



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Denis Fernandes de Oliveira

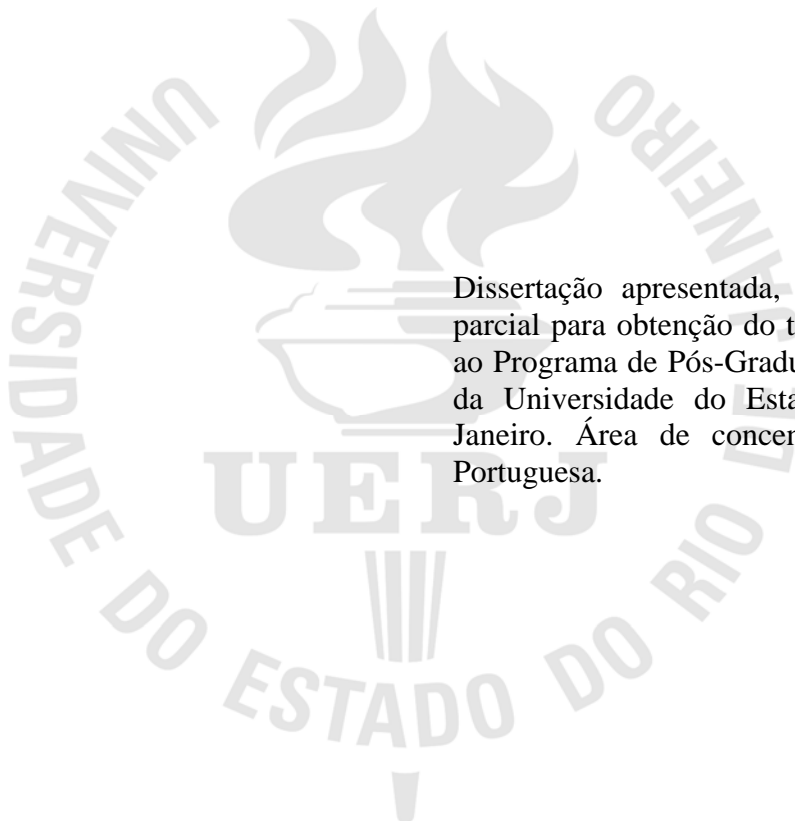
**“Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!”: o valor expressivo das frases
nominais na leitura de *Pedro Pedra*, de Gustavo Bernardo**

Rio de Janeiro

2015

Denis Fernandes de Oliveira

**“Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!”: o valor expressivo das frases nominais na
leitura de *Pedro Pedra*, de Gustavo Bernardo**



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^ª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/B

O48 Oliveira, Denis Fernandes de.
“Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!”: o valor expressivo das frases nominais na leitura de Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo / Denis Fernandes de Oliveira. – 2015.
75 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 3. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. Língua portuguesa – Fraseologia – Teses. 5. Língua portuguesa – Gramática comparada e geral – Sintaxe – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

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

Assinatura

Data

Denis Fernandes de Oliveira

**“Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!”: o valor expressivo das frases nominais na
leitura de Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo**

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

Aprovada em 31 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Aos pedros.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valdeci e Leilva, que sempre me apoiaram na realização deste e de todos os outros projetos da minha vida; que me ofereceram a base humana necessária para me sentir capaz de enfrentar o mundo, e, por isso, serem meu maior exemplo de dedicação, seriedade, amizade e cumplicidade.

À UERJ e a todos os professores que acompanharam o meu desenvolvimento acadêmico, especialmente à Professora Doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, que acreditou em mim desde os meus primeiros semestres da graduação, pelos seus ensinamentos acadêmicos e de vida, os quais me serviram de inspiração.

À minha orientadora, Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, por toda paciência, atenção e carinho dedicados a mim, e que me serviram de motivação durante o desenvolvimento da minha pesquisa; pelo exemplo de professor-humano, que levarei para minha experiência docente.

Ao amigo, Emerson Cardoso das Neves, pela amizade e parceria, por todos os entendimentos de e da vida compartilhados e construídos, pelos momentos ímpares de reflexão que foram fundamentais para mim e, conseqüentemente, para a produção de sentidos existentes neste trabalho, pelo grande exemplo de Ser Humano.

Aos amigos Rita Carolina, Monique Gern, Nathalia Dutra, Mariana Fontoura e Ronaldo Araujo, por todos esses anos de amizade, companheirismo e incentivo aos meus projetos pessoais e profissionais.

Às amigas do mestrado, Hanna Chiapetta, Débora Bianco, Danielle Bastos, Marcelle Veridiano e Thalita Clemente, pelas trocas de ricas experiências e pelos momentos de aprendizado tornados mais prazerosos.

Toda palavra deve ser anunciada e ouvida.
Nunca mais o desprezo por coisas mal ditas.
Toda palavra é bem dita e bem vinda.

Viviane Mosé

RESUMO

OLIVEIRA, Denis Fernandes. “*Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!*”: o valor expressivo das frases nominais na leitura de Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o valor expressivo das frases nominais no romance *Pedro Pedra*, de Gustavo Bernardo. No ensino de língua materna, comumente as frases nominais só recebem a classificação de construção que dispensa o uso do verbo. Desse modo, pouco é explorado dessa construção linguística. A presente pesquisa estabelece, portanto, como objetivo uma proposta de leitura que busca não só o valor gramatical das frases nominais, mas também o valor expressivo que elas podem desempenhar no texto. Além disso, procura estreitar o elo indispensável, na Educação Básica, entre as aulas de língua materna e as de literatura, a fim de articular a leitura do texto literário com o ensino de Língua Portuguesa. Durante a pesquisa, observou-se que as frases nominais possuem variações e que cada uma delas apresenta uma característica própria, expressando, nas passagens em que são utilizadas, uma especificidade. É no universo descritivo que as construções nominais ganham maior destaque, contribuindo para a representação mental do elemento descrito, dando-lhe realce e propiciando impressões sensoriais. Desse modo, a presente dissertação trabalha as frases nominais como um recurso expressivo da língua. Com isso, pretende-se a reflexão sobre a produtividade do trabalho com a leitura literária nas aulas de língua materna, levando em conta de que o texto literário possui todas as possibilidades da língua em potencial.

Palavras-chave: Frases nominais. Expressividade. Texto literário. Ensino.

RESUMEN

OLIVEIRA, Denis Fernandes. “*Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!*”: el valor expresivo de las frases nominales en la lectura de Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el valor expresivo de las frases nominales en la novela *Pedro Pedra*, de Gustavo Bernardo. En la enseñanza de lengua materna, generalmente, las frases nominales solo reciben la clasificación de construcción que no necesita del verbo. De ese modo, no se hace la exploración adecuada de esta construcción lingüística. La presente pesquisa estableció con objetivo, por lo tanto, una propuesta de lectura que vá en búsqueda no sólo del valor gramatical de las frases nominales, sino el valor expresivo que las dichas construcciones pueden expresar en el texto. Además de eso, procura estrechar el vínculo indispensable, en la enseñanza básica, entre las clases de lengua materna y las de literatura, a fin de articular la lectura del texto literario con la enseñanza de Lengua Portuguesa. A lo largo de la pesquisa, se observó que las frases nominales poseen variaciones, y que cada una de ellas presenta una característica propia, expresando, en los pasajes en que son utilizadas, una especificidad. Es en universo descriptivo que las construcciones nominales ganan más destaque, contribuyendo para la representación mental del elemento descripto, dándole destaque y ofreciéndole impresiones sensoriales. De este modo, la presente tesis trabaja las frases nominales como recurso expresivo de la lengua. Con eso, se pretende reflexionar acerca de la productividad del trabajo con la lengua literaria en las clases de lengua materna, teniendo en cuenta que el texto literario tiene todas las posibilidades de la lengua en potencial.

Palabras clave: Frases nominales. Expresividad. Texto Literario. Enseñanza.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	15
1.1	Ensino de língua materna a falantes nativos	15
1.2	Tipos de ensino de língua materna	17
1.3	O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais ..	19
2	O ATO DE LER E O CONHECIMENTO GRAMATICAL: RECIPROCIDADES	21
2.1	A leitura	21
2.2	A Gramática	22
3	O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	25
3.1	A leitura literária da escola	28
3.2	As 10 “teses” sobre o ensino do texto literário nas aulas de Português.....	33
4	AS FRASES NOMINAIS COMO RECURSO GRAMATICAL E EXPRESSIVO NO TEXTO LITERÁRIO.....	37
4.1	O aspecto gramatical das construções nominais	37
4.2	A expressividade do emprego da frase nominal	41
5	O PAPEL DAS FRASES NOMINAIS EM <i>PEDRO PEDRA</i>	46
5.1	Sobre <i>Pedro Pedra</i>	46
5.2	O emprego de frases nominais: uma proposta de leitura	50
5.2.1	<u>Primeira vez: solidão</u>	50
5.2.2	<u>Segunda vez: hora consciência.....</u>	56
5.2.3	<u>Terceira vez: Pedro sem pedra</u>	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

Esta dissertação caracteriza-se como um trabalho resultante das minhas reflexões acerca de abordagens metodológicas que possuem como foco a articulação entre leitura literária e ensino de gramática nas aulas de língua materna. Segundo nos lembra Rubem Alves (2001, p. 27-28)

as palavras também podem ser objetos de fruição, se nos ligamos a elas pela mesma razão que nos ligamos a um pôr-do-sol, a uma sonata, a um fruto: pelo puro prazer que nelas mora... Brinquedos, fins em si mesmas, palavras que não são para serem entendidas, são comida para ser comida: o caminho da poesia.

É exatamente nesse plano da leitura, que nos explicita Rubem Alves, que devem estar situados, primeiramente, os textos literários lidos na escola: o plano da fruição.

