v.17-18). Observa-se que os dois versos formam uma antítese que rompe com a lógica discursiva: *saudosa–do que não faço; arrependida –do que faço*.

Ainda no nível da expressividade, aparecem as rimas em *–ida* e *–aço*. É possível estabelecer-se uma oposição entre elas de acordo com o sentido do texto: *vida, medida, saída, despedida, perdida, arrependida. Embaraço, compasso, abraço, passo, cansaço, espaço*. O Dicionário Aurélio (1986) registra como acepção para a palavra *ida* os termos *partida, jornada da ida*; para o verbo *ir*, entre os vários termos, há os sentidos: *deslocar-se, andar, percorrer, seguir*. Em homonímia com o sufixo *-aço*, o vocábulo *aço* significa “6. Fig. Aquilo que é duro, resistente, rígido, etc., como o aço: têmpera de aço; coração de aço.” [Aurélio, s.u.].

Associando essa conotação ao texto estudado, pode-se inferir que o sujeito se empenha em uma *ida* para o desenho da vida, porém suas tentativas são frágeis diante da dureza, da rigidez dos obstáculos, tornando duro, resistente ao sentimento seu próprio coração: “Meu coração, coisa de aço,” (v.11).

Inicialmente, o poema produz apenas um interpretante de primeiro nível, ligado ao plano sensorial, no caso de “Canção Excêntrica”, a sensação visual. A observação de todas as estratégias presentes no texto fará emergir o interpretante final, ou seja, o possível ou possíveis sentidos para o poema.

A leitura do poema permite imaginar que o sujeito idealiza sua vida à semelhança de um projeto arquitetônico, conseqüentemente, sua tarefa não atinge o resultado esperado, deixando-o em desconcerto com o mundo, isto é, “ex-cêntrico”. No plano da expressão, vê-se um texto poético, cujas funções predominantes são a emotiva e a poética, construído com vocábulos não adequados à construção de uma poesia, logo, “Canção Excêntrica”, em todos os níveis, pode ser considerada um símbolo da excentricidade.

A poesia é um meio privilegiado para despertar o interesse pela língua. A rima, o ritmo e a sonoridade permitem a descoberta progressiva das potencialidades da língua. O universo da poesia é rico e encantador, e o professor é o mediador e o iniciador do aluno neste

mundo maravilhoso da leitura. É possível trabalhar poesia na escola, e o professor precisa assumir esse desafio para melhorar sua prática pedagógica.

Cada poema é um texto completo, coerente, articulado em processo de eterna metamorfose. Aproximar-se do poema é um ato que requer coragem de estar aberto a reflexões e a experiências inusitadas.

Assim, sempre haverá um processo de interação entre o leitor e o texto, muitas vezes será difícil, um verdadeiro combate, mas o professor deve incentivar o aluno a não desanimar. Afinal, como diz Carlos Drummond de Andrade em “O lutador” ao comentar essa luta com e pela palavra: “Lutar com as palavras/é a luta mais vã./Entanto lutamos/mal rompe a manhã./ São muitas, eu pouco.”. E, no mesmo poema, aponta que atitude tomar: “Palavra, palavra/(digo exasperado),/se me desafia,/aceito o combate”.

5 MONTEIRO LOBATO: UMA PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA

Ainda hoje não vejo razão para não continuar considerando Monteiro Lobato como uma das muitas lendas maravilhosas inventadas por ele próprio. (*Érico Veríssimo*)

É inegável a contribuição de Monteiro Lobato para a literatura brasileira, pois introduziu um novo estilo literário no Brasil baseado num aspecto ideológico, no qual sua disseminação foi extremamente relevante para a literatura nacional. O mais interessante é a roupagem dada por Lobato às suas obras, em especial, pela valorização regional de suas criações.

Além de ser considerado o gênio da literatura infantil no Brasil, foi também inovador em adotar o conto em suas obras. Narrativas curtas, empolgantes, que retratavam bem o Brasil do início do Século XX. Personagens com características nacionais que fizeram os leitores se identificarem imediatamente com suas criações, obtendo sucesso tanto com o público infantil quanto o adulto. O estilo literário lobatiano passou a ter tanta credibilidade no Brasil que se tornou gênero do Século XX, renovando a literatura. “O papel que Lobato exerceu na cultura nacional transcende de muito a sua inclusão entre os contistas regionalistas. Ele foi, antes de tudo, um intelectual participante que empunhou a bandeira do progresso social e mental de nossa gente” (ROSA, 2003, p. 39).

Sempre atento à realidade, Lobato soube incorporar, em uma obra ficcional pautada pela fantasia e pelo humor, informações muitas vezes coincidentes com o currículo escolar. Em contraposição à escola convencional, alvo de frequentes críticas das personagens lobatianas, o *Sítio do Picapau Amarelo* surge como escola alternativa. Nela, conhecimentos de gramática, matemática, geologia e até o início de uma política nacionalista de petróleo são veiculados e assimilados de forma crítica, independente e frequentemente questionadora, especialmente quando a relação de ensino-aprendizagem se dá entre Dona Benta e Emília. Não menos importante foi sua obra escrita para adultos, como é o caso de *Negrinha*, um livro de contos que retrata a realidade brasileira do início do Século XX. Contos em que se pode deleitar como fruição literária ou construir uma visão crítica sobre a sociedade da época. Também, pode-se fazer uma análise linguística do autor.

Objetiva-se aqui mostrar esse estilo inovador, que atesta a modernidade de Lobato, responsável pela sua capacidade de conquistar as crianças e os adultos. Para isso foi escolhido o conto “Negrinha”, da obra com o mesmo nome, que oferece uma gama de informações que podem ser exploradas e aprofundadas pelos professores em sala de aula, estimulando o

interesse pela leitura, a valorização da literatura e o despertar de uma consciência crítica sobre a sociedade.

Devido à precariedade das metodologias de ensino, bem como a ausência de programas nos compêndios escolares que de fato conduzam o educando ao ato de interpretação, expõem-se sugestões metodológicas que tocam na questão do entendimento do conto lido e, ao mesmo tempo, a produção crítica do texto a partir de tal compreensão, respondendo assim às lacunas deixadas pelo trabalho com literatura nas práticas docentes em sala de aula e contextualizando o livro, apresentando-o como patrimônio cultural de grande importância.

5.1 Monteiro Lobato: um homem além do seu tempo

Monteiro Lobato, nome às vezes quase esquecido na frágil memória nacional, foi o escritor que se imortalizou nas letras nacionais. Além disso, provocou uma agitação na realidade brasileira pela permanente crítica por ele exercida sobre a sociedade de seu tempo, propondo soluções, muitas vezes ousadas, para os problemas apontados. Pode-se dizer que Lobato se tornou conhecido como um grande polemista, levando à discussão, ora as iniciativas empresariais, ora o jornalismo, ora a literatura; e na condição de intelectual público ou homem das letras, foi um empreendedor, sempre disposto a exercer influência sobre os destinos do país.

Assim reafirma Moisés (1988, p.204):

Atuando em três frentes - a do livro infantil, do ensaio e da literatura em geral-, Monteiro Lobato deu margem a que a posteridade e a crítica se dividissem quanto ao aspecto mais relevante. Dependendo da perspectiva ora uma, ora outra dessas facetas sobreleva as demais, por encontrar em si própria a razão da escolha. Na verdade, as três formas de intervenção cultural assinalam um espírito desassombrado, que pôs a mesma retidão e lucidez em tudo quanto realizou. Assim, quer pela história da literatura infantil, quer para a luta em prol de nosso desenvolvimento sócio-econômico-cultural, quer para a evolução literária nacional, representa figura de primeira plana. Obviamente, em nosso caso, a concentração na terceira modalidade se impõe pela própria natureza, sem menosprezo pelas outras, imprescindíveis a uma visão completa do autor como intelectual e homem de ação.

Sintonizado com a sua época e participando intensamente da história de seu povo, acalentou sonhos e amargou decepções, inclusive com o sacrifício da própria liberdade, na busca ansiosa de saídas para aquele Brasil arcaico do famoso Jeca Tatu, deformado pela miséria e inviabilizado pelas suas elites. Ele soube aliar a crítica implacável às causas do atraso nacional com o otimismo. Queria transformar o Brasil num país viável, principalmente para os brasileiros. Nesse projeto de vida, Lobato não estava só: tanto quanto ele, alguns educadores, como Anísio Teixeira, inconformados com a apatia vigente, também intentaram

mudanças que pusessem o país em marcha. Não foi notório só nas letras, também se destacou no cenário político, promovendo acirrados debates em torno de questões como o saneamento básico, o petróleo ou as reformas de ensino projetadas por seus amigos educadores. Na diversidade dos propósitos, pulsava a íntima convicção de que o país deveria ser posto em movimento, acompanhando a marcha do progresso mundial.

Entre as múltiplas facetas de Monteiro Lobato, a história da Literatura Brasileira privilegia, de um lado, o criador da mais importante obra infantil em nosso país, conhecida a partir de 1921. De outro, o regionalista, voltado para o atraso e a decadência do mundo rural. Por ser um nacionalista obstinado, hostil à importação das ideias europeias, em particular das francesas, foi confundido com um intelectual retrógrado e passadista, incapaz, portanto, de compreender a modernidade e rotulado, ainda, de algoz de uma das mais talentosas pintoras do início do século, Tarsila do Amaral, e inimigo número um da *Semana de 22*. Essa visão é colocada em xeque em “A Barca de Gleyre” (1955), cartas endereçadas a Godofredo Rangel, escritas de 1903 a 1943, são 752 páginas em dois volumes e relata seus sonhos, as lutas do cotidiano, as realizações e frustrações de seu trabalho de editor, nas primeiras décadas do Século XX. Assim escreve Maria Teresa Gonçalves Pereira em “A Barca de Gleyre, de Monteiro Lobato: origens da literatura infantil brasileira” (2011, p.2):

Acompanhar as considerações sobre literatura pelas páginas da *Barca* revela-se um exercício estimulante. Em meio às atividades profissionais exercidas, aos obstáculos e às dificuldades, Lobato nunca descurou da literatura em suas variadas representações. Voraz leitor de literatura universal- os alemães, os franceses, os ingleses- consumiu-a plenamente, avaliando-a em detalhes, sob o olhar do lince costumeiro, sem concessões. As críticas eram sempre fundamentadas, distantes do “achismo” inconsequente e vazio. Como leitor polivalente de diferentes temas, se serve desse conhecimento adquirido para argumentar e analisar.

Lobato foi um idealista e, com uma imaginação arraigada, o autor de “Reinações de Narizinho”, firmou-se no cenário das letras nacionais. Fez literatura para crianças e adultos e criou tipos e personagens que se projetaram como verdadeiras sínteses da nossa identidade nacional. Foi um homem culto e guerreiro, um escritor participativo, que lutou pelo progresso e pela difusão da arte e da literatura no Brasil.