Antunes (2009, p.200), por sua vez, advoga a respeito da leitura dos textos literário dizendo que “Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza”.

Sabe-se, no entanto, que a leitura tem outros objetivos. Segundo Antunes (2003, p. 76-7), a leitura possui uma tríplice função: “ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita”. Entendemos que o sentido da terceira função dada pela autora à leitura pode ser ampliado, considerando a leitura a favor da compreensão da expressividade dos aspectos linguísticos. Nesse caso, se consideramos que o texto literário é a manifestação das potencialidades da língua, a arte da palavra, como diz Antunes (2009), é nele, portanto, que podemos encontrar um *corpus* possível para estudos linguísticos mais amplos, considerando, sobretudo, toda a sua expressividade. Assim, encontramos o elo favorável para a articulação entre a leitura literária e os estudos de língua.

Esta pesquisa tem como motivação minha prática como professor de Língua Portuguesa do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Como tal, sempre me questioneei sobre as metodologias existentes no que tange o ensino de língua materna e seus desdobramentos, no tocante ao ensino de leitura e gramática: “De que modo eu posso fazer com que meu aluno aprecie o texto literário e seja capaz de perceber nele toda a expressividade que o emprego de determinados fatos gramaticais podem lhe proporcionar?”; “Como atingir tal propósito sem que o texto literário se transforme em mero pretexto para explicar termos gramaticais?”; “Como devo proceder a fim de que o aluno perceba que o

domínio da gramática da língua portuguesa ensinada na escola pode ajudar a compreender as artimanhas da língua literária?”.

Ao longo de algum tempo, venho percebendo que muitas teorias têm como objetivo maior trazer modos de se trabalhar a leitura, bem como buscar diferentes formas de se “contextualizar” a gramática. No entanto, tem se mostrado difícil encontrar um caminho que me faça orientar sobre como tornar uma leitura literária um meio para evidenciar o papel da língua na produção de sentido. Desse modo, busquei compreender de que forma poderia contribuir para o ensino de leitura, fazendo com que as potencialidades da língua fossem consideradas, a partir de um estudo que evidenciasse a utilização de algum aspecto gramatical. A ideia não era usar o texto literário como pretexto para ensinar gramática, mas fazer com que algum aspecto gramatical fosse colocado em evidência por meio da sua capacidade de expressividade dentro do texto.

Diante disso, a pesquisa teve como primeiro ponto de partida a escolha do texto literário, o *corpus* da pesquisa: o romance *Pedro Pedra*, do autor Gustavo Bernardo, que trata da autodescoberta de um adolescente de classe média. No capítulo 5, apresentarei mais detalhes sobre a obra. A escolha de tal *corpus* se deu por dois motivos principais: pela minha relação pessoal com o romance e pela temática tratada, que acredito ser de grande interesse do público-alvo: jovens e adolescentes.

Gustavo Bernardo Krause nasceu no Rio de Janeiro, em 1º de novembro de 1955. É Doutor em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua como professor associado. Além do romance que serve como *corpus* para a presente pesquisa, Gustavo Bernardo publicou *Me nina* (1989); *Lúcia* (1999); *A alma do urso* (1999); *Desenho mudo* (2002); *O mágico de verdade* (2006); *Reviravolta* (2007); *A filha do escritor* (2008); *Monte Verità* (2009) e *O gosto do apfelstrudel* (2010). Seus romances já receberam premiações ou foram indicados a prêmios muito importantes para a literatura. *Pedro Pedra*, por exemplo, recebeu o Prêmio Atino Arantes 1981 e a Láurea de Altamente Recomendado para Jovens 1982 (FNLJ).

Além de romancista, o autor destaca-se como contista e ensaísta, tendo sido premiado, dentre outros, com o Prêmio Jabuti – Menção Honrosa 2003 na categoria “Teoria da Literatura” (Câmara Brasileira do Livro) pelo ensaio *A dúvida de Flusser*.

Meu encontro com *Pedro Pedra* se deu quando eu já estava na universidade, na graduação do curso de Letras, na UERJ. Em 2010, quando a Editora Rocco do Rio de Janeiro relançou a obra, houve uma cerimônia de comemoração, na UERJ, onde estavam presentes o autor Professor Gustavo Bernardo e alguns outros professores de Língua Portuguesa e

Literatura da instituição, os quais foram convidados a darem seus depoimentos pessoais a respeito de *Pedro Pedra*. A cada depoimento dado, fui percebendo que, apesar de o livro ser considerado infanto-juvenil, havia marcado de alguma forma a vida daquelas pessoas, quer pelo conteúdo tratado, quer pelas características estruturais da obra. Todos falavam com muito encanto e prazer sobre a leitura que tinham realizado; uns mais de uma vez na vida. Até que chegou o momento de o autor falar sobre a sua obra. Para mim, foi um instante bastante significativo, pois eu estava diante do homem que ensejou todas as possibilidades das leituras anteriormente apresentadas e comentadas pelos outros convidados. Ressalto que foi nesse dia que me envolvi com *Pedro Pedra*. Não o lera até então, mas me encantei com o que as pessoas falaram sobre Pedro, inclusive o seu criador. Questionei-me sobre o fato de um personagem adolescente haver sido capaz de fazer tantos adultos se questionarem sobre si mesmos, sobre seus próprios posicionamentos no mundo. Como uma obra literária podia conciliar uma temática tão profunda, dirigida a jovens e adolescentes, em uma linguagem simples e cheia de lirismo, numa narrativa tão bem arquitetada? Aqui, *Pedro Pedra* me ganhou. Saí da cerimônia querendo logo comprar o livro para conhecer Pedro mais de perto.

Os dias que se seguiram foram de comentários sobre o livro com duas amigas minhas, que me acompanharam: Nathalia e Rita. Falei tanto do livro e do quanto estava interessado em adquiri-lo, que elas se adiantaram e me deram o livro de presente, no meu aniversário, que viria poucos dias depois.

Ao ganhá-lo, iniciei imediatamente a leitura. E, como não podia ser diferente, confirmei tudo o que tinha ouvido as pessoas falarem sobre *Pedro Pedra* no dia do referido evento: um exemplo de literatura de alta qualidade. Na minha leitura particular, um livro que, sobretudo, me fez pensar sobre mim mesmo. Eu me vi em Pedro. Lembro-me de que o narrador do texto, o qual detalharemos mais nas seções destinadas às propostas de leitura, chamou muito a minha atenção. Era como se ele me considerasse na história, considerasse a minha forma de pensar e julgar as coisas. Senti-me parte da história de Pedro. Senti-me importante.

Ainda na graduação, em uma disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, fomos solicitados a elaborar um trabalho para turmas de nono ano do ensino fundamental sobre leitura. O objetivo do trabalho era que a atividade contemplasse o gosto pela leitura e não que se tornasse apenas uma lista de perguntas apresentada ao aluno, como, por exemplo: *Quem é o narrador? Quem são os personagens? Quais são os espaços da narrativa?*. Ainda sob o encantamento de *Pedro Pedra*, eu, juntamente com as amigas que me deram o livro, elaboramos uma atividade de leitura sobre o livro, na qual ressaltamos características da obra

que destacavam o papel expressivo trazido por alguns aspectos, como a presença do sumário, a possibilidade de estudo dos poemas intratextuais, a expressividade do sufixo *-inho* e a presença da intertextualidade. Foi uma proposta bem superficial, mas significativa. A atividade foi avaliada com nota máxima pela professora que ministrava a disciplina. Além disso, a referida professora nos disse que iria incluir o romance no currículo do nono ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UERJ.

O segundo grande motivo que me fez optar por *Pedro Pedra* como *corpus* da minha pesquisa de mestrado foi justamente a temática do livro. Mesmo que o tenha lido na idade adulta, como a maioria dos professores que falou sobre a obra no dia da cerimônia do seu relançamento, pude perceber que a temática do romance é de interesse do grande público de jovens e adolescentes, pois trata da fase da vida que eles estão vivendo, com todas as suas inquietações, descobertas e conflitos. As questões de Pedro vão muito além do simples questionamento existencial. O protagonista da obra vivencia um processo de descoberta em que o primeiro estágio é de solidão e total apagamento. Pedro estava sob a pedra, que, como veremos no decorrer das leituras sugeridas, simboliza as convenções sociais, que, muitas vezes, nos impedem de ter voz, ou de sermos nós mesmos. O processo de Pedro é contínuo e passa pela fase da descoberta da pedra, do reconhecimento do que é protocolar em si mesmo. Até que chega a fase da autoafirmação, quando ele consegue se estabelecer como alguém capaz de interagir com o social, de fazer valer a sua voz, como ser pensante e possuidor de uma personalidade. Nessa fase, Pedro já é uma pessoa capaz de enxergar a pedra fora de si.

No título da dissertação, o trecho entre aspas – “Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!” – remete aos versos do terceiro poema intratextual da obra (BERNARDO, 2010, p. 91), que marca essa fase de descoberta de si mesmo por parte do protagonista da história. Nos versos, vê-se que a primeira parte é constituída apenas com uma palavra: *Pedra*. Toda a ideia de protocolos impostos pela sociedade está representada nessa palavra isolada, formando uma frase (frase nominal). A seguir, o eu-lírico se dirige à pedra, dizendo que ele quer pedros como o Pedro que se reconhece como alguém. Vemos, portanto, que se trata de uma evocação por pessoas que sejam capazes de se reconhecerem, de terem voz e consciência de sua participação na meio social.

O próximo passo da pesquisa foi escolher qual aspecto linguístico seria evidenciado na pesquisa. A princípio, tornou-se difícil escolher um único aspecto a ser analisado, devido às muitas possibilidades oferecidas pela obra, as quais, ao longo da pesquisa, faço questão de apontar. Isso posto, resolveu-se que o aspecto que mais me saltasse aos olhos durante a minha leitura da obra seria o analisado, e foram as frases nominais.

Na Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa costuma apresentar as frases nominais simplesmente como construções que não possuem núcleo verbal. Durante a minha vida escolar, essa foi o único conceito que conheci, e nada mais pude ver sobre tais construções linguísticas, no entanto, em *Pedro Pedra*, é possível perceber que as frases nominais, de uso bastante frequente, se mostram importantes na produção de sentido pelas formas como são construídas. Na minha primeira leitura do romance, essa percepção me gerou inquietação, pois, mesmo para aquele que desconhece as possibilidades que as frases nominais podem ter dentro do texto, o efeito delas é perceptível e marcante.

A pesquisa estabeleceu, portanto, como objetivo principal, realizar uma proposta de leitura que busca o valor não só gramatical das frases nominais, mas também expressivo que podem trazer ao texto. Além disso, procura estreitar o elo indispensável, na Educação Básica, entre as aulas de língua materna e as de literatura, a fim de articular a leitura do texto literário com o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, fez-se um levantamento, na obra, das construções gramaticais em questão e chegou-se ao número de 229 frases nominais. No entanto, nossa dissertação não contemplará todas as ocorrências. Dessa forma, optamos por um número mais restrito, o suficiente para tornar o estudo significativo. Assim, selecionamos 20 passagens da obra, obedecendo à sequência em que aparecem na narrativa. A obra em estudo é constituída de três partes, cada uma delas correspondendo a uma determinada fase da vida do protagonista. Da primeira parte, intitulada *Primeira Vez*, selecionamos 8 passagens; da *Segunda Vez*, extraímos 5 passagens; e da *Terceira Vez*, 7 passagens, consubstanciando o valor total de 73 frases nominais analisadas presentes nesses 20 trechos selecionados..

Os conteúdos apresentados na dissertação se dividem em cinco capítulos que desenvolvem a temática estudada. O primeiro, “A Língua Portuguesa na educação básica”, aborda as necessidades que fazem o falante nativo de Língua Portuguesa ir à escola estudar o seu próprio idioma. Além disso, apresenta quais os tipos de ensino de língua materna possíveis de serem realizados na Educação Básica, mostrando a especificidade de cada um deles. Outro ponto abordado nesse capítulo é o ensino de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, documento de âmbito nacional no qual se encontram os objetivos esperados no ensino de Língua Portuguesa naquele nível de ensino.

O segundo capítulo, intitulado “O ator de ler e o conhecimento gramatical: reciprocidades”, especifica os objetivos estipulados pelos PCN para o ensino de leitura e de gramática na escola básica, mostrando que ambos devem constituir-se pontos articuláveis e complementares.

O texto literário ganha espaço mais detalhado no terceiro capítulo, “O texto literário e o ensino de Língua Portuguesa”. A partir dos entendimentos nele expressos, é possível compreender quais as possibilidades da leitura literária na formação do indivíduo, bem como suas implicações nas aulas de língua materna. Na medida em que se mostra capaz de expressar todas as potencialidades da língua, o texto literário constitui-se, sem dúvida, *corpus* propício para as aulas de língua materna.

No quarto capítulo, “As frases nominais como recurso gramatical e expressivo no texto literário”, encontram-se as definições trazidas por Evanildo Bechara, Celso Cunha e Lindley Cintra, referentes ao valor gramatical das frases nominais, e as considerações de Nilce Sant’Anna Martins, José Lemos Monteiro, Gladstone Chaves de Melo e Othon Moacyr Garcia sobre o valor expressivo que as frases nominais podem desempenhar no texto, ao lado de suas variações e especificidades. Esse capítulo oferece a base para ponto central da pesquisa, que se desdobrará no capítulo próximo, intitulado “O papel das frases nominais em *Pedro Pedra*”. Nesse capítulo, encontram-se breves informações a respeito do autor, bem como um resumo da obra. A seguir, o estudo das frases nas passagens extraídas do romance, evidenciando o valor expressivo que cada tipo de construção nominal estudado é capaz de expressar. Tal estudo busca apresentar leituras possíveis das frases selecionadas, com vistas à produção de sentido do texto em questão.

A partir desse ponto, a pesquisa evidenciou o papel das frases nominais não só do ponto de vista da gramática, mas também como elementos de valor expressivo, mostrando que existem variações estruturais nesse tipo de construção linguística e que cada uma delas implica uma especificidade dentro do texto em que é empregada.

A presente pesquisa mostra-se relevante para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, para alunos de cursos de Especialização em Língua Portuguesa e do curso de Letras na medida em que evidencia a necessidade de se estabelecer um elo entre a leitura literária em sala de aula e o ensino de língua materna, bem como confirma uma das ideias-chave presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo a qual, nesse nível de ensino, o conhecimento gramatical deve ser entendido como instrumento para desenvolver o leitor /autor proficiente, capaz de interagir de maneira proficiente com a sociedade, em diferentes situações comunicativas, e não como um miniespecialista em língua materna, precocemente formado.

1 A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No presente capítulo, apresentaremos os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, principalmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental, que compreende as séries do 6º ano ao 9º ano. Além disso, apresentamos os tipos de ensinamentos de Língua Portuguesa, bem como os objetivos da disciplina nesse nível de ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

1.1 Ensino de língua materna a falantes nativos

Desde os meus tempos de escola, como aluno, até os dias de hoje, entre os alunos do ensino fundamental, para os quais leciono, um questionamento é feito: “Para que viemos para a escola aprender Língua Portuguesa, se nós aprendemos português em casa, antes mesmo de entrarmos na escola?”. Muitos adicionam ainda que faz sentido ir à escola aprender Ciências, História, Geografia ou até mesmo Matemática, porque em casa não se tem acesso a nenhum desses conhecimentos. E Português...?

De acordo com o senso comum, dois argumentos tentam justificar o ensino de língua materna a falantes nativos. O primeiro, fundamentado no trabalho realizado nas séries iniciais, liga-se ao fato de a criança precisar de aulas de Língua Portuguesa para aprender a ler e a escrever, a conhecida alfabetização, que corresponde, entre outras competências, à aquisição do sistema convencional da escrita; o segundo, posterior à aquisição da escrita e apontado, com frequência, nos anos escolares de toda a Educação Básica, fundamenta-se na ideia de que as aulas de língua materna são necessárias para ensinar o aluno a escrever de acordo com a norma padrão da língua. Por esse motivo, em muitos casos, as aulas de português tornam-se, apenas, momentos de exercícios de “decoreba” gratuita de regras e nomenclaturas da gramática normativa da língua.

Até os dias atuais, ainda que em algumas realidades, verifica-se que o ensino de língua materna traz arraigado em si essas duas razões, manifestadas não só pela sociedade fora da escola, mas também pela comunidade escolar, incluindo os próprios professores de Língua Portuguesa. Segundo Antunes (2009, p.20),

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objetivo de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas. Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam.

Os argumentos trazidos pelo senso comum não estão equivocados, tampouco podem ser totalmente desconsiderados em relação a um dos aspectos que se objetiva para o ensino de língua materna atualmente, no entanto, há uma expectativa maior, mais abrangente, para a disciplina que se dedica ao estudo da linguagem, fundamentada, principalmente, nos estudos da Linguística:

...a integração da linguística com outras ciências, a abertura das pesquisas sobre os fatos da linguagem a perspectivas mais amplas, sobretudo aquelas trazidas pela pragmática, provocaram o paulatino surgimento de novas concepções. Com efeito, a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos *fazeres* do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação. (ANTUNES, 2009, p. 20).

Na vida cotidiana, o falante precisa adequar a língua às diferentes situações de comunicação, formais ou informais. Diante disso, ensinar apenas a decodificar o código e a reconhecer as regras da norma padrão da língua configura-se um trabalho insuficiente para a aquisição da proficiência discursiva do aluno. Os estudos linguísticos realizados mais recentemente trouxeram (e ainda trazem) novas perspectivas que consubstanciam o ensino de língua materna na escola, mostrando que há importância para a formação intelectual, social e política do estudante.

A fim de aclarar essa funcionalidade, considero Travaglia (2009), que explica o objetivo do ensino Língua Portuguesa na escola por meio de quatro respostas.

A primeira afirma que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo principal desenvolver progressivamente a *competência comunicativa* do aluno, ou seja, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (2009, p.17), no intuito de torná-lo apto a usar a língua a seu favor. A essa competência se liga a capacidade de o falante gerar sequências linguísticas gramaticais, o que, segundo Travaglia, constitui a *competência gramatical* ou *linguística*; e a *competência textual*, a capacidade de produzir e compreender textos considerados bem formados, nas situações de interação comunicativa.

A segunda resposta se relaciona com o que se torna a preocupação de muitos professores de Português e que forma parte do argumento do senso comum, apresentado acima: ensinar a modalidade escrita da língua e levar o aluno a dominar a norma linguística culta. Os dois pontos se justificam na medida em que o aluno, quando entra na escola, leva consigo, pelo menos, o conhecimento de uma variante da língua: a coloquial, em sua forma oral.

Na terceira resposta, Travaglia (2009, p. 20) menciona que se faz necessário apresentar ao aluno “o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é”. Assim como são desenvolvidos os conhecimentos sobre toda sorte de instituições presentes em nossa sociedade, como as relacionadas à justiça, à religião, à política, da mesma forma, a língua deve ser também ensinada.

Por fim, para a quarta resposta, o autor traz à luz as atividades de metalinguagem, o ensino da teoria gramatical. Segundo ele, tais atividades não têm fim somente nos estudos referentes à língua. Elas devem ultrapassar tal etapa, pois precisam propiciar ao discente a capacidade de pensar, de raciocinar. Nesse caso, dá-se o desenvolvimento do pensamento científico.