Sua obra infantil dispensa apresentações e traz inovações que transcenderam o tempo. Quem não conhece o *Sítio do Picapau Amarelo*, histórias contadas e lidas que marcaram infâncias e continuam povoando o imaginário de crianças e instigando adultos para se debruçar e analisar as astúcias das suas criações?

Quanto à sua produção para adultos, é construída com uma graciosidade, uma ironia fina, instrumentos para a crítica social.

Lobato é classificado pelos críticos entre os autores do período Pré-Modernista, como

Euclides da Cunha e Lima Barreto, que apontaram as mazelas do Brasil oligárquico das primeiras décadas do Século XX. Embora tenha sido reconhecido, a princípio, apenas como um escritor regionalista, amplia espaço no cenário cultural brasileiro, por seu engajamento pessoal na luta contra problemas brasileiros crônicos.

A obra de Monteiro Lobato é inovadora, tenta uma ruptura com o passado e com o academicismo, é uma obra de denúncia da dura realidade brasileira dos redutos interioranos, acentuada, por vezes, por um forte regionalismo, enquadrando-se bem às características do Pré-Modernismo. Em seus contos, retrata a luta de classes e a marginalização de negros, mulatos, caboclos, empregados domésticos e toda sorte de subalternos espezinhados e abusados pelos patrões.

5.2 Exploração linguístico-expressiva do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato

Conhecido como o criador da série *Sítio do Picapau Amarelo*, Monteiro Lobato é também escritor de grande projeção na literatura adulta, de cuja obra se destaca *Negrinha*, coletânea de vinte e dois contos. Alguns deles figuram nas antologias dos melhores textos desse gênero na literatura brasileira, como o conto homônimo “Negrinha”, que trata dos resquícios da mentalidade escravocrata no Brasil. Lendo suas narrativas, muitas vezes, visualiza-se o ambiente e as situações vividas pelas personagens. Lobato emprega uma linguagem direta e causa empatia com o leitor, utilizando o humor ou criando situações de forte apelo emocional. Suas técnicas literárias incluem cortes inovadores na narrativa, sobreposições temporais e diálogos ágeis.

A primeira edição de *Negrinha* foi publicada em 1920 e reuniu os contos “Negrinha”, “As fitas da Vida”, o “Drama da Geada”, “O Bugio Moqueado”, “O Jardineiro Timóteo” e “O Colocador de Pronomes”. Posteriormente foram acrescentados “O fisco”, “Os negros”, “Barba Azul”, “Uma história de mil anos”, “Os pequeninos”, “A facada imortal”, “A policitemia de Dona Lidoca”, “Quero ajudar o Brasil”, “Sorte grande”, “Dona Expedita” e “Herdeiro de Si Mesmo”.

“Negrinha” narra a história comovente de uma órfã de sete anos, criada na senzala sobre uma esteira e trapos imundos. É apresentada, em sua inocência, em contraponto à cruel Dona Inácia, que a trata com muita violência. Um dia, Negrinha se vê diante de uma boneca, e percebe, então, extasiada, que tem uma alma. O conto revela grande atualidade na medida em que denuncia a violência contra a criança, em especial a negra. Lobato traça um retrato irônico “da excelente senhora”, a “ótima dona Inácia” (2002, p.21), demonstrando, por meio

de chavões inseridos no texto, a hipocrisia social. Por exemplo: "a caridade é a mais bela das virtudes cristãs..."; "quem dá aos pobres empresta a Deus" (2002, p.25).

O narrador das histórias, que descreve as personagens e comenta seus atos, parece ser um bom ponto de partida para a análise textual. É ele que focaliza determinados acontecimentos, qualidades, comportamentos, em detrimento de outros. O narrador de “Negrinha” deixa as outras personagens em segundo plano, para tratar da relação entre a menina e sua senhora. Emoldurando esse recorte, estão os conflitos, as relações, o modo de vida das outras personagens, enfim, o plano da ação do conto, que caracterizam o universo onde as protagonistas se movem.

Lobato selecionou, dentre tantas possibilidades de abordar temas da época, o aspecto de um determinado grupo social: a relação entre uma criança negra liberta e uma ex-senhora de escravos. Também escolheu um tipo de narrador que, além de onisciente e onipresente, faz um passeio sobre o interior das personagens e sobre o mundo que as cerca. Em vista dessa escolha, a análise das características do narrador torna-se complementar ao estudo das características das personagens.

A forma como Monteiro Lobato construiu narrador e personagens e contou a história revela muito sobre como enxergava, apreendia, entendia o tema tratado. Os ângulos que seu olhar procura, já que se usa a metáfora da fotografia, o foco que escolhe, os detalhes que ilumina, o recorte que faz, explicam um pouco a ideia que fazia de seus objetos. São sinais que podem levar à identificação de uma maneira de pensar, a maneira de pensar de um observador privilegiado da República que começava. Privilegiado porque participou ativamente como intelectual e empresário de sua época. Tentar reconstruir esse olhar pode ajudar a compreender melhor as representações sociais daquele momento histórico, principalmente em relação à infância.

As cenas escolhidas pelo autor não poderiam definir condições de vida tão difíceis quanto às adotadas pela personagem, sobre quem o narrador de “Negrinha” afirma: “o 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana” (2002, p.23).

Costumes seculares não são abolidos por leis, de maneira que a instrução, entre outras reparações e preparações que poderiam realmente conferir às crianças filhas dos escravos libertos o *status* de cidadãos no novo Brasil que a República proclamara, não foi concedida pela classe dirigente que mudou o regime do país. E as gerações que se seguiram sentiram, e sentem ainda, o peso da omissão daquela elite.

A herança do trabalho escravo e as disparidades sociais que gerou, aliadas às enormes diversidades regionais, intensificadas por distâncias geográficas imensas e pela falta de uma

rede de comunicações que só a industrialização poderia trazer, contribuíram para que a população que formava a República fosse desigual, indefinida, em que coexistiam diferentes tempos e diferentes costumes.

A violência adulta contra crianças não é monopólio de caboclos; pode surgir em um fiscal, um soldado de polícia, um imigrante italiano. Ou em uma rica dona de fazenda, como Dona Inácia, de “Negrinha”. No conto há uma grande ironia na afirmação “excelente senhora, a patroa (...) Dona Inácia” (2002, p.21); como informa o narrador, a adulta responsável pela menina está longe de ser bondosa:

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. (LOBATO, 2002, p.21)

Aqui já não é mais pobreza; é miséria, escravidão. A personagem infantil tem sete anos, é muito pobre, órfã e recebe de uma mulher o pior dos tratamentos, porque “a excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças”. A mulher é apresentada como Dona Inácia, em sua cadeira de balanço, onde borda e recebe visitas, “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral” (2002, p.21). Ao contrário da avó de Narizinho, porém, é extremamente cruel – e não considera negro como gente.

Negrinha dorme em uma esteira pequena e rota, na cozinha da fazenda de Dona Inácia, ex-senhora de escravos. Quando chora, sua mãe dá-lhe beliscões, por medo do castigo de Dona Inácia, e lhe diz: “- Cale a boca, diabo!” (2002, p.22). No entanto,

Aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com os olhos extremamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. (LOBATO, 2002, p.22)

Na casa da fazenda, espaço da ação, Negrinha não se pode mexer:

Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a ao pé de si, num desvão da porta:

- Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. (LOBATO, 2002, p.22)

Negrinha não recebe um único carinho, nem uma palavra de afeto, ao contrário, só xingamentos e maus tratos e é por interferência de duas outras meninas que se descobre gente

e criança. Duas sobrinhas de Dona Inácia vêm passar férias na fazenda. Trazem, entre outros brinquedos, uma boneca. Negrinha tem, pela primeira vez, permissão para sair de casa e brincar. Acontece, então, o despertar de sua consciência; a imaginação de Negrinha, que só ousava acompanhar os movimentos de um relógio-cuco da patroa, liberta-se durante o ato de brincar. E irrompe de forma tão forte em seu “doloroso inferno” que, quando as meninas vão embora e a vida volta “ao normal”, Negrinha vai definhando e morre em sua esteirinha.

O narrador tem uma visão de infância que difere bastante da manifestada pela personagem Dona Inácia. Para ela, suas sobrinhas louras e ricas são crianças; Negrinha, não.

Como Narizinho, Negrinha vai viver sua grande aventura na companhia de uma boneca. Apesar de todas as diferenças exteriores entre as duas personagens, Narizinho é branca, livre, amada e tem suas necessidades básicas supridas, as duas garotas são, para Monteiro Lobato, idênticas interiormente: “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma - na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo” (2002, p.27). O trecho é de “Negrinha”, quando as duas sobrinhas de Dona Inácia vêm passar férias na fazenda. “Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial. - É feita?... - perguntou, extasiada” (2002, p.26).

As meninas deixam que ela se aproxime e ficam admiradas com seu assombro. “- Nunca viu boneca?” E Negrinha repete: “Boneca? Chama-se boneca?” (p.26). As meninas, depois de rirem-se “de tanta ingenuidade”, perguntam o nome da companheira: “Negrinha”. Mais risos, e Dona Inácia, comovida, deixa que Negrinha vá para o jardim brincar com “a criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...” e suas louras donas.

Acontece, então, o despertar da consciência da menina.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia que tinha uma alma. Divina eclosão! (...) Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa - e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi - e essa consciência a matou. (LOBATO, 2002, p.27)

A imaginação de Negrinha, provocada pelo ato de brincar, transforma a menina de *coisa* em *ser humano*. Negrinha, que era afinal um brinquedo para Dona Inácia, morre pela consciência de sua condição humana e não ter liberdade para exercê-la. É famosa a frase que Emília diz em suas Memórias: “*Eu sou a independência ou morte*”. Emília, personificação da imaginação infantil, declara que só pode existir com liberdade.

Negrinha não tinha liberdade e nem identidade, era maltratada, não era gente. Negrinha, o nome pelo qual a chamavam, encaixa-se como uma representação de sua raça,

pois, naquela época, era frequente os negros serem chamados por apelidos. E Negrinha, além de não possuir nome próprio, também não tinha direito nenhum e somente serviria às vontades de Dona Inácia. Monteiro Lobato parece querer trazer uma moral para seus leitores, além de certa denúncia à sociedade. Neste conto, o narrador não é apresentado como personagem, e seu olhar para a Negrinha é nobre, sempre tentando mostrar o quanto ela é humilde e ingênua. Monteiro Lobato, ao contrário do que hoje afirmam, não demonstra preconceito racial ou social; ao contrário, demonstra ao máximo sua indignação em relação a tal estado de abuso.