Com isso, percebemos que as aulas de Língua Portuguesa na escola objetivam muito mais do que a decodificação do código e a memorização gratuita das regras da gramática. Mesmo havendo disparidade entre o que se espera com o ensino de língua materna e o que, em certos casos, acontece nas salas de aulas das nossas escolas atualmente, como atesta a deficiência que alguns alunos apresentam ao concluírem o ensino regular, o desenvolvimento da capacidade discursiva deve ser o principal motivo de se ensinar Língua Portuguesa a falantes nativos.

1.2 Tipos de ensino de língua materna

Ao falar de ensino de língua materna, há de se ter em conta que diversos fatores podem influenciar o modo como esta é ensinada, como, por exemplo, a metodologia empregada, a concepção de língua e de gramática do professor.

Na obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, Travaglia (2009) explica que existem tipos diferentes de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O primeiro possui como objetivo levar o aluno a substituir seus próprios padrões

de atividade linguísticas, sempre que considerados inaceitáveis em determinada situação, por outros considerados aceitáveis. Segundo o autor, é um tipo de ensino que interfere nas habilidades linguísticas existentes. Afirma, no entanto, que, no que tange aos objetivos de ensino de língua materna na escola, tal perspectiva não atente em sua totalidade, mas apenas em uma parte deles: “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

O ensino descritivo, por sua vez, possui como foco o funcionamento da linguagem: a maneira como uma determinada língua em particular funciona. Diferentemente da visão prescritiva, não intui alterar habilidades já adquiridas, mas procura mostrar como podem ser utilizadas. Esse tipo de ensino leva em conta as variedades linguísticas, assim consubstancia a ideia de que o falante precisa saber tanto a instituição linguística que utiliza como outras instituições sociais.

É necessário aqui ressaltar que o ensino descritivo não se atém à gramática descritiva, uma vez que também é usado com a gramática normativa. Neste universo, a descrição somente leva em conta a língua padrão, enquanto, na descritiva, consideram-se todas as variedades da língua.

O ensino descritivo, desse modo, atente aos seguintes objetivos no ensino de língua materna:

- a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) ensinar o aluno a pensar, a racionar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

O terceiro tipo de ensino apresentado pelo autor em questão é o produtivo, cujo objetivo maior é ensinar “novas habilidades linguísticas”. Assim como o descritivo, não intui alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas ampliar os recursos que ele já possui de forma a fazê-lo conhecer todas as possibilidades que sua língua lhe oferece.

Assim, conclui-se que o ensino produtivo é o mais adequado à realização da principal finalidade do ensino de língua materna: a obtenção de competência comunicativa, visto que é capaz de abarcar o desenvolvimento da aquisição de novas habilidades de uso da língua.

Para o autor, os três tipos de ensino não são excludentes. Em qualquer prática de ensino de língua materna é possível lançar mão das três perspectivas de modo a torná-lo mais eficiente, e conseguir, assim, atingir à competência esperada para o aluno.

1.3 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Vários documentos nacionais estabelecem medidas oriundas de instituições governamentais relacionadas à educação, em todos os níveis, com o fito de implantar uma escola capaz de formar e informar de um modo mais proficiente. Essas medidas vão desde a formação e capacitação dos professores até os meios de avaliação, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que objetiva avaliar o desempenho escolar dos alunos em todas as regiões do país. Com tal instrumento, o governo federal obtém dados que, teoricamente, revertem em subsídios para a reelaboração de políticas educacionais mais relevantes.

Outra medida, na qual apoio a presente pesquisa como base de orientação do ensino de língua materna, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que se propõe a apresentar uma proposta de reorientação curricular, formulado pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do Deporto, direcionado às secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa dos diferentes estados e municípios do Brasil. Tem como principal objetivo “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender (...)” (PCN, 1998, p. 09).

A escolha dos PCN se justifica, em primeiro lugar, por ser um documento que pretende atender a demanda educacional de todo o país, considerando que cada região possui suas especificidades, o que possibilita o diálogo e a adequação do que ele orienta para essas diferentes realidades:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (PCN, 1998, p. 50).

Em segundo lugar, pelo fato de os PCN objetivarem a identificação de melhoras em relação aos problemas encontrados no ensino fundamental:

O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Também a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com

estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. (PCN, 1998, p. 49).

Por fim, são os PCN as orientações para o ensino de língua materna por possuírem base teórica relacionada às concepções de língua, linguagem e estudos linguísticos das últimas décadas. Antunes (2003) afirma que:

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. (ANTUNES, 2003, p. 22).

Mesmo sabendo que os PCN não funcionam como uma lei, isto é, não é obrigação das instituições seguirem o que eles orientam, verifica-se que, por possuírem uma base teórica inclinada aos estudos de linguagem, mostram-se relevantes uma vez que expressam a possibilidade consistente de diálogo para todas as disciplinas, envolvendo, em primeiro lugar, os professores em suas respectivas formações.

Para o presente trabalho, importa reafirmar o que os PCN estipulam para o currículo de Língua Portuguesa na escola básica; no caso específico de nossa pesquisa, o trabalho a ser realizado no 2º segmento do ensino fundamental, que se inicia no 6º e vai até ao 9º ano. Em linhas gerais, eles focalizam a necessidade de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar o domínio da língua, o que se faz necessário para que este desempenhe seu papel como cidadão ativo, capaz de usufruir dos recursos da sociedade letrada. Objetivam, portanto, que o aluno saia dessa etapa de ensino dominando as seguintes habilidades:

...ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (PCN, 1998, pg. 59).

Relacionados a cada uma dessas habilidades, encontram-se objetivos específicos estipulados nos PCN. É, pois, necessário ressaltar que o foco da presente pesquisa está no trabalho com a leitura do texto literário, buscando articular a produção de sentido às escolhas linguísticas encontradas no material de estudo. Desse modo, aspectos referentes à produção textual oral e escrita não serão considerados.

2 O ATO DE LER E O CONHECIMENTO GRAMATICAL: RECIPROCIDADES

Como visto no capítulo anterior, os PCN estabelecem uma proposta de reelaboração curricular, trazendo, para cada área de ensino, objetivos específicos. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno ganha evidência. Além disso, são apresentadas propostas estabelecidas para cada área relativa ao ensino de Língua Portuguesa: leitura, gramática e escrita. Nesse capítulo, focaremos o que os PCN abordam a respeito da leitura e do ensino da gramática.

2.1 A Leitura

A leitura de textos escritos, de forma geral, configura-se como um processo no qual o leitor realiza um papel ativo de compreensão e interpretação, a partir do que ele conhece acerca da temática do texto, do autor do texto, do mundo ao redor e dos usos da língua portuguesa em seus múltiplos aspectos. Segundo os PCN (1998, p. 69), “trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.”. Ser proficiente, desse modo, corresponde ao fato de o aluno ser capaz de selecionar os textos que podem atender a suas necessidades, identificar elementos implícitos e estabelecer relações com seus conhecimentos prévios e com outros textos lidos. Na consecução desse propósito, de acordo com os parâmetros, espera-se que o aluno, a partir das aulas de Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental, saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, escolhendo procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesse, e a características do gênero e suporte e desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, tais como fazer pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo temático, bem como sobre as saliências textuais, que envolvem a compreensão de recursos gráficos, imagens e outros dados da própria obra, como, por exemplo, o índice, o prefácio, no sentido de confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articular o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, no intuito de

utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; estabelecer a progressão temática; integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; interpretar recursos figurativos, tais como metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles, entre outros.

Ainda de acordo com os PCN (1998), ao se mostrar capaz de delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo, ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreender a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler, bem como ser capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

A partir do que os PCN estipulam para o ensino fundamental, que o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa ultrapassa, e muito, a mera atividade de decodificação do código. Embora possa parecer estranho, é justamente nesse nível que o discente costuma apresentar problemas que lhe dificultam avançar para as etapas seguintes do desenvolvimento da capacidade leitora, conforme se observa na passagem abaixo:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (PCN, 1998, p. 70).

É preciso esclarecer que o terceiro e o quarto ciclos compreendem, atualmente, as séries do 6º ao 9º ano: terceiro ciclo, 6º e 7º anos; quarto ciclo, 8º e 9º anos.

2.2 A Gramática

Com relação ao trabalho com a gramática, os PCN (1998) destacam e recolocam o papel da análise linguística. Tal procedimento não significa que o estudo do conteúdo

gramatical tenha sido abolido do documento ou que sua análise passado a ser condenada. Ao contrário, o documento afirma que as atividades gramaticais são fundamentais para a compreensão do mecanismo da língua bem como do desenvolvimento do raciocínio do aluno:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (PCN, 1998, p. 78).

Como visto anteriormente, os Parâmetros apoiam-se na teoria linguística que considera a língua em sua função interacional, cuja unidade é o texto. Desse modo, oral ou escrito, o texto passa a objeto de estudo, e como tal apresenta conteúdos que vão além da gramática, como, por exemplo, a pragmática e a semântica da linguagem. Segundo os PCN (1998), esses conteúdos são inerentes à própria atividade discursiva e precisam, portanto, ser tratados nos diferentes anos escolares de modo articulado e simultâneo ao desenvolvimento das práticas das habilidades que dizem respeito à competência discursiva. Assim, entende-se que o rótulo “análise linguística” engloba todas as ciências consideradas nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o trabalho de análise linguística, os PCN objetivam que o aluno

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicadas e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (PCN, 1998, p. 52).

Mostra-se, pois, evidente que o trabalho de análise linguística não se configura em aulas de “gramatiquice”, nas quais o aluno é levado a decorar nomenclaturas e regras de forma gratuita. Segundo a orientação acima, a gramática deve ser trabalhada em seu aspecto interacional, de modo a possibilitar ao aluno compreender o mecanismo de funcionamento da língua.

Com isso, verifica-se que, tanto para as atividades de leitura como para o trabalho com a gramática, nos PCN, análise linguística, os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares são coerentes com a finalidade de levar o estudante a desenvolver sua

competência discursiva, tendo a leitura como meio de conhecer os vários gêneros presentes na sociedade, escolhendo os de seu interesse e sua necessidade; e a gramática, não como um meio que tem por fim a própria gramática, com suas regras e nomenclaturas, mas como uma ferramenta capaz de ajudá-lo a compreender a língua e a usá-la ao seu favor, conforme o seu interesse.

3 O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O texto literário apresenta-se como corpus ideal para que se **vivencie** a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação de **empatia** que redunde em conhecimento e prazer. (Maria Teresa Gonçalves Pereira¹).

É com uma citação de uma amante e estudiosa da Língua Portuguesa, uma das responsáveis pela minha paixão por ensinar, que abro este capítulo, no qual proponho a construção de entendimentos acerca da funcionalidade do texto literário na escola, buscando a compreensão de uma perspectiva que articule a leitura literária ao ensino de língua: é possível desenvolver a leitura literária e por meio dela fazer o aluno conhecer mais da língua que ele usa para se comunicar? A literatura² possui que fins nas aulas de Língua Portuguesa afinal? É possível mostrar ao estudante os meandros e as possibilidades da língua por meio do texto literário sem, contudo, usá-lo como pretexto para o ensino da gramática normativa? E mais, sem tirar toda a vivacidade e engenhosidade do texto literário.

De acordo com a citação de Pereira, entendemos que existem, no texto literário, todas as possibilidades de estudos necessárias para a experimentação-observação da linguagem. Ao mesmo tempo em que proporciona prazer, fruição, deleite, fornece, também, manifestações vivas e expressivas da língua que podem ser articuladas em uma abordagem de ensino que propicie a aquisição de conhecimentos linguísticos substanciais.

Em *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2012) também advoga a favor do texto literário como base dos estudos da língua. Ele afirma que é na prática da literatura, pela leitura ou pela escrita, que se pode explorar as potencialidades da linguagem verbal:

é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2012, p. 16)

¹ Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² O termo é usado nesse trabalho com a concepção dada por Lígia Chiappini de Moraes Leite (2006): “Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.” (p. 21).

A tarefa de articular o texto literário ao ensino da língua não parece, no entanto, tão simples, haja vista a insatisfação revelada por professores de Língua Portuguesa da Educação Básica nos encontros e congressos que acontecem em vários estados do país. Sem contar, ainda, o baixo desempenho dos nossos estudantes nas avaliações a que são submetidos quando o texto literário é o foco.

O texto literário encontra muitas barreiras para se tornar efetivamente próximo do aluno na sala de aula, a começar pelo espaço a ele destinado: insuficiente. A falta de clareza sobre o papel da literatura no desenvolvimento intelectual, social, político e humano de um indivíduo, bem como a deficiência na formação dos professores mostram-se como principais motivos que levam ao trabalho ineficiente na literatura (não como disciplina do programa escolar do Ensino Médio, mas como atividade de leitura do texto literário) nas escolas.

Segundo Cosson (2012), a literatura possui extrema importância na formação humana do indivíduo. Para o autor, na leitura e na escrita do texto literário, é possível encontrarmos a nós mesmos, o senso da comunidade a que pertencemos. Ele nos possibilita o autoconhecimento e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nossas próprias vontades:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2012, p. 17).

Por ser uma experiência a ser realizada, a literatura torna-se um exercício de identidade e alteridade a partir do momento em que possibilita outras vivências sem que percamos a nossa, sem que deixemos nossa identidade. Assim, tem-se a experimentação do outro, e com isso as várias percepções e experiências da realidade:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2012. p. 17).

Desse modo, é possível perceber que a literatura desempenha importantes papéis: *entreteter*, pois aguça a imaginação, levando o leitor à fruição, a um estado de prazer; *informar*, uma vez que o texto literário é a representação de uma realidade que retrata uma época, uma cultura, uma ideologia; *formar/humanizar*, porque traz a possibilidade de experiencarmos outras vivências sem que para isso precisemos abrir mão das nossas próprias vivências. Esse é

um exercício de formação da identidade, onde o eu é influenciado ou (re) construído pelo outro. Ademais, ainda no âmbito da formação, a literatura é capaz de desenvolver o pensamento. No jogo entre a linguagem e o conteúdo, o texto literário imprime formas de pensamentos (as do autor) que atingem outras formas de pensamento (as do leitor). É certo que só o leitor proficiente é capaz de perceber tais formas de pensamento, de entrelaçar seu pensamento com o pensamento do autor, gerando outros pensamentos.

Outros motivos que ratificam a importância da literatura encontram-se na obra *Literatura pra quê?*, de Antoine Compagnon, no qual o autor propõe esclarecer como e por quê se deve ensiná-la. O livro busca estabelecer um diálogo com os professores, na intenção de orientá-los no ensino do texto literário. Nesse sentido, explica que a literatura tem poder e que este pode ser explicado em três maneiras: A primeira relaciona-se com o fato de ser ficção, e por isso, possibilitar um aprendizado pela observação do outro: “É graça à *mimesis* – traduzida hoje por *representação* ou por *ficção*, de preferência a *imitação* – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção.” (2009, p.31). A segunda; advém do sentido da literatura surgido ainda na época do Século das Luzes e aprofundada pelo Romantismo, que faz dela não só uma atividade de deleite, mas também um remédio a favor da libertação do indivíduo:

Ela (a literatura) liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos, ela cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, *contribuem para a liberdade do indivíduo*. (COMPAGNON, 2009, p. 33-34. Grifo nosso.).

Ao apresentar a terceira maneira, Compagnon (2009) cita a capacidade de essa servir de correção para a linguagem: “A Literatura fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária.” (2009, p. 37).

De acordo com o que diz Cosson (2012), com relação à função da literatura de proporcionar a experiência do outro, Compagnon (2009) já aclarava o poder de formação de identidade que a literatura é capaz de oferecer, e com isso a sua obrigatoriedade na escola, contribuindo, também, para despertar a sensibilidade do indivíduo ao mundo externo:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, de que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (2009, p. 47.)

Assim, é possível à literatura proporcionar a capacidade de levar a pessoa à reflexão do seu lugar no mundo, levando em conta que existem outras pessoas, que não

necessariamente pensam como ela, pois estão em lugares diferentes, em culturas diferentes. Desse modo, é evidenciado o poder da literatura de trabalhar na mente do aluno, ou de qualquer um com experiência com o texto literário, de compreender a necessidade do respeito ao outro, as formas diferentes de pensar, que não significam formas erradas, mas outras formas de olhar para o mesmo objeto. Segundo os posicionamentos de Cosson (2012) e de Compagnon (2009), ficam evidenciados, portanto, os motivos que fazem da literatura uma arte com lugar garantido na escola, desde as séries iniciais.

3.1 A leitura literária da escola

Levando em conta a importância e funcionalidade do texto literário para a formação do indivíduo, no intuito de torná-lo apto a desempenhar as suas possibilidades sociocomunicativas na sociedade letrada, é importante olharmos para o espaço dedicado àquele domínio discursivo nas aulas de língua materna. Segundo Rezende (2013), na perspectiva tradicional da formação do leitor, é de responsabilidade do Ensino fundamental “despertar o gosto” e, ao Ensino Médio, um aprendizado mais sobre a “execução das obras” e sobre a história literária.

Tais objetivos, no entanto, chocam-se com a realidade da perda de espaço da literatura na escola. Compagnon (2009) atenta para esse fato, apontando como principal motivador o livro didático. Além disso, adverte que não é só no âmbito escolar que o texto literário deixou de ser lido. Fora dos muros da escola, a literatura também perdeu espaço:

O espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já devoraram; na imprensa, que atravessa também uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lares, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para o livro. (2009, p. 21).

No Ensino Fundamental, os textos geralmente são curtos e uma das principais preocupações do professor é que eles sejam contemporâneos e “divertidos”. Como salienta Cosson (2012), o texto literário, nessa fase de ensino, ganhou os espaços das atividades extraclasse ou especiais de leitura. Em seu lugar, entraram a leitura de jornais e outros registros escritos, sob a justificativa de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar.

Segundo o autor, “a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, porquanto esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas.” (COSSON, 2012, p. 21).

A multiplicidade de textos que entrou no lugar do texto literário é justificada pela ideologia do uso pragmático da escrita e da busca pelo usuário competente, as quais preconizam o contato do aluno com o maior número de textos possíveis, a fim de desenvolver sua capacidade de comunicação. Em suma, o que se tem em sala de aula são alunos habituados a ler textos curtos ou fragmentados, com uma linguagem que não pode ser muito elaborada, para não causar estranhamento e, conseqüentemente, a não leitura. Além disso, a multiplicidade de textos à qual Cosson (2012) se refere é prejudicial por conta não só do lugar que ela toma do texto literário, mas também do impedimento trazido no que diz respeito a uma experiência mais profunda com a leitura. Na minha prática pedagógica, por exemplo, nas séries finais do Ensino Fundamental, percebo que a presença intensa dos textos curtos acomoda os alunos. Quando é apresentado um texto mais extenso, mais “elaborado”, ou um livro o retorno de imediato é a negação da leitura por conta de incapacidade e/ou preguiça. Então, percebo que, no Ensino Fundamental, o propósito de “formar o gosto” pela leitura não se alcança.