“Negrinha” segue um ritmo de denúncia sobre a vida precária dos negros que viviam somente para atender seus senhores, não tinham voz. A negra é a personagem principal do conto; tal fato não ocorreria se o autor fosse preconceituoso. Muitos críticos procuram atribuir a Monteiro Lobato um perfil racista e buscam apontar em seus escritos passagens que comprovem isso. Todavia, são acusações infundadas, uma vez que, em suas narrativas, o autor de Jeca Tatu deu vez e voz a cada um dos tipos que constituíam o povo brasileiro. Ao contrário, “Negrinha” é uma das críticas, na literatura, mais contundentes ao racismo e aos maus-tratos sofridos pelas crianças. Apesar de ficção, é denúncia de uma situação que não deveria ser exceção naquela época. Sensível observador, Lobato denunciou, em passagens de suas obras, a desigualdade entre brancos e negros, herança do escravismo. “Negrinha” é uma dessas páginas. Com personagens que representam a população brasileira das décadas iniciais do Século XX, Lobato expõe a mentalidade escravocrata que ainda persiste depois da Abolição.

5.3 Uma proposta de atividade com “Negrinha”

Apresenta-se aqui uma proposta de leitura e análise do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Não se pretende apresentar uma receita pronta com uma varinha de condão (imitando os contos de fadas), mas sugerir ações simples que podem ser feitas com o texto literário.

Deve-se partir de informações sobre Monteiro Lobato: época, obra e importância para a Literatura Brasileira. Vale dizer que não se prega o estudo da literatura a partir da biografia, o que se propõe é que o professor se prepare cuidadosamente, para que esteja apto a responder indagações importantes sobre o autor, durante a leitura de sua obra. Levar imagens de Monteiro Lobato e de cenas do cotidiano de meados do Século XIX e inícios do XX é uma estratégia significativa, uma vez que situa o autor e sua obra num cenário sócio-histórico que irá ajudar o estudante a construir sentido para suas leituras.

Os quadros de Debret — Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor francês da Missão Artística Francesa que esteve no Brasil em 1816 — retratam tipos humanos, costumes e paisagens brasileiras. De volta à França, entre 1839 e 1843, editou o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, ilustrado com litogravuras. Suas pinturas são de fácil acesso, excelentes ilustrações dos costumes da época colonial.

Os livros de História do Brasil também serão boas fontes de pesquisa. A cooperação dos professores de História e Arte é muito importante. Podem conversar com a classe sobre o Brasil da época. Para criar um ambiente inspirador, organizar um painel com imagens. Falar brevemente sobre Lobato, não sem antes perguntar o que sabem sobre ele, a sua importância para a Literatura Brasileira. Indagar aos alunos sobre as obras do autor, se já leram ou ouviram falar e, em seguida, mostrar o livro com o conto, justificar a escolha do texto, “Negrinha”, com um quadro do tratamento que se dava ao negro naquela época.

Logo após, dividir a classe em quatro grupos que poderão fazer um estudo sobre a época histórica, literária e sobre as obras do autor. Em data marcada, cada grupo apresentará para a classe as informações coletadas. Podem confeccionar cartazes para orientar a apresentação ou usar eslaides e vídeos. Esse material poderá ficar exposto na sala de aula, em cartaz ou em painel, até a conclusão das atividades com o conto.

É importante que observem o contexto histórico e imaginem como era a sociedade brasileira no início do Século XX, que fatos marcaram esse período no Brasil. As atividades anteriores à leitura do texto são importantes para a ativação dos conhecimentos prévios necessários para a compreensão do conto.

Depois de conhecido o contexto histórico e a importância do autor, os alunos estarão prontos para entrar em contato com a obra. Daniel Penac, em *Como um Romance* (1993, p. 87), fala da importância da leitura feita pelo professor, pois um livro bem lido é um passaporte para a fantasia e o despertar de si mesmo:

Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por sua voz, descobríamos de repente que tudo aquilo tinha sido escrito para nós... O que fazia ele a mais do que nossos outros professores? Não muito. Sob certos aspectos, fazia mesmo muito menos. Só que não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo o que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão...

Parte-se, então, do princípio de que a leitura do texto precisa ser feita pelo professor, em voz alta, pois o aluno inseguro não lhe dará a devida interpretação. “O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!” (PENAC, 1993, p.91).

Depois, pode-se fazer uma leitura compartilhada do conto com a classe. Sempre

explicitando o objetivo da leitura: perceber o tratamento dado ao negro na época em que se desenvolveu a narrativa. Durante a leitura, é importante, também, propor questões que auxiliem a compreensão do texto, por exemplo, mostrando que a época não é exatamente citada, mas que é possível inferi-la por elementos do texto: “Nascera na senzala, de mãe escrava”, por exemplo.

À medida que leem, podem fazer pausas para discutir dúvidas, para o professor auxiliar na construção dos sentidos. Favorecer um ambiente leitor em que os jovens dialoguem o mais livremente possível com o texto. Pedir que, em duplas, metade da classe levante palavras e expressões que caracterizam Negrinha, desde a ausência de nome próprio até idade, origem, aspecto físico, olhos, as marcas do corpo, temperamento, onde vivia, com quem vivia etc. A outra metade faz o mesmo com a personagem dona Inácia. As descrições das personagens são carregadas de emoção, sua compreensão ajuda o leitor a continuar a construir sentidos para o texto. Observe-se que, em atividades desta natureza, pode-se orientar a atenção dos estudantes para as classes de palavras: as que nomeiam ou designam, as que descrevem, as que situam no tempo, no espaço e na situação e assim por diante. A partir dessas indicações, o aluno vai construindo uma base perceptiva que lhe facilitará compreender por que as palavras se dividem em classes, e o que significam no sistema da língua. É a estruturação gramatical brotando do texto, de forma espontânea.

O conto também é repleto de ironias - figuras de linguagem que ocorrem quando se diz alguma coisa, querendo-se dizer exatamente o contrário. Ajudar a turma a percebê-las. Por exemplo: “Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, [...] - não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam” (2002.p.22).

Explicar aos alunos que o emprego de *mimoseavam* é ironia porque atribuir nomes depreciativos a uma pessoa não é uma forma de mimoseá-la, isto é, agradá-la. Será também importante discutir os conceitos presentes no texto, como: crueldade, cinismo, hipocrisia, piedade, gratidão, de modo que os alunos percebam as passagens em que tais conceitos são evidenciados.

Pode-se avançar na reflexão. Os tipos de castigos físicos aplicados na menina negra parecem ser herança do escravismo. Chamar a atenção para a descrição detalhada deles. Qual foi o pior? A cena do ovo? Selecionar imagens em que apareçam escravos sendo castigados e pedir para que observem se há semelhança com os castigos sofridos pela Negrinha. Identificar passagens que representam o tratamento desigual dispensado à menina negra e às meninas louras, sobrinhas de dona Inácia. É importante auxiliar na reflexão sobre os contornos que o

texto vai adquirindo: que trechos mostram o que o narrador pensa da importância do brincar para uma criança? O que aconteceu com a menina negra depois que brincou com a boneca de louça? Por qual transformação ela passou?

Pode-se explorar o aspecto linguístico, por exemplo, a frase: “Brincara!...” Construída apenas com uma palavra, é, no entanto, de alta expressividade. Mostrar a relação entre *brincara* e *tinha brincado*, aproveitando para informar sobre os tempos compostos dos verbos. Fazer a comparação entre: *Brincou!...* e *Brincava!...* Conduzir a observação do uso de pretéritos diferentes e das mudanças de sentido que trazem ao texto. Comentar o uso da pontuação expressiva, da exclamação e das reticências. Que efeitos de sentido essas marcas provocam no texto?

O desfecho com a morte da menina negra, depois de experimentar pela primeira vez o sentimento da alegria, pode sugerir reflexões como: aqueles que sofreram maus tratos não têm salvação? Está determinado que serão infelizes para sempre? Desse modo, promover a discussão, para que alunos se manifestem e dialoguem com as ideias contidas no texto lido.

Algumas atividades podem ajudar a aprofundar a compreensão da obra como a elaboração, em duplas, de uma narrativa, recontando a história da Negrinha, em primeira pessoa, sob o ponto de vista da menina, uma criança de sete anos.

A contextualização do conto em meio a assuntos da atualidade também vai despertar um interesse maior dos alunos, por exemplo, comparação entre o tratamento dado à criança no conto “Negrinha” e os princípios 3º e 7º da Declaração dos Direitos da Criança e o Adolescente: 7º Princípio - [...] “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação [...]” 3º Princípio – “Toda criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade” (2008). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

Debater sobre a frase do conto “Negrinha”: “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma - na princesinha e na mendiga”. O conto pode ser um ponto de partida para a discussão do *bullying*, dentro e fora da escola.

Propor a elaboração, em duplas, de uma síntese da discussão provocada pela leitura e análise de “Negrinha”. Pedir, ainda, que cada aluno escolha um trecho de que tenha gostado, que o copie numa tira de papel. Embaixo da cópia, escrever uma justificativa para a escolha. Depois, cada aluno lê para os colegas o trecho escolhido e os motivos da escolha. Em seguida, afixa a tira no mural. Ali estará uma síntese das impressões da classe diante do texto. Com essas atividades o professor poderá avaliar se os objetivos propostos para o trabalho foram alcançados.

Ouve-se muitas vezes os professores reclamarem do desinteresse dos alunos pela leitura. Existem vários fatores que contribuem para o fato, por exemplo, os alunos preferem ler revistas, a maioria não tem livros em casa, outros preferem cinema, televisão e *internet*, isso sem contar com outras atividades tão frequentes hoje em dia como sair para jogar futebol com os amigos ou jogar *videogame*.

Com tais atividades, os livros acabam esquecidos ou são usados somente se não houver outra opção.

Professores, educadores e pais querem criar em seus filhos e alunos o gosto pela leitura, porém, muitos adultos não o têm e usam a falta de tempo e cansaço como justificativa para a pouca dedicação aos livros, sem perceber que essa atitude vai tirando o interesse da criança que, no início de sua trajetória de vida, via o livro como algo encantador, mágico e cheio de mistério. O adulto não se pode esquecer de que a criança, em geral, imita-o. Em *Leitura em Crise na Escola (1991)*, os autores afirmam que o professor não deve trapacear com a criança, pois esta logo percebe quando está propondo o que não faz parte de sua experiência de vida.

Muitos professores entraram em contato com a obra de Lobato apenas pela linguagem da televisão sem que tivessem acesso ao texto escrito. Embora de boa qualidade, a obra televisiva não é a obra literária e não traz na íntegra a rica linguagem lobatiana que, por mais que se queira, não pode ser recuperada pela imagem. Em sala de aula, são as imagens e não as passagens do texto que encantam o espectador. O professor precisa conscientizar-se de que para não afastar as crianças de leituras tão prazerosas, lúdicas e enriquecedoras, em primeiro lugar, deve ser um professor-leitor-amante, no caso, de Monteiro Lobato.

Para apresentar esses textos em sala de aula, o docente, além de dominar o estilo lobatiano, precisa discutir algumas questões específicas da época de Lobato, contextualizá-las e explicá-las. Além disso, deve levar os alunos a perceberem que as aventuras contadas por Lobato, bem como as curiosidades, brincadeiras e críticas, mantidas as diferenças das gerações e os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, são muito semelhantes às dos jovens de hoje. Todos adoram desafios, reais ou virtuais, na tela do computador, são curiosos e gostariam de enfrentar as mais heroicas aventuras. Conforme nos lembra Zilberman:

Era preciso bolar tão somente aventuras originais para as mesmas pessoas, o que deu certo por uma razão: elas revelam, desde o começo, espírito aventureiro, gostam de aderir a atividades desafiadoras, estão disponíveis para o que der e vier. Portanto, trazem consigo a personalidade dos heróis tradicionais, aqueles que habitam os mitos, as lendas, os contos folclóricos, as epopeias, em outras palavras, todas as narrativas ouvidas desde pequenos e reencontradas não apenas na literatura, mas em outros meios de comunicação, sobretudo os de massa, como o cinema, a TV, a história em quadrinhos e, atualmente, os jogos de computador. (2005, p.23)

Enfim, parece que diante de tantas opções equivocadas de leituras pelas quais passam os jovens, por que motivos não retomar Monteiro Lobato? Não há roteiro de leitura pronto que dê conta de explorar a riqueza de informação e a preocupação formativa presentes nos textos literários, mesmo os voltados para o público infantil. O melhor roteiro será a leitura do professor-leitor proficiente, interessado em buscar no dicionário, em enciclopédias, na *internet* termos e conceitos desconhecidos e preparar seu projeto de leitura e discussão da obra, começando por Lobato com o desempenho adequado (entenda-se entonação e, preferencialmente, diferenciação de voz para cada personagem). Essa é uma das funções do professor, poder se colocar no papel de um personagem e ajudar o aluno a compreender o estilo lobatiano, começando com a leitura oral.

As obras de Monteiro Lobato e as traduções de clássicos da literatura infantil são, hoje, no Século XXI, a redescoberta, por parte de professores e alunos, de que o jovem leitor continua a ter excelentes textos para lhe despertar o prazer de ler. Compete, portanto, ao professor leitor de Lobato mostrar ao aluno como descobrir, nos textos lobatianos, o lúdico mundo criado por esse artista da palavra que influenciou uma geração contemporânea de escritores.

A sua obra literária, a infantil e a adulta, confirma a importância de que se reveste para Lobato o ato da leitura e, por extensão, o objeto livro. É bastante original a conclusiva constatação, depois de exaustiva pesquisa, de que uma geração de homens e mulheres bem-sucedidos leram Monteiro Lobato. Banqueiros, economistas, juizes, engenheiros, médicos, professores tornaram-se melhores e mais criativos profissionais após frequentarem assiduamente *O Sítio do Picapau Amarelo*. Leitores que se comoveram com as histórias da obra “Negrinha” e puderam, talvez, refletir sobre a condição do negro no decorrer de sua história.

O sistema de ensino de nossa língua e de formação de um indivíduo e sua participação e introdução na sociedade evoluiu. O projeto literário de Lobato ajudou muito a se ter métodos mais ativos quanto ao aprendizado. A visão lobatiana explica um pouco o motivo de tantos alunos estarem perdendo o interesse pelo próprio idioma. Ao fim das leituras e pesquisas está claro que tal tema deve continuar a ser discutido para que futuramente se contribua de maneira mais abrangente nas discussões de assuntos relacionados ao papel da literatura e ao ensino da língua materna.

A produção literária de Lobato é, hoje, no Século XXI, a redescoberta, por parte de professores e de alunos, de que o jovem leitor continua a ter excelentes textos para lhe despertar o prazer de ler. Compete, portanto, ao professor, leitor de fato, mostrar ao aluno

como descobrir, nos textos lobatianos, o lúdico mundo criado por esse artista da palavra.

6 A LEITURA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A linguagem literária extrai dos processos histórico-sociais nela representados, uma visão da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos. (*Maria da Glória Bordini*)

Ler é essencial, mas compreender é fundamental para se apropriar dos sentidos do texto e dessa forma participar e não ficar à margem do entendimento e das decisões da construção da sociedade. Parte-se do princípio de que ler é construir significados e que o leitor tem de ser um sujeito ativo que interage com o texto. Só assim se poderá dizer que a leitura foi eficiente e resultará em aprendizagem significativa.

O sentido é o que orienta a relação do homem com o mundo e com os seres e objetos que o povoam. A leitura não pode ser um simples ato de decifração, precisa ser “a arte de pensar”, precisa ser significativa.

O gosto, a apreciação e, principalmente, o entendimento do texto literário é uma atividade muito complexa na escola, mas cabe ao professor incentivar e despertar o interesse dos alunos para tal tipo de leitura. Milhares de estudantes só terão essa oportunidade de conhecimento na escola, com o privilégio de apreciar, gostar e entender o que os conceituados autores escreveram.

Segundo Maria Teresa Gonçalves Pereira, em *O texto literário na escola: perspectivas de abordagem* (2004), são muitos os obstáculos que os professores de Língua Portuguesa enfrentam quando apresentam textos de autores considerados clássicos para os alunos. A dificuldade com a linguagem compromete o sentido, possibilitando a perda de interesse, condição essencial para qualquer atividade de sucesso posterior. Quase sempre predominam os exercícios gramaticais, transformando o texto em material para análises frias que não despertam o interesse dos alunos, ao contrário, há uma aversão, um distanciamento, como se fosse algo incompreensível e muito difícil.

O professor precisa ser hábil, um bom leitor e conhecedor das leituras que vai apresentar, só assim falará com paixão. Segundo Pereira,

É necessário que o professor oriente a leitura dos poetas, romancistas, contistas, cronistas para revelar ao aluno o sentido da infinidade de recursos expressivos construídos historicamente na língua e o trabalho de (re)criação de novos para dar conta da configuração da realidade, compreendendo que estão à sua disposição para trabalhá-los à sua vontade, não ainda com o talento dos escritores consagrados, mas com o direito legítimo de fazê-lo como donos e

usuários da língua. Não é papel da escola formar escritores, mas todos eles por lá passaram, talvez incentivados por um mestre perspicaz. O sabor das literatura deve “penetrar” nas pessoas. (2004, p.181)

Ainda para Pereira (2004), é preciso celebrar a literatura, e a língua portuguesa que a materializa. É extremamente salutar o contexto de diálogo mais específico com que se deve ocupar o professor de português, o diálogo historicamente travado em língua e literatura. A língua portuguesa é o idioma, a língua em que se ouvem e balbuciam as primeiras palavras, em que se aprende a ler e a escrever. É a língua que possibilita a comunicação entre as pessoas, expressando suas ideias, emoções e pensamentos. E mais: constitui o idioma pátrio, no fundo, o verdadeiro elo de nacionalidade.

O que nos torna a todos nós brasileiros, não é apenas a nossa História, não são as nossas tradições, os feitos da nossa gente, os símbolos que representam a Pátria, *mas sim*, e principalmente, o Idioma Pátrio, a Língua Portuguesa, por meio da qual a História, as tradições, os feitos da nossa gente e tudo o mais nos é transmitido de geração a geração’ (GONÇALVES, 1997, p.29).

É a mesma língua que vai registrar as emoções, a linguagem carregada de significados da literatura. É do arranjo especial das palavras nessa modalidade de discurso que emerge o sentido múltiplo que caracteriza o texto literário.

6.1 Uma possibilidade, um tesouro linguístico

O que se propõe a seguir são abordagens estratégicas do texto literário para um ensino da língua portuguesa e de sua literatura de forma contextualizada. Não se trata de uma proposta que resolva os problemas que envolvem a prática pedagógica de língua e literatura, porém, configura-se como uma tentativa importante de aliar a teoria sobre o ensino da língua à prática docente e transformar o aprendiz passivo em um aluno que constrói seu conhecimento.

Apresentam-se concepções de leitura assim como possibilidades de mediação entre o texto e o leitor. Sugerem-se ainda procedimentos relativos ao trabalho do professor antes, durante e depois da leitura de um texto e mostra-se uma possibilidade de levantamento não só do universo experiencial dos estudantes como também das diversas formas de se trabalhar as linguagens artísticas.

A literatura prevê a liberdade do homem e o seu poder de criação. Trabalhar com essa forma de expressão artística é despertar o leitor que vive potencialmente em cada aluno, que não vem à escola como uma página em branco, mas com uma história em desenvolvimento. Fazer com que o aluno respeite as suas formas de pensar é um dos passos para que ele

desenvolva estratégias próprias de compreensão da leitura e da literatura.

A partir daí, foram selecionadas algumas ideias coerentes e de bons resultados no ambiente escolar. Essas ideias consistem em estratégias que partem, essencialmente, da produção de uma sequência ou planejamento didático por parte do professor.

Um bom caminho, um tesouro linguístico, é o estudo do Romantismo, por exemplo. Um período repleto de textos que falam de liberdade, de amor e de paixão.

O Romantismo, no Brasil, nasce concomitante com a independência e seus desdobramentos nas esferas sociais e políticas, com a implantação de instituições universitárias e o surgimento de um sentimento nacionalista de caráter ufanista que surgiu no Século XVIII e se estendeu até o XIX, com poetas e romancistas como seus principais intérpretes. O Romantismo teve como alvo inicial o engrandecimento da nação por meio de uma produção que refletisse o país em sua paisagem tanto física como humana, havendo, a intenção de se criar uma literatura genuinamente brasileira que pudesse expressar o sentimento nacionalista cultivado pelos românticos. Essa literatura iria se manifestar na exaltação e idealização da natureza pátria, no retorno ao passado histórico e na criação do herói nacional (no caso das literaturas europeias, os heróis nacionais são belos e valentes cavaleiros medievais; na literatura brasileira, os heróis são os índios, não menos belos, valentes e civilizados).

Inicialmente, romântico era tudo aquilo que se opunha ao clássico, isto é, a uma arte de caráter erudito e nobre propunha-se uma arte popular, que valorizasse o folclórico e o nacional; além disso, o homem passou a centro das atenções, apelando para a imaginação e para os sentimentos, do que resultou uma interpretação subjetiva da realidade.