No Ensino Médio, o foco com relação ao texto literário muda. Espera-se que o aluno chegue com uma bagagem mínima de leitura e que, ao menos, tenha despertado o gosto pela leitura. Nessa fase de ensino, faz parte do currículo a disciplina Literatura, que, no Rio de Janeiro, se restringe à Literatura Brasileira, ou melhor à História da Literatura Brasileira:

quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados bibliográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2012, p. 21).

A frequente utilização de fragmentos de textos literários, geralmente visa a exemplificar ou comprovar as características dos períodos literários previamente apresentados. Quando o professor decide fazer diferente, ensinando a leitura literária, o texto canônico quase sempre fica em último lugar, já que se considera pouco atraente, por conta da linguagem elaborada ou da temática antiga que não aguçam o interesse dos alunos. Desse modo, o conteúdo das aulas de Literatura passa a ser canções populares, crônicas, filmes, entre outros produtos culturais, com a justificativa de que a escola precisa acompanhar as práticas culturais contemporâneas, mais dinâmicas e dificilmente incluem a leitura literária:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111).

De acordo com Cosson (2012), para qualquer das duas situações descritas, estamos diante da falência do ensino de literatura: “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2012, p. 23). É, no entanto, preciso destacar que ensinar a leitura literária é uma prática social e, como tal, cabe à escola esse papel, escolarizando a literatura sem desconfigurá-la, sem mutilá-la, sem tirar a sua expressão, “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2012, p. 21).

A escola tem por função preparar o aluno para a vida, capacitando-o como cidadão consciente dos seus direitos e deveres e dando-lhe as ferramentas necessárias para a efetuação das avaliações que lhe serão aplicadas fora da escola, inclusive, no entanto, as avaliações externas, como, por exemplo, os exames vestibulares e os de preparação para escolas militares, tornam-se o foco de muitas escolas, principalmente, as particulares. A garantia de aprovação nessas provas transforma-se em chamariz publicitário de muitas instituições, reconfigurando a escola como um comércio, não como uma instituição com fins educativos. Assim, percebemos que muitas dessas avaliações ditam o currículo escolar, a forma como o discente deve aprender determinado conteúdo. Ao aluno, é apresentado o motivo de aprender o conteúdo da seguinte maneira: “Porque cai no vestibular.” Tal argumento justificou, durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa que valorizava a gramática normativa com suas regras e nomenclaturas e, com relação ao texto literário, a cobrança dos conteúdos de História da Literatura, como estilos de época e características desses estilos.

Irané Antunes (2003), em *Aula de português: encontro e interação*, menciona o fato de essas avaliações já apresentarem mudanças no que se refere à base teórica de sua formação. Segundo a autora, “as questões em torno de competências textuais têm trazido a dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica.” (ANTUNES, 2003, p. 23). Ao texto literário não é diferente. O foco não está nas informações de História da Literatura como vimos anteriormente, mas na própria linguagem literária.

A fim de exemplificarmos o afirmado com relação ao modo como as avaliações externas têm cobrado os conhecimentos sobre literatura, selecionamos três questões da prova³ discursiva de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A UERJ, atualmente, é a única universidade pública do Estado do Rio de Janeiro que organiza o seu próprio vestibular. As outras instituições superiores públicas do país e do Estado se utilizam da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso de novos alunos. Por isso, a prova do vestibular da UERJ acaba sendo um dos parâmetros de ensino para as escolas de Educação Básica (públicas e privadas) do Rio de Janeiro.

As questões selecionadas formam parte da prova discursiva do vestibular que propiciou ao aluno entrar na universidade no ano de 2012 e que podem ser acessadas no site da instituição, foram criadas a partir de um fragmento do livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, exposto ao vestibulando em um espaço pré-questões, com o título “Texto I”. A seguir, a questão de número 01 da prova:

01) *pareciam um punhado de demônios revoltados na sua impotência contra o impassível gigante que os contemplava com desprezo, imperturbável a todos os golpes a todos os tiros que lhe desfechavam no dorso, (l. 10-12)*

Para caracterizar a pedreira, o narrador utiliza várias vezes uma determinada figura de linguagem, como no trecho sublinhado acima.

Identifique essa figura de linguagem e um de seus efeitos estilísticos.

Transcreva, em seguida, uma passagem do texto em que a pedreira é descrita sob uma perspectiva diferente. (UERJ, 2011, p. 4).

Nesse primeiro exemplo, a atenção está voltada para a semântica do texto, tanto a questão sobre as figuras de linguagem, ressaltando os efeitos estilísticos, quanto a questão da descrição. Observa-se que os conhecimentos de língua são cobrados mediante as possibilidades que o texto literário oferece. Diferentemente de um pretexto para captar informações de gramática ou informações sobre as escolas literárias, as questões ressaltam a expressividade da língua, levando o candidato a atentar para os sentidos possíveis que o texto expressa.

Observemos a questão 02:

³ A prova pode ser acessada no site

http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2011/provas_e_gabaritos/ed/provas/2011_ED_LP_LB.pdf

02) O texto de Aluísio Azevedo, que faz parte da estética naturalista, utiliza recursos expressivos de sonoridade, como a onomatopeia. Considere o seguinte fragmento:

E todo aquele retintim de ferramentas, e o martelar da forja, e o coro dos que lá em cima brocavam a rocha para lançar-lhe fogo, e a surda zoadá ao longe, que vinha do cortiço, (l. 6-7)

Indique dois exemplos do emprego da onomatopeia e justifique a sua presença no texto naturalista. (UERJ, 2011, p. 04).

Nessa questão, há menção à escola literária denominada Naturalismo, no entanto, percebe-se que o enfoque recai sobre a língua, quando passa a tratar de recursos expressivos. Os conhecimentos relacionados às características da escola literária são considerados, mas não é o centro da questão. Nota-se, assim, que as informações sobre as escolas literárias são pertinentes quando atreladas ao estudo da língua.

Na questão três, o foco na semântica é explícito:

03) *Aqueles homens gotejantes de suor, bêbedos de calor, desvairados de insolação, (l. 8-9)*

O enunciado acima apresenta uma sequência de sensações.

Aponte o valor semântico dessa sequência e identifique no texto outro exemplo em que a disposição das palavras produza efeito similar. (UERJ, 2011, p. 05).

A questão 03 consubstancia a ideia de que a expressividade do texto literário é levada em conta nas questões analisadas. No caso da questão 3, especificamente, a parte sensorial do texto é focada, exigindo do candidato, além dos conhecimentos de língua, sensibilidade.

Como vimos em Compagnon (2009), a literatura tem o poder de aguçar a sensibilidade do indivíduo, tornando-o atento e capaz de considerar o outro. É na escola, portanto, que esse exercício deve-se iniciar, levando o estudante a perceber, principalmente, a expressividade da língua, associando conhecimentos de língua e informações sobre a história da literatura que sirvam de auxílio a essa percepção. Verificamos que, assim como os PCN, que orientam o trabalho com o texto literário de modo a considerar a sua expressividade, a prova de vestibular, que, para muitas instituições, serve de orientação curricular, trata o texto literário considerando os efeitos possíveis que ele pode expressar.

3.2 As 10 “teses” sobre o ensino do texto literário nas aulas de Português

No artigo intitulado *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, Maria Amélia Dalvi (2013) aborda questões relacionadas à aproximação da literatura e educação, buscando contribuições para o trabalho com o texto literário nas escolas. Segundo ela, o argumento de que literatura não se ensina, se lê, se vive, não se sustenta isoladamente. É, pois, necessário instituir a experiência da leitura literária, assim como a constituição de sujeitos leitores, para isso é preciso aprender. A autora cita 10 teses⁴ propostas pelo Professor Vítor Manuel de Aguiar Silva, adaptando-as e atualizando-as.

Segundo Dalvi (2013), as teses nos ajudam a pensar a literatura na escola, defendendo que ela seja colocada no lugar em que nunca esteve, isto é, na centralidade do ensino de língua, e de lá nunca retirada. Tal proposta não é uma tentativa de retomar um ensino como se dava há certo tempo, pautado em práticas elitistas e autoritárias em que só os grandes escritores, os clássicos eram considerados modelos de uso da língua.

Para a presente pesquisa, que tem como base a presença do texto literário no ensino de língua materna, mostra-se pertinente e proveitoso o conhecimento das 10 teses anteriormente referidas, a fim de entendermos mais profundamente o espaço que o texto literário pode e deve ter. São elas:

Tese I – A preeminência da literatura na educação:

O texto literário teve grande importância na formação dos jovens ao longo de toda a história do ocidente. Ainda que os modos como isso se efetivou sejam atualmente questionáveis, se vistos sob outra ótica, confirma-se que a literatura sempre teve o papel formador do indivíduo atrelado a sua efetivação.

Tese II – A centralidade do texto literário no ensino de língua:

O texto literário não deve ser considerado como uma área adicional à disciplina de Língua Portuguesa, destinado apenas aos momentos especiais de leitura, mas como ponto

⁴ SILVA, V. M. de A. E. Teses sobre o ensino de texto literário na aula de Português. In: *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos humanísticos da Universidade do Minho*. Braga, Portugal, n. 13-14, 1998-1999: 23-31.

central da disciplina, como a manifestação e expressividade da criatividade que a língua portuguesa tem.

Tese III – A qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos) como critérios primeiro para a escolha de textos a serem lidos:

A escolha do texto literário a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa deve levar em conta o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético do aluno; devem, no entanto, ser textos de qualidade literária, ou seja, textos que primam pela criatividade, pela inovação e pelo “risco” no modo de usar a língua, pela originalidade, pela riqueza, pelo requinte e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta. “Uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar.” (DAVI, 2016, p. 78).