No estudo do Romantismo, há que se estabelecer primeiramente uma distinção entre o estado de alma romântico e o movimento ou escola de âmbito universal que o viveu entre os meados do século XVIII e do século XIX. O estado de alma ou temperamento romântico é uma constante universal, oposta à atitude clássica por meio das quais a humanidade exprime artística apreensão do real. Enquanto o temperamento clássico se caracteriza pelo primado da razão, do decoro, da contenção, o romântico é exaltado, entusiasta, colorido, emocional e apaixonado. Ao contrário do clássico, que é absolutista, o romântico é relativista, buscando satisfação na natureza, no regional, pitoresco, selvagem, e procurando, pela imaginação, escapar do mundo real para um passado remoto ou para lugares distantes ou fantasiosos. Seu impulso básico e a fé, sua norma a liberdade, suas fontes de inspiração a alma, o inconsciente, a emoção, a paixão. (COUTINHO, 1968, p.4)

O estudo do Romantismo é importante para se distinguir a diferença entre o clássico e o romântico, entre um texto objetivo e um subjetivo, podendo, ainda, contribuir para a consciência de uma formação cultural, o resgate de uma época voltada para a valorização do Brasil como pátria livre e a intensificação de um espírito de nacionalidade. Ressalta-se que os ecos dessa estética atravessaram as fronteiras de seu século e ainda hoje podem ser percebidos

não só no âmbito literário propriamente dito, mas também em outras formas de arte e, principalmente, na música de feição popular.

O Romantismo também foi a estética do coração. Coutinho (1968) argumenta que a partir do conceito de que a poesia se origina no coração, e de que à arte cabe a operação de fazer versos, o Romantismo reduz toda poesia ao lirismo, como a forma natural e primitiva, oriunda da sensibilidade e da imaginação individuais, da paixão e do amor. Um bom caminho para se iniciar os estudos sobre o Romantismo é recuperar com os alunos a noção de amor. Amar é próprio do ser humano e não há quem não se envolva ao falar de amor. Por isso, é preciso cativar o aluno naquilo que mais chama sua atenção e estabelecer relações intertextuais entre textos literários românticos e outras manifestações literárias e culturais de épocas diferentes.

É interessante que busquem comparações entre as diferentes visões construídas ao longo dos tempos, sempre deixando claro que a divisão estabelecida para as escolas literárias tem um cunho didático e não conclusivo, o que vale dizer que características de uma determinada escola podem surgir em obras de outras épocas. Por exemplo, é possível identificar características do Romantismo em textos e músicas da atualidade.

Para animar ainda mais a discussão, é interessante utilizar a produção atual feita pelos meios de comunicação, tão próximos aos alunos. Mostrar a eles que o amor romântico não vive só nas telas de cinema. Aqui vale a pena trabalhar com os recursos utilizados pela publicidade, que também prega o resgate do romantismo: a atmosfera da lareira com vinho, namorados se beijando na chuva. Enfatizar ações bem próximas do dia a dia vivenciadas pelo aluno como a mensagem apaixonada via telefone celular, o *email*, as mensagens da *internet*.

O professor tem nas mãos muitos recursos para atrair a atenção. O uso do computador e das multimídias é indispensável, pois isso estimulará o aluno à pesquisa e o adaptará à realidade atual transformando, assim, com a ajuda desses novos recursos, o ensino teórico e monótono, em um ensino baseado na pesquisa, no novo, na democracia do conhecimento e da cultura, tornando a sala de aula um canal de comunicação onde interage aluno com professor e aluno com o mundo, tal a diversidade de acessos e comunicações. Além disso, os alunos podem fazer vídeos, eslaides, clipes, tendo como tema o amor.

O grande entrave, muitas vezes, é o despreparo dos professores em relação à utilização dessas tecnologias, o que pode dificultar o processo ensino-aprendizagem devido a aulas tradicionais e desmotivadoras. Em sua maioria, consideram os meios audiovisuais meros recursos didáticos, não imaginando a imensa produção didática que tais tecnologias podem proporcionar e contribuir para a formação dos alunos.

Em nossas elucubrações e conversas com o público envolvido (docentes e discentes), temos concluído que um dos principais problemas (se não o principal) é a opção didática. Métodos e técnicas de trabalho em classe – repetidos historicamente – não tem conseguido estimular professores nem alunos, porque os resultados são cada vez menos significativos. A despeito de todas as intervenções dos recursos audiovisuais, da informática etc., as aulas de português (com poucas exceções) continuam sendo tempo-espaço de muito esforço e pouco resultado para professores e alunos. (SIMÕES, 2006, p. 103)

O ponto de vista metodológico, ou seja, a ideia que se acredita mais pertinente na abordagem é o fato de dar vida e voz à leitura e à literatura. Mostrar ao professor que ele precisa redimensionar o seu papel de mediador, orientando a leitura literária e apresentando ao aluno a quantidade de recursos expressivos do texto literário.

Outras linguagens poderiam ser aproveitadas como cenas de filmes românticos e o filme histórico *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, dirigido por Carla Camurati, lançado em 1995, que conta a história da família real portuguesa que veio para o Brasil em 1808. Seria um ótimo recurso para que os alunos conhecessem aspectos históricos do Romantismo brasileiro.

As artes visuais, como uma reprodução da tela *A Liberdade guia o povo*, pintura de Eugène Delacroix (expoente da escola romântica francesa), seria um meio eficiente de despertar o gosto pela pintura, assim como identificar e apreender características artísticas do pintor, as nuances das cores e o motivo por que a tela é uma obra de arte.

A “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, feita por Oswald de Andrade (Canto de regresso à pátria) e a de Murilo Mendes (Canção do exílio) são páginas da literatura que abrem um leque de possibilidades, uma vez que as sucessivas paródias produzidas por autores de diversas tendências artísticas permitiriam mostrar, além da beleza da forma e do conteúdo, a atemporalidade do texto literário.

Por meio da exploração das paródias e paráfrases, seria possível demonstrar que a leitura literária é, antes de tudo, um produtivo exercício de linguagem. A poesia não se volta sobre si mesma apenas para discutir sua própria criação e o ofício criador do poeta, também se alimenta de temas já explorados em outros textos, procurando estabelecer um diálogo entre diferentes visões de mundo. Tal diálogo, a intertextualidade com o poema “Canção do Exílio” pode ser feita ainda com “Uma canção”, de Mário Quintana, “Nova canção do Exílio”, de Carlos Drummond de Andrade, “Sabiá”, música de Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda, “Outra Canção do Exílio” de Eduardo Alves da Costa, “Canção do Exílio facilitada”, de José Paulo Paes.

Se a *internet* fizer parte do universo dos alunos, é interessante comparar algumas cartas de amor (retiradas da produção literária) com a correspondência por correio eletrônico e discutir o fato de que centenas de casais se formam, hoje, nas salas de bate-papo. Pode-se

também comparar as cartas de *As Aventuras do Jovem Werther*, de Goethe, a primeira obra da literatura romântica, simples e acessível, de fácil compreensão.

Para que compreendam melhor esse estilo literário, é indispensável uma boa visão sobre a época do Romantismo, suas características, sua linguagem, seus interesses. Por isso, nada melhor do que trabalhar em parceria com as aulas de História. Selecionar os fatos históricos mais importantes e discutir com os alunos, tentando fazê-los perceber o jogo de interesses que conduziram a burguesia ao poder e, com isso, toda a definição estética adotada pelos românticos que se manifestaram a partir da Revolução Francesa. Para Simões (2006), a interdisciplinaridade articula o conhecimento sem dissolver a especificidade dos campos do saber nem negar as disciplinas escolares. Dessa forma acabaria com a prática escolar fragmentada e a contextualização geraria significado, transformando definições em conceito.

É importante, ainda, destacar a produção literária da segunda geração, também chamada de ultrarromântica, que enfatiza o subjetivismo, o pessimismo, a morbidez, a melancolia, o saudosismo e a vontade de morrer.

A segunda geração baseou-se em uma arte totalmente voltada para o desapego ao nacionalismo e “mergulhou” em exacerbado sentimentalismo e pessimismo doentio como forma de escapar da realidade e dos problemas que assolavam a sociedade na época. Também conhecida como Mal do Século, tal geração foi caracterizada pelo extremo subjetivismo, onde o culto ao “eu” revelava um extremo egocentrismo que culminava com o sentimento de morte, dúvida e obscuridade.

Os autores nela consagrados sofreram influências do poeta inglês Lord Byron, autor de uma criação poética agressiva contra a sociedade em que a figura do poeta confundia-se com a de seus heróis: melancólicos, misteriosos e sombrios. Todos da geração não atingiram a plenitude de sua juventude, pois morreram precocemente, atingidos pelas patologias advindas do modo de vida que levavam. Devido ao pessimismo já mencionado anteriormente, preferiam os lugares escuros, sombrios, úmidos para se estabelecerem, e ainda eram assíduos boêmios noturnos, tendo a bebida como foco principal, uma vez que esta funcionava como evasão.

Importante pesquisar sobre o surgimento do romance gótico, subgênero originado na Inglaterra, ao final do Século XVIII. As principais características desse romance dizem respeito à atmosfera de terror, aos enredos assustadores e aos personagens misteriosos. Neles, é comum encontrar cenários medievais, donzelas, cavaleiros, vilões e personagens do meio religioso e mistérios, envolvendo as linhagens das famílias aristocráticas.

Nada melhor do que conhecer os góticos, que reapareceram na sociedade nos anos 80

do Século XX com bastante morbidez. O movimento conta com fortes influências primitivas do movimento romântico do Século XIX. Como os ultrarromânticos, retomam várias de suas características: usam roupas pretas, sobretudos, botas bem engraxadas, blusas, saias e calças bem passadas. As moças usam batons roxos, cabelos pretíssimos, muito veludo, tecidos rendados do tipo antigo, luvas até os cotovelos, bolsas pretas e joias de prata. O movimento não ficou apenas em atitudes estéticas e musicais, o mesmo traduzia uma atitude inovadora diante do mundo, mais interiorizada, expressando o que seus adeptos sentiam com relação à existência. Eles se autodenominavam góticos, pois compartilhavam a mesma paixão pelo som que cultuavam. Como consequência, alguns membros procuraram referências de outros períodos, em busca de uma sustentação na arte da Idade Média, e na literatura romântica, principalmente na sua vertente mais sombria.

Os góticos se definem como pessoas individualistas, reflexivos, artísticos, introspectivos, sensíveis, não violentos, e geralmente mal-humorados. No entanto, vale destacar que o gótico tem um lado melancólico e carente, o que alguns interpretam como depressivos.