Tese IV – A nuclearidade do texto no ensino da língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos:

Considerando a produção, a leitura, a discussão, o ensino, a crítica, a contextualização, a história do texto literário como área nuclear, o ensino de Língua Portuguesa deve exercer papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, articulando-se com textos visuais, musicais, filmes, ou textos híbridos, em diferentes suportes e linguagens.

Tese V – A recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografia” descontextualizadas:

É sabido que uma língua e uma literatura e, por conseguinte, os textos em geral e os textos literários em específico constituem-se e desenvolvem-se na história de uma comunidade social e de uma pluralidade de culturas; no entanto, o reconhecimento da sua historicidade não obriga que o estudo do texto literário seja dominado pela história literária, sobretudo na Educação Básica.

Tese VI – A redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma literatura para a vida:

O foco deve ser a formação de leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola e fora da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, leitores que vão ao texto literário em busca de informação, sabedoria, prazer, crítica. Para tanto, deve-se reduzir a extensão dos programas, diminuir a massa de informações histórico-literária.

Tese VII – O respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico:

Ler um texto literário é um ato crítico histórico-social e culturalmente situado, ou seja, é um ato que envolve e comporta hipóteses e juízos. Por isso, não há uma leitura que seja totalmente aberta, o que não significa, porém, que toda e qualquer leitura seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as leituras fundamentadas das leituras forçadas.

Tese VIII – A defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja:

A leitura do texto literário na escola deve ser guiada pelo professor com segurança, mas também suscetível à delicadeza e à sensibilidade. É fundamental que as emoções emitidas pelos jovens e adolescentes não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato da leitura. Nesse sentido, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e do eu que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor.

Tese IX – A potencialidade do papel da literatura na invenção de identidades e evidenciação de sua potência ética:

A forma como o texto literário é construída, levando em consideração todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências, as vivências, coopera para a constituição de identidades, subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura de si ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento.

Tese X – A parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários:

Na análise e na interpretação dos textos literários, a terminologia das metalinguagens linguísticas e literárias deve ser usada com cautela e bom senso. O exagero desse uso terá um efeito devastador na relação dos alunos com os textos. Nos anos finais do ensino fundamental e, sobretudo, nos anos do ensino médio, é indispensável que o aluno tenha conhecimento dessa terminologia, dos conceitos fundamentais da gramática, da linguística, da fonologia, da retórica e da poética, da história, da crítica e da teoria literárias mostrando, com base nos textos e com os textos, sua utilidade e contribuição no processo da leitura.

Apresentadas as 10 teses, vimos que muitas delas se desdobram nos entendimentos já enunciados por Pereira, Cosson (2012), Rezende (2013), esclarecendo e ratificando procedimentos e propósitos acerca do texto literário em sala de aula.

Foi possível observar, neste capítulo, que cabe à escola o papel de desenvolver a leitura literária do aluno. Para tanto, é necessário que o texto literário ocupe, com certa frequência, o centro das aulas de língua materna. Sendo uma manifestação plena dos eventos e da expressividade da língua, o texto literário tomado como *corpus* das aulas de Língua Portuguesa é crucial, pois, por meio dele, o estudante pode conhecer mais da sua língua e, sobretudo, se envolver com as possibilidades que ela oferece e, futuramente, apropriar-se delas na produção de seus próprios textos.

Além de poder funcionar como recurso de estudo da língua materna, o texto literário importa para a formação do estudante, possibilitando a (re)construção de sua identidade por meio do acesso ao olhar e à vivência do outro, de outras experiências da realidade. Desse modo, destinar espaço ao texto literário nas aulas de língua materna somente como pretexto para se ensinar gramática torna-se um desperdício e, sobretudo, um grande desserviço ao discente, visto que o impossibilita de reconhecer toda a expressividade de sua língua materna por meio do texto literário.

4 AS FRASES NOMINAIS COMO RECURSO GRAMATICAL E EXPRESSIVO NO TEXTO LITERÁRIO

As frases nominais podem desempenhar, no discurso, um papel muito significativo, muito além do simples conceito como a tradição escolar as apresenta: “frases sem verbo”. A ausência do núcleo verbal não constitui um mero artifício da língua, que serve para diferenciá-las das frases com verbos, tornando-as expressões linguísticas aparentemente desprovidas de expressividade. A não presença do verbo é significativa e faz com que tais estruturas ganhem a capacidade de não apenas emitir uma informação, mas também de concretizar uma intenção comunicativa, carregada de valores afetivos e evocatórios.

Para a presente pesquisa, foram considerados os conceitos trazidos, levando em conta o aspecto gramatical, pelos autores Evanildo Bechara (2009), Celso Cunha e Lindley Cintra (2001). No tocante ao conhecimento gramatical a serviço da expressão linguística, Othon Moacyr Garcia (2006).

No estudo em questão, faz-se também necessária a abordagem do aspecto estilístico, a qual tratará da utilização de frases nominais como recurso de expressividade. Para tanto, foram escolhidos José Lemos Monteiro (2005), Nilce Sant’Anna Martins (2008), Othon Moacyr Garcia (2006) e Gladstone Chaves de Melo (1976).

4.1 O aspecto gramatical das construções nominais

Em *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara (2009) não intitula um tópico específico para as frases nominais. Para ele, o enunciado com núcleo verbal ganha a atenção da gramática por ser o eixo das relações sintáticas do discurso, no entanto, isso não impede que deva ser desconsiderado o enunciado sem o núcleo verbal, para o qual Bechara dá o nome de *Frases*. Entende-se, pois, que, para Bechara (2009), frase é todo enunciado sem verbo.

Segundo o autor, diferentemente das orações, as frases são proferidas, em sua grande maioria, em situações especiais, “fora as quais o enunciado não se manifesta em toda sua plenitude”. (BECHARA, 2009, p. 540). A formação dessa estrutura é de base nominal (substantivos, adjetivos ou advérbios), e a ausência do núcleo verbal, no qual se estabelecem

as relações sintático-semânticas, impede que se identifiquem entre seus constituintes as funções que se manifestam na oração.

No que se refere ao sentido das frases, o referido autor diz que a não presença do verbo *aponta para afirmação de uma verdade geral*, tendo em conta que exclui a forma verbal responsável por uma particularização da expressão. Ressalta, no entanto, que, como são enunciados reais, tendem a se aproximar da interpretação dos possíveis equivalentes expressos sob forma de oração.

Ao abordar a questão da estruturação da frase, Bechara(2009) afirma que a constituição interna será o principal critério para descrevê-la. Desse modo, divide as frases nominais em dois grupos: unimembres e bimembres. A interjeição é a principal classe gramatical responsável pelas frases unimembres (Oh! Psiu!). Na verdade, é antiga em gramática a ideia de a interjeição não ser, a rigor, uma “palavra”, mas que equivale a um enunciado independente ou a uma oração inteira.

Outras classes de palavras e grupos nominais se podem transpor ao papel de interjeição, empregados em função apelativa, endereçada ao interlocutor, ou como manifestação de atitude do falante, tais como Socorro! ; Depressa! ; Meu pai! ; Que horror! ; Viva! .

É possível ainda aparecerem unidades mais longas, resultantes de respostas ou comentários a diálogos reais ou imaginários com o interlocutor. São frases elípticas, quase sempre de valor nominal, resíduos de orações sintaticamente incompletas ou truncadas, tratadas no rol dos enunciados independentes sem núcleo verbal, ao largo de qualquer restituição corretiva do ponto de vista sintático. Vejam-se os seguintes exemplos:

a) “- Está bem, deixe-me ficar algum tempo mais, estou na pista de um mistério...
- *Que mistério?*”[MA. 1, 28]

b) “- Raposo, vou sair; há alguma coisa?
- *Nada, Capitão Viveiros*” [LB. 3, 91]

Entre essas verdadeiras *pro-orações*, estão as palavras *sim, não, talvez, tampouco* e assemelhadas (sozinhas e dominadas), as quais, de primitivos advérbios, passam por transposição hipertáxica ao papel de frases, tal como se observa abaixo:

- Já deste a notícia?
- Ainda não [LB. 3, 165].

Ao tratar das frases bimembres, Bechara (2009) afirma que, embora elas possam ser facilmente parafraseadas a orações de estrutura regular e com estas, muitas vezes, se alternar no discurso, não devem ser “reconstituídas” e “emendadas” com auxílio de elipses e outros recursos, para depois serem descritas como orações.

Incluem-se, portanto, no rol de frases assertivas bimembres (dotadas também de entoação ou contorno melódico assertivo) os seguintes exemplos: *Casa de ferreiro, espeto de pau* e *Tal pai, tal filho*. Segundo o autor, essas frases dão o efeito de *vivacidade* e *leveza* ao discurso em que são empregadas, por esse motivo seu amplo emprego nas máximas e provérbios.

Em *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (2001) abordam a frase nominal quando se referem ao substantivo como núcleo das frases sem verbos. Para eles, as frases nominais têm o substantivo como centro, como se verifica nos exemplos abaixo:

a) nas exclamações:

Ó minha amada,

Que olhos os teus!

(V. de Moraes, PCP, 334)

b) nas indicações sumárias:

Fim de tarde, boquinha da noite

Com as primeiras estrelas

E os derradeiros sinos.

(J. de Lima, OC, I, 225.)

c) em títulos como:

Amanhã, Benfica e Flamengo no Maracanã.

Nova crise no Oriente médio.

Terremoto no Japão.