Também, pode-se confrontar e pesquisar poesias de Byron, Augusto dos Anjos, Baudelaire e Edgar Allan Poe, marcadas pelo pessimismo e intenso subjetivismo. Há sites sobre poesia, vampirismo, relacionados à obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo.

Os textos literários, num processo de absorção de várias fontes – artísticas ou não – como a pintura, a música, a linguagem do cotidiano, em suas diferentes dimensões e suportes, representam uma corrente subterrânea de diálogo com a tradição literária, com a cultura, com outros textos, com outras vozes que formam a rede textual. Desenvolver a percepção dos elementos que constituem a linguagem, habituar o olhar a ver as palavras em sua pluralidade de sons, imagens e significados é um exercício básico nas aulas de língua e literatura. (GOMES, 2006, p.39)

As estratégias mencionadas podem ser aproveitadas por professores, de acordo com a realidade de seu público-alvo. Partem do mesmo ponto de vista: a recepção do leitor, o modo como esse leitor pode ser levado a pensar crítica e criativamente sobre o mundo a sua volta.

Outra atividade enriquecedora é comparar um fragmento do poema “Pálida Inocência”, de Álvares de Azevedo, da poesia “Lira dos Vinte Anos” e a música “Meu bem querer”, de Djavan. Música e poesia são duas artes da comunicação que vivem do som, da articulação, da expressão. Certas músicas, como a escolhida, são verdadeiras poesias que se assemelham ao texto literário, resultando em estratégias interdisciplinares eficientes.

TEXTO 3

PÁLIDA INOCÊNCIA

Ah! vem, pálida virgem, se tens pena
De quem morre por ti, e morre amando,
Dá vida em teu alento à minha vida,
Une nos lábios meus minh'alma à tua!
Eu quero ao pé de ti sentir o mundo
Na tua alma infantil; na tua fronte
Beijar a luz de Deus; nos teus suspiros
Sentir as virações do paraíso;
E a teus pés, de joelhos, crer ainda
Que não mente o amor que um anjo inspira,
Que eu posso na tua alma ser ditoso,
Beijar-te nos cabelos soluçando
E no teu seio ser feliz morrendo!

(AZEVEDO, 2002, p. 68)

TEXTO 4

MEU BEM QUERER

Meu bem-querer
É segredo, é sagrado
Está sacramentado
Em meu coração
Meu bem-querer
Tem um quê de pecado
Acariciado pela emoção
Meu bem-querer, meu encanto
Tô sofrendo tanto
Amor
E o que é o sofrer
Para mim que estou
Jurado pra morrer de amor.

(DJAVAN, 1980)

A Lira dos Vinte Anos, de Álvares de Azevedo, tem como tema principal, assim como

a canção de Djavan, a idealização da mulher, o amor platônico, a paixão pela morte e o tédio de viver, próprio dos temas românticos. O poeta escreve “E no teu seio ser feliz morrendo!” E a canção diz “Jurado pra morrer de amor”. Tanto a poesia como a canção estão escritas em primeira pessoa, como se observa pelos verbos e pronomes. Esse uso é deliberado, pois resulta na ênfase do imenso sofrimento do eu-lírico.

“Pálida Inocência” – “Cette image du ciel – innocence et beauté!” – título do poema e a citação de Lamartine, poeta romântico francês, já adiantam o tema sobre o qual versará o texto: a mulher inocente e pueril, ligada ao céu. Os quatro primeiros versos são construídos com verbos no modo imperativo: são as súplicas à pálida virgem; é por ela que o eu morre, são os lábios dela a fibra que ata as duas almas. A alma feminina é infantil, logo pura e, portanto, sua fronte emite a luz divina, e é aos seus pés que se manifestam as vibrações do paraíso. Mais: ela é a última esperança de que haja amor digno da devoção do eu, até a morte – “E a teus pés, de joelhos”.

No poema, a amada é tratada como *pálida virgem* e, na canção, como *meu bem querer*. Pode-se destacar também a diferença do uso dos verbos na poesia que trata a amada em 2ª pessoa e na canção em 3ª. Cumpre enfatizar essa diferença para que o aluno possa captar o efeito expressivo-comunicativo do uso dos verbos.

Os cenários pelos quais a subjetividade do eu transita tanto no poema como na canção é o mal do século, o tédio de viver, onde o eu se enamora pela morte por ser ela uma possibilidade de desligamento do mundo material e de expansão máxima da subjetividade do artista. Livre de formalismos, a sua única preocupação é expressar na obra o sentimento individual; ainda que movido por estímulos exteriores, é sob o crivo da subjetividade que surge a obra de arte.

A música está presente na vida do ser humano traduzindo sentimentos, desejos e inspirações. Na música popular brasileira, o sentimentalismo amoroso é destaque, e nesse sentimento exacerbado encontram-se traços do trovadorismo medieval no que se refere a suas letras, ou o que se denomina hoje as chamadas cantigas de amor. O Romantismo busca características na poesia medieval quando enfatiza o sofrimento por amor, o morrer de amor, retomado pela canção popular, o mesmo amor presente no mesmo teor expresso nas letras da música contemporânea.

O desejo de cantar o amor se revela no subjetivismo tanto da poesia como da canção, por isso a necessidade de mostrar ao aluno as diferenças e semelhanças do tema em cada época e destacar as peculiaridades do amor presentes no coração humano: no clássico e na atualidade.

É relevante também trabalhar a palavra, a linguagem figurada, tornando-a significativa como, por exemplo, nos versos: “Eu quero ao pé de ti sentir o mundo/Beijar a luz de Deus; nos teus suspiros”, ou da canção “Tem um quê de pecado/Acariciado pela emoção”, para que o aluno dialogue com o texto, associe a suas experiências e conhecimentos e, assim, compreenda a palavra em sua pluralidade de significados.

6.2 Literatura e gramática: diálogo indispensável

O método utilizado por muito tempo para ensinar a língua, priorizando o modelo gramatical, contribuiu para que esse fosse o foco de uma proposta de ensino cuja base se encontrava na memorização das regras gramaticais e imitação de exemplos considerados clássicos da língua, encontrados em fragmentos de textos da literatura. A adoção de textos literários centrava-se no seu uso como fonte de vocabulário e de estruturas gramaticais, exercendo exclusivamente a função de demonstrar o modelo culto da língua sem a realização de atividades de compreensão e interpretação dos textos.

Segundo Henriques (2009), vários estudos e pesquisas já foram feitos. O professor deve evitar a formulação de questões cujas respostas dependam apenas de memorização e não contemplem a compreensão do texto estudado. É preciso dar aos alunos a oportunidade de mostrar que estão aptos a discutir aspectos relativos ao texto estudado com argumentos bem fundamentados, baseados no conhecimento por eles construído durante um processo de trabalho com o texto, no qual cada uma das etapas, apresentação, leitura, debate e pesquisa, exerçam papel relevante.

A inserção de textos literários no ensino da língua portuguesa beneficia o entendimento e a contemplação pelo aluno de culturas e valores diferentes dos seus. Por meio da leitura, o aluno imerge na experiência cultural de outros costumes e de outras formas de pensar, familiarizando-se com padrões de interação sociais distintos. “Nesse sentido, leituras literárias devem ser encaradas como descobertas a serem feitas nas malhas do texto, seja ele em prosa ou verso. Por isso, o estudo de textos literários deve seguir caminhos variados” (HENRIQUES, 2011, p.13).

Com base na pesquisa apresentada, procurou-se reafirmar a importância não só da escolha apropriada do texto como também de estratégias e atividades que facilitem a apreensão de novas estruturas que possam suplantar dificuldades linguísticas. É preciso uma nova postura do professor, das universidades e de todos os órgãos responsáveis pela educação, para romper com a tradição que burocratizou o ensino da língua e da literatura nas escolas e

que pouco contribuiu para a formação dos alunos.

Como afirma Faraco (2000), o momento atual exige do professor uma nova maneira de pensar; é-lhe indispensável analisar, com aparato conceitual sólido, o seu papel como mediador na aquisição e na construção do conhecimento.

O universo em que estamos mergulhados hoje se caracteriza pela ocorrência de estruturas simultâneas, pelas mudanças extremamente rápidas, pela predominância do signo sobre as coisas. Esse universo manifesta-se por uma nova linguagem, que implica uma nova maneira de pensar (não-linear, não-casual, multifacetada). Mudaram as maneiras de colocar questões, mudaram as maneiras de encontrar respostas. (FARACO, 2000, p. 96)

O que se procura apresentar é uma condução didático-pedagógica específica para o trabalho com textos literários. Essa perspectiva exige a seleção de textos cuja estruturação linguística seja rica, se comparada com a prática languageira cotidiana. Os textos eleitos devem oferecer material adequado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas fundamentais: isto é, instrumentalizar os alunos de modo que lhes seja possível não apenas organizar verbalmente seu conhecimento de mundo, assim como interagir socialmente de modo adequado e proficiente.

O uso de textos literários nas aulas de língua, portanto, proporciona ao professor novos enfoques e caminhos para que o processo de aprendizagem inclua questões socioculturais, históricas, e não apenas gramaticais. Mais ainda, é importante para a formação de um ser humano consciente, à medida que a literatura colabora com a compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural.

Assim argumenta Geraldi (2000, p. 112):

Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a “caminhada interpretativa” do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto.

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis, sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhes contrapalavras que outros leitores deram ao mesmo texto. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos.

O envolvimento do aluno com o texto, principalmente com o literário, permite-lhe ir além dos aspectos mecanicistas do ensino-aprendizagem de uma língua e promove um verdadeiro mergulho no imaginário, mediante a provocação do mundo fictício da literatura, de modo que o leitor se sinta parte do que lê. Desse modo, além de permitir ao aluno a sua familiarização com vários aspectos da língua estudada – tais como a formação e a estrutura dos enunciados e as diversas formas possíveis de se transmitir uma ideia, o que é útil no desenvolvimento de suas próprias habilidades orais e escritas – trabalha sua capacidade de

premeditar e de inferir o significado do que lhe é desconhecido.

As atividades e os comentários utilizados a seguir podem ser adaptados a textos variados, de diferentes gêneros, e aplicados a turmas de nível Fundamental ou Médio. A proposta se baseia que se tratando de linguagem, não se pode prescindir de uma abordagem textual com um objetivo principal: tornar esse estudo significativo.

TEXTO 5

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia, num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

(BANDEIRA, 1993)

TEXTO 6

GARÇOM MORRE APÓS BRIGA DE BAR

Por volta de 2h40min da madrugada de sábado, depois de ter se envolvido numa briga iniciada por um amigo, num bar na Rua Doze do Bairro Catumbi, o garçom Roberto Silva da Cruz, 27 anos, saiu do estabelecimento acompanhado de dois colegas e dirigiram-se até seu carro, um Fiat Uno 2000. Na saída do estacionamento, uma das pessoas com quem ele tinha brigado disparou com arma de fogo vários tiros que atingiram o garçom e um de seus colegas. Apenas um garçom escapou da tragédia. . As informações são da irmã de Roberto, a ambulante Maria Aparecida Silva da Cruz, 22 anos, que prestou depoimento na 3ª Delegacia de Polícia. O garçom era pai de duas crianças, de 2 e 4 anos, mas não era casado. A investigação está sendo conduzida pela delegada Sônia Maria dos Reis.

(FOLHA DO CERRADO, 2011)

Partindo dos textos apresentados, o professor tem inúmeras possibilidades de trabalhar a língua portuguesa de maneira integrada.

No texto 6, é explícito o compromisso com o relato do fato da forma mais próxima daquela em que ele ocorreu, por isso há tantos detalhes e informações relevantes para a compreensão do contexto. Já no texto 5, não há uma preocupação do autor em descrever o fato, em dar detalhes do acontecimento, não se sabe a razão do suicídio. A intenção do autor é atingir a emoção do leitor ao colocá-lo frente à morte, trágica ou não, pois a morte sempre desestabiliza e assusta. Por fim, o leitor do texto 5 poderá não ter uma compreensão lógica do acontecimento, mas certamente se permitirá diversas interpretações. Já no texto 6, uma interpretação se impõe, caso o leitor não a capte, estará demonstrando que não o compreendeu.

Além da leitura, interpretação e compreensão dos textos, o professor poderá trabalhar as diferenças entre gêneros textuais, entre um texto literário e um texto jornalístico, sempre associando os dois e trabalhando a palavra.

O professor pode explorar também valores gramaticais, como o caso do advérbio, “quando um adverbial funciona como adjunto, tem às vezes muita liberdade de ocorrência em várias posições, mas nem sempre seu posicionamento é indiferente, porque pode afetar o seu escopo” (PERINI, 2006, p. 319):

(1) *Apenas* um garçom escapou da tragédia.

(2) O garçom *apenas* escapou da tragédia.

Em (1), o escopo de *apenas* é o substantivo homem, significa que poderia haver outros seres envolvidos (mulheres, crianças, animais irracionais), mas *somente* o homem escapou. Já em (2), o escopo de *apenas* é o verbo *escapar*, pode significar que o homem ficou, por exemplo, em estado vegetativo, por isso, apenas escapou do acidente. Assim, “o escopo de um adverbial é parte de seu significado” (PERINI, 2010, p. 319). Dessa forma o professor trabalhará a gramática de forma significativa.

O adjunto adverbial *uma noite* é uma fórmula introdutória de narrativa como *era uma vez*. Marca o início da narração, depois da descrição caracterizadora do primeiro verso. O bar é bem detalhado, é o Vinte de novembro. Não se trata do espaço indiferenciado do barracão sem número. O artigo definido que precede o termo *bar* se contrapõe ao indefinido que antecede a palavra *barracão*.

Aparece em seguida uma sequência de três versos que se distinguem dos dois primeiros e do último. São versos bem curtos, com duas sílabas cada. São constituídos por formas de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e oxítonas. Constroem um

ritmo rápido, próprio para indicar o instante de gozo e felicidade de João. Constituem uma gradação, a indicar a intensidade desse instante de alegria. A ordem alfabética das palavras (b, c, d) reitera a intensificação progressiva do conteúdo na expressão. O bloco de três versos é visualmente vertical, em oposição à horizontalidade dos outros versos. A aparência mostra já o descer do morto (o alto) à Lagoa (o baixo).

O poema mostra dois tipos de linguagem diferentes: de um lado, a linguagem da poesia, tida como elevada, que opera na transcendência; de outro, a linguagem jornalística, próxima da usual, que trata do cotidiano. Momento ideal para diferenciar as possibilidades de interpretação e de inferências que o texto literário possui em comparação com o texto jornalístico, que é objetivo, usa uma linguagem clara, denotativa. O cotidiano lido nas páginas do jornal e transformado em notícia, porém, quando tirada de seu espaço de origem, a informação perde seu tom efêmero. Quando sai do jornal e ganha a forma de poema, passa a falar de uma “existência complexa” e, ainda assim, comum a muitos. Enquanto parte de uma página da seção policial, João Gostoso não passa de estatística sem valor para aumentar a venda do jornal, todavia, quando João passa a representar a consciência de muitas existências, ganha a proteção dos versos contra o tempo e o esquecimento, embora os versos o conduzam à morte.

Podem-se identificar as marcas de intertextualidade entre os dois textos; pedir que sejam apontadas as diferenças entre o texto artístico e o jornalístico e, por fim, propor a produção de um texto sobre as convergências e as divergências dos textos trabalhados.

Assim, considera-se como usuário competente da língua o falante com condições não só de escolher, dentre os vários recursos linguísticos o que pode produzir o efeito desejado, além de perceber e interpretar as intenções explícitas e implícitas do texto.

6.3 Língua e literatura: parceria inquestionável

Parece óbvio que língua e literatura formam uma parceria inquestionável, comprovada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, mas, muitas vezes, opera-se uma divisão, por força de contingências, fazendo com que este encontro seja um ponto incontornável.

Beth Brait, em *Literatura e outras linguagens* (2010), formula a pergunta “Como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida?”. A autora parte de uma seleção de textos com depoimentos inéditos de prosadores, poetas linguistas, analistas de discurso, professores de língua, teóricos da literatura que explicitam relações existentes entre língua e literatura,

revelando ângulos convergentes pelos quais é possível observar a linguagem, verbal, visual, verbo-visual, bem como os sujeitos com ela envolvidos e por ela constituídos.

Os estudiosos da língua e da literatura são unânimes ao afirmar que a leitura literária é um direito de todos. As significativas afirmações apresentadas por eles interessam diretamente aos professores empenhados em despertar o gosto pela leitura, assim como desenvolver competências e habilidades envolvidas nas dimensões socioculturais participantes da produtiva convergência leitura/escrita.

Os profissionais da educação reconhecem que a leitura é instrumento efetivo, quando o aluno, por meio dela, toma consciência dos valores presentes em seu contexto social. Ler um romance ou um poema (ou uma peça de teatro) é mais do que obter conhecimento objetivo. É desvendar mundos desconhecidos, “é aventurar-se pelo universo inteiro” (QUEIRÓS, 2012, p.63). Se o objetivo da leitura é interagir texto - leitor, a literatura compõe um material riquíssimo para o ensino da língua, pois os textos literários são diálogos infinitos com o leitor, eles se valem da riqueza da cultura dos povos.

Os componentes curriculares se tornam possíveis se o aluno souber ler e escrever. Essa tarefa é incontestável, é um desafio para a escola que precisa fazer o aluno leitor e escritor. Os alunos devem recorrer aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informações para compreender melhor aspectos do mundo. Fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam e devem conhecer, enfim, por tantos outros motivos reais e importantes. Fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos legítimos defendidos pela escola.

Busca-se preservar na escola o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais e considerar o texto uma forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua e na literatura.

Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra? Por ser assim, trabalhar com a palavra é compreender seus deslimites e apresentar para o leitor um convite para adivinhar o que está obscuro no texto e só ele pode desvendar. Por assim compreender, educadores, pais, escritores têm conferido à literatura lugar privilegiado em seus programas de trabalho. Pelo seu poder de proporcionar reflexão, sensibilização, conhecimento e prazer, a literatura tem sido chamada para habitar efetivamente os espaços educativos. Não como atividade apenas de entretenimento, mas de promoção do conhecimento e capaz de dialogar com o imaginário fantástico de que todos são proprietários. (QUEIRÓS, 2012, p. 68)

Quando o aluno lê um romance, por exemplo, coloca-se na posição das personagens, julga as suas ações, repudia ou aprova o seu comportamento, identifica-se ou sente

repugnância pelos seus movimentos morais, espirituais. E precisa fazer ainda muitas outras operações complexas de interpretação, com base apenas no texto escrito, nas palavras que se sucedem. Esse leque de capacidades não é algo trivial. Não é fácil dominar o conjunto complexo de habilidades que permitem ao leitor ter pleno acesso ao prazer e à emoção que um bom livro pode lhe dar. “Ler é um exaustivo trabalho mental” (QUEIRÓS, 2012, p.87).

Ensinar literatura é relacionar o passado e o presente, transcendendo os limites do tempo. Em sentido amplo, é criar condições para que o estudante se aproprie e construa o conhecimento. E isso é complexo, o fato de dar significado ao conhecimento. Por meio da literatura se aprende muito; sobretudo aprende-se a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo no ser humano e o que já não permanece. “Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento, manifestado” (QUEIRÓS, 2012, p. 86).

Por isso, educadores, pais, escritores têm conferido à literatura lugar privilegiado na escola e na sociedade.

Não é sem esforços que todo um movimento de formação de leitores literários toma forma definitiva na sociedade. Bibliotecas, salas de leituras, políticas de leitura são incentivadas e definidas. Tudo por reconhecer a função da literatura na construção de uma sociedade mais crítica, inventiva e ágil. Diante do texto literário, todo o leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se. (QUEIRÓS, 2012, p. 87)

Num tempo onde saber ler e escrever tornou-se uma condição imprescindível, a obra literária deve acordar para novas perspectivas diante do mundo. Assim, a escola deve facilitar o acesso do aluno no mundo da leitura dando oportunidade para que seja eficiente ao ingressar no mercado de trabalho. “Acreditam-se alfabetizados os indivíduos que rompem com o cotidiano do mundo pela reflexão” (QUEIRÓS, 2012, p.86).

A literatura tem um vínculo muito grande com a língua, por conseguinte, não se pode dissociar língua e literatura. Os textos literários assumem um grande valor para a sociedade, pois a representam. Então, pode-se acrescentar que são componentes culturais no ensino da língua. A leitura literária não deve ser somente um meio de entretenimento, o professor pode utilizá-la como ferramenta para o ensino da língua.

Ao iniciar este trabalho, foi declarado que não se deve dissociar língua e literatura. Depois das discussões aqui traçadas, afirma-se mais uma vez que, sendo a literatura uma das representações da cultura de um povo, e dado o componente cultural ser uma das partes que formam a competência comunicativa, existe realmente cumplicidade entre os dois termos.

Conclui-se, então, que os textos literários são componentes culturais fundamentais no processo ensino-aprendizagem da língua.

7 CONCLUSÃO

É patente que a escola e a família devem criar condições para a prática da leitura e da escrita e para o desenvolvimento da inventividade na expressão verbal, mas o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola, talvez, o mais valorizado e exigido pela sociedade. Assim, discutiu-se a necessidade de se propor atividades de leitura, em que os alunos pudessem evidenciar a ideia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e a respectiva estrutura. O que se pretendeu foi apontar mais um caminho de exploração linguística que venha a produzir significado para os estudantes.