Othon Moacyr Garcia, em *Comunicação em Prosa Moderna* (2006), apresenta a frase nominal como uma *frase que prescindido do verbo*, constituída por nomes (substantivos, adjetivos, pronome). Segundo ele, alguns estudiosos também as classificam, indevidamente, como elípticas. Na realidade, não existe verbo, o qual, entretanto, pode ser “mentado”: *cada louco* (tem, revela, age de acordo) *com sua mania*, *cada macaco* (deve ficar) *no seu galho*. O

autor defende que a frase, em si mesma, não é elíptica; poderia se dizer, o máximo, que o verbo talvez o seja.

Garcia, quando trata da estrutura sintática da frase em geral, afirma que a frase nominal é característica de muitos provérbios e máximas, comum na língua falada, ocorrendo também com frequência na língua escrita, em prosa, ou em verso:

É uma frase geralmente curta, incisiva, direta, que tanto indica de maneira breve, sumária, as peripécias de uma ação quanto aponta os elementos essenciais de um quadro descritivo, quer em prosa (2006, p. 38).

Com relação a textos em prosa, o autor apresenta os seguintes exemplos de emprego de frases nominais:

Dá dois passos e abre de leve um postigo. A luz salta para dentro. E o quarto de Vasco se revela aos olhos dela [Clarissa].

- Não disse? Não há mistério.

A cama de ferro, a colcha branca, o travesseiro com fronha de morim. O lavatório esmaltado, a bacia e o jarro. Uma mesa de pau, uma cadeira de pau, o tinteiro niquelado, papéis, uma caneta. Quadros nas paredes.

(E. Veríssimo, op. cit. , p.220; In: GARCIA, 2016, p. 39. grifo nosso)

Quanto à utilização em textos em versos, aponta o trecho a seguir:

Sangue coalhado, congelado, frio

Espalmado nas veias...

Pesadelo sinistro de algum rio

De sinistras sereias.

(Cruz e Souza, “Tédio”, Faróis; In: GARCIA, 2006, p. 39 grifo nosso)

A tradição das frases sem verbo, segundo Garcia (2006), data do próprio latim, particularmente na linguagem familiar, como nas comédias de Plauto, entretanto, mesmo os clássicos puristas, como César e Cícero, entre outros, delas se serviam habitualmente.

Garcia (2006) afirma ainda que, na literatura brasileira contemporânea, quase todos os romancistas e cronistas delas se servem em maior ou menor grau. A escolha de tal estruturação sintática, porém, é mais comum quando se trata do modo descritivo de organização textual.

4.2 A expressividade do emprego da frase nominal

José Lemos Monteiro, em *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário* (2005), destina uma parte de sua obra para abordar as “(des)construções frasais”. Nesse tópico, menciona o fato de a representação da realidade ser efetivada por meio de uma visão estática ou dinâmica. Para o autor, um mesmo objeto do mundo real ou imaginado pode ser projetado segundo uma ou outra das perspectivas mencionadas. São essas perspectivas que definem, no plano da língua, as frases verbais e as frases nominais, consoantes às categorias dos nomes (os signos de representação estática) e dos verbos (signos de representação dinâmica).

Monteiro (2005, p. 116) faz uma comparação entre os papéis das frases verbais e das frases nominais, ressaltando que as verbais formam essencialmente, os núcleos das narrativas, que, em resumo, “representam uma sucessão de fatos articulados cineticamente”. Já as frases nominais são mais recorrentes em descrições e buscam dar valor a cada elemento da imagem projetada, *realçando os aspectos sensoriais*. A fim de esclarecer o leitor sobre o efeito das frases nominais, o autor apresenta, como exemplo, um fragmento de Mário Palmério, em *Vila dos Confins*, no qual a utilização de poucas frases nominais consegue retratar a sensação de natureza morta, numa paisagem em que tudo parece parado e sufocante: “Sol já meio de esguelha, sol das três horas. A areia, um borralho de quente. A caatinga, um mundo perdido. Tudo parado: parado e morto” (MONTEIRO, 2005, p. 116).

A escolha da maneira de estruturar a frase como verbal ou nominal vai ser determinada pela orientação estética do autor. Monteiro (2005) afirma que os clássicos tinham aversão às construções nominais, enquanto os românticos se serviam delas de forma ampla. Assim, confirmando a ideia de Garcia (2006), Monteiro resalta que são os escritores contemporâneos os que empregam as construções nominais com maior frequência, tendo como maior espaço de uso as descrições: “Chão rude, áspero, mais de pedregulhos. Um que outro bode ou cabra nas escarpas. O vento e os redemoinhos de folhas secas” (2005, p. 116).

Uma outra situação em que as frases nominais também se fazem expressivas, segundo Monteiro (2005), é quando se encaixam numa sequência de frases verbais as quais sustentam o fio narrativo, como se o ambiente tivesse maior poder de influência sobre a ação: “Essa técnica aguça a capacidade imaginativa, levando o leitor a visualizar nitidamente os objetos descritos” (2005, p. 116). Como exemplo, a passagem a seguir:

De tudo excisava-se, até mesmo de sua epilepsia. Explicava-a ao médico como se pedisse desculpas. *A roupa de brim barato pendurada no cabide do banheiro, as alpercatas sob a cama, a maleta de tábuas de caixão.* Pediu a Dora que lhe guardasse com muito cuidado o pequeno rádio de pilhas (2005, p. 116).

Retomando Garcia (2006), no capítulo “Feição estilística da frase”, da obra anteriormente mencionada, o autor trata dos diferentes tipos de frases e a expressividade que elas trazem ao discurso. Para a presente dissertação, interessam-nos os entendimentos do autor a respeito do que ele chama de *frase fragmentária*. A fim de melhor entendê-la, apresenta-se um dos exemplos trazidos pelo autor, adaptado de uma redação de aluno:

A festa da inauguração da nova sede estava esplêndida. Gente que não acabava mais. Todos muito animados. Mas uma confusão tremenda. E um calor insuportável. De rachar. De modo que grande parte dos convivas saiu muito antes de terminar, muito antes mesmo da chegada do Governador. Porque não era possível aguentar aquele aperto, aquela confusão. E principalmente o calor. (GARCIA, 2006, p. 137).

O autor explica que o trecho acima é um exemplo de linguagem coloquial entrecortada, fragmentada ao extremo. A primeira oração do parágrafo (“A festa da inauguração da nova sede estava esplêndida”) encontra-se completa. As sentenças que seguem – “trechos postos entre pontos” – constituem pedaços de períodos, “aparas” ou “lascas” de frases, as chamadas frases fragmentárias. Para Garcia (2006, pg. 137), “esse estilo ajusta-se perfeitamente à língua falada: é vivaz, espontâneo, desinibido”. O autor considera que esse tipo de construção pode ser entendido como frase nominal e que acaba por constituir-se um recurso estilístico, ideia esta que, em muitos casos, entra em discordância com a gramática tradicional:

É, em essência, um fragmento de frase, mas não vicioso, dada, inclusive, a possibilidade de entendê-lo também como construção elíptica ou como frase nominal. Entretanto, parece mais natural encará-lo como um recurso de estilo que se resolveu satisfatoriamente numa frase fragmentária. (2006, p. 135).

Mesmo que seja uma estrutura que não acompanha os cânones da gramática, é de uso frequente dos falantes e, estilisticamente, dos autores modernos. Garcia afirma que o uso dessa estruturação sintática constitui uma forma de expressão legítima do Português Moderno. O fato de a frase fragmentária ser formada por nomes autoriza-nos a considerá-la, no presente estudo, como parte das frases nominais.

Em *Introdução à Estilística*, Nilce Sant’Anna Martins (2008) trata da “Frase incompleta”. Por possuir base nominal, entrará na nossa análise como tipo possível de frase nominal. Para a autora, outros conceitos também são possíveis para esse tipo de construção:

frase *inorgânica, inarticulada, elíptica*. Explicita que o entendimento dessa estrutura exige certos dados contidos na situação de enunciação ou no contexto linguístico:

A frase incompleta pode apresentar vários graus de implicação e de afetividade; no caso de não ser uma simples informação concisa, a redução da estrutura lógica determina a concentração – e da sua carga emotiva – no termo ou termos expressos. (2008, p.181).

Martins inclui ainda duas classificações para essas frases: as frases de dois membros e as frases de um só membro. As frases de dois membros possuem uma relação possível de ser percebida, mas não formalizada por nenhum vocábulo. Como exemplo, segundo a autora, “*Bonita, esta menina*” (MARTINS, 2008, p. 181), que exprime o mesmo fato da frase completa “*Esta menina é bonita*”. Não necessitando obrigatoriamente do verbo de ligação, ocorre o realce tanto do adjetivo com do substantivo, alterando-lhes a colocação habitual e separando-os por pausa, que marca o ponto em que a entonação, de ascendente, passa a descendente. Segundo Martins, provérbios e frases sentenciosas têm a sua expressividade realçada por essa construção, a ausência de verbo tornando-os atemporais, de valor permanente, universal. Muitas das frases desse tipo apresentam um paralelismo que acentua uma ideia implícita de causa, consequência, oposição, tempo etc.

Nas frases de um só membro o sentido se completa com um segundo membro não expresso, mas inerente no contexto ou na situação. De acordo com Martins (2008, p.182-3), é possível encontrar esse tipo de frase nos seguintes casos:

- Informações sumárias, avisos, anúncios:

Fechado para almoço.
Homens trabalhando.
Casa à venda.
Rua sem saída.
(...)

- Ordens, proibições, advertências:

Silêncio.
Atenção.
Não fumar.

- Títulos de obras, matérias jornalísticas etc.

Dom Casmurro; O Pensador.
“Queda da inflação”; “Os menores abandonados”.

- Anotações sucintas:

Cartas por responder; Ofícios enviados.
Chuva; Tédio; Solidão.

- Saudações, fórmulas de cortesia:

Bom-dia; Adeus