Para que o aluno se transforme em leitor eficiente e autônomo, é necessário integrar as práticas de ensino da língua: leitura, escrita, gramática e literatura. Nesse sentido, fez-se necessária uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição da escola e do professor na formação de leitores críticos e reflexivos na sociedade atual e se a escola e os professores têm favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores. Buscaram-se meios criativos para apresentar práticas didático-pedagógicas que realmente produzam resultados significativos.

Quem lê está em contato com quem escreveu o texto, com as ideias de uma ou de várias pessoas e recorre às próprias ideias para conferir o que conhece sobre um assunto, para criticar ou concordar com o autor. A partir dessa análise, portanto, conclui-se que a leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. Dessa maneira, elaborar atividades em que se acionem estratégias de compreensão e de interpretação, representará a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica. Isso será possível quando realizado um trabalho sistemático quanto à prática cotidiana de leitura e subsequente produção textual.

Embora consciente das dificuldades inerentes ao ensino da língua, acredita-se na potencialidade de transformação nele contida, daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalhando, assim, formam-se usuários proficientes da língua, que encontrarão razões para estudar língua portuguesa, que se sintam seguros para escrever ou falar e que gostem de ler.

Serviram de ilustração para a dissertação os textos literários de Marina Colasanti, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Álvares de Azevedo. É preciso, ao finalizar a escrita,

fazer coro com aqueles que reconhecem na figura humana desses autores uma posição destacada na historiografia literária brasileira. Suas obras deixaram um legado de grande apuro técnico e profunda sensibilidade artística, ofertando muitas possibilidades de leitura.

A pesquisa aqui apresentada pretende auxiliar o professor a despertar o interesse dos alunos pela leitura, enfocando, na sala de aula, o texto literário em suas diferentes realizações. Acredita-se que uma prática didático-pedagógica que envolve o aluno de modo a levá-lo a construir sua interpretação acerca de um texto e a se envolver na temática por ele levantada, estará cumprindo um papel relevante, não só na formação intelectual, mas também na formação de cidadão do mundo, pois a literatura possui uma força humanizadora inegável. Ainda, a literatura deve abrir caminho para o diálogo em sala de aula, para as descobertas, a identificação e a formação da identidade dos jovens.

Trabalhou-se o texto literário para amenizar os problemas de distanciamento, de interpretação e de compreensão e para reafirmar que a interação com o conto, o romance, o poema é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento pleno da capacidade linguística, por meio do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si próprio e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

Ante o exposto, crê-se deixar claro que as práticas pedagógicas de língua não se desvinculam das de literatura, uma vez que o texto literário é uma forma privilegiada de uso da língua, pois é na literatura que a palavra atinge seu esplendor. Cabe ao professor impulsionar a ativação e o aprofundamento das capacidades e motivações discursivas, de modo que elas evoluam para formas de fruição e percepção mais avançadas, em especial no tratamento do texto literário, que exigem do aluno, na recepção, ou na produção, habilidades criativas, ou até artísticas, para o alcance, por exemplo, da expressividade.

Ainda que os estudantes devam ter contato com vários tipos de textos, que circulam hoje no espaço social, não se pode, contudo, deixar de reconhecer o lugar preponderante do texto literário, no ensino da língua, por atualizar as potencialidades do sistema da língua transformando palavras usadas no cotidiano em signos artísticos. Minimizar o ensino do texto literário será sempre um grave empobrecimento para os estudantes, quando se pensa numa educação linguística e numa participação mais plena e crítica dos futuros cidadãos na sociedade em que vivem.

Finaliza-se esse trabalho, reafirmando o quanto é importante associar elementos de prazer e diversão ao desafio de ensinar uma língua. Como se constatou, o ensino de vocabulário e itens gramaticais pode ser bastante facilitado se contextualizado em textos

literários de qualidade e trabalhado de forma agradável, fugindo da pura e tradicional aula de nomenclatura gramatical. A prática da interdisciplinaridade defendida e incentivada no âmbito escolar, no caso do ensino de literatura e língua, só vai beneficiar os alunos fazendo com que aumentem seus conhecimentos gerais e assimilem as estruturas da língua com mais rapidez e facilidade. Ao ensinar a língua por meio dos textos literários, o professor estará tornando o processo de aprendizagem mais rápido e agradável, contribuindo com a aquisição de conhecimentos não só linguísticos, mas também históricos e culturais, além de incentivar o gosto pela leitura, plantando no espírito dos alunos o desejo de conhecer outras obras e outros autores, e a curiosidade de conhecer melhor o mundo maravilhoso da literatura.

Língua e literatura formam uma parceria inquestionável. Só lê e escreve quem for despertado, seduzido, induzido. O leitor toma consciência de si ao descobrir um novo sentimento e ao manejar palavras em novo sentido. Desde o princípio, os homens compõem poesia, inventam histórias, transmitindo suas obras de geração a geração. As técnicas mudam, a letra impressa substitui a manuscrita, mas a arte perdura quaisquer que sejam as técnicas e o estado da sociedade. Os assuntos públicos e seus heróis passam; os poemas, a arte, a literatura sobrevivem. O importante é ser capaz de mostrar aos alunos que ler, compreender e gostar de literatura não é privilégio de poucos, senão o contrário: ler o texto literário é estabelecer um diálogo possível a qualquer um que queira ouvir-se e ver-se nos textos, representado pelas personagens com quem se identifica e por meio das quais, às vezes, realiza sonhos ou resolve problemas imaginados. A literatura não é só um objeto de estudo, é, sobretudo, em sua concepção mais ampla, o conjunto de vozes declamadas por várias falas ao longo da história da Humanidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino- Outra Escola Possível*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Aula de Português-Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

_____. *Ensino de Português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

AZEVEDO, Álvares. *Lira dos Vinte Anos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAMBERGER, Richard. *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. São Paulo: Ática, 1988.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

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

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A Formação do Leitor. Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth. *Literatura e Outras Linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde*. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. (Série E. Legislação de Saúde).

_____. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 2001. 10 volumes.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas. Símbolos Mitos Arquétipos*. São Paulo: Difusão Cultural, 2009.

_____. *O Conto de Fadas*. São Paulo, Ática, 1987.

_____. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das Origens Indoeuropeias ao Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Quíron, 1985.

COLASANTI, Marina. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. São Paulo: Editora Global, 2006.

COSERIU, Eugênio. *Do Sentido do Ensino da Língua Literária. Confluência*: Revista do Instituto de Língua e Literatura, Rio de Janeiro, n. 5, 1. sem. 1993. Disponível em: <://lp.bibliopolis.info/confluencia/edpdf/33-34.pdf>.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1968.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática, 1986.

DJAVAN. *Meu Bem Querer*. Rio de Janeiro: Edições Musicais Tapajós, 1980. 1 partitura.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto. Prolegômenos e Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto. *Lector in Fábula: A Cooperação Interpretativa nos Textos Narrativos*. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FARACO, Carlos Emílio. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP/PUC, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.; PLATÃO, Francisco Savioli. *Para Entender o Texto: Leitura e Redação*. São Paulo: Ática, 1996.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais*. Ijuí: Unijuí, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em Prosa Moderna. Aprenda a Escrever, Aprendendo a Pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GERALDI, João Wandelely. *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. São Paulo: Ática, 2006. a

_____. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006. b

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *O Texto na Sala de Aula. Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Leny da Siva; GOMES, Neiva Maria Tebaldi. *Aprendizagem de Língua e Literatura*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

GONÇALVES, Emílio. *Direito, Processo e Língua Portuguesa: de como os juristas têm descurado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Lejus, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A Formação do Professor de Português*. São Paulo: Parábola, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwoodv. *The Essential Halliday*. Edit by the Professor Jonathan J. Webster. New York: Continuum International, 2009.

HENRIQUES, Ana Lúcia Souza. *Metodologia do Ensino de Literatura*. Curitiba: Iespe-Brasil, 2009.

HENRIQUES, Cláudio César. *Literatura como Objeto de Desejo*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. a

_____. *Léxico e Semântica: Estudos Produtivos sobre Palavra e Significação*. Rio de Janeiro: Campus, 2011. b

_____; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e Cidadania: Novas Perspectivas para o Ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: Brincando com a Gramática*. São Paulo: Contexto, 2003.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Porto Alegre: L&M, 2011.

_____. *Antologia Poética*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e Construção do Real: o Lugar da Poesia e da Ficção*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1988.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática- História, Teoria e Análise, Ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PENAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *A Barca de Gleyre, de Monteiro Lobato: Origens da Literatura Infantil Brasileira*. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/pgletras/revista/mariateresa.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. *O Texto Literário na Escola: Perspectivas de Abordagem*. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.). *Língua e Cidadania: Novas Perspectivas para o Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

PERINI, Mário. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2006.

PINHEIRO, Helder; BAMBERGER, Richard. *Poesia na Sala de Aula*. João Pessoa: Ideia, 2002.

PORTELLA, Eduardo. *A Disciplina Complexa*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 113, abr./jun. 1993.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar a Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROCHA, Carlos Airton. *Garçom Morre após Briga de Bar*. Folha do Cerrado, Balsas, 02 fev. 2011.

ROHDEN, Humberto. *Educação do Homem Integral*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ROSA, Simone Mazzilli da. *Uma Análise do Lúdico através da Obra "A Chave do Tamanho", de Monteiro Lobato*. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *E por Falar em Marina... Estudos sobre Marina Colasanti*.

Goiânia: Cânone, 2003.

SIMÕES, Darcilia. *Lector In Fabula: Reflexões Sobre Interpretação*, 2012. Inédito.

_____. *Língua Portuguesa. Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Formação Docente*. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2008. Disponível em: <http://www.dialogarts.com.br/titulos_avulsos.htm>. Acesso em: 25 set. 2011.

_____. *Considerações sobre a Fala e a Escrita*. Fonologia em Nova Chave. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Considerações Semióticas acerca da Leitura do Texto Verbal*. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, 1999.

SOARES, Magda. *As Condições Sociais da Leitura: Uma Reflexão em Contraponto*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel . (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VERÍSSIMO, Érico. *Monteiro Lobato no Céu*. Folha da Manhã, São Paulo, 1948.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que Ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. *Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ANEXO A – A moça Tecelã**A Moça Tecelã**

Marina Colasanti

"Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado,

olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte."

COLASANTI, Marina. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. São Paulo: Editora Global, 2006.

ANEXO B – Negrinha

Negrinha

Monteiro Lobato

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela

história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora - murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou

imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral —sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochava-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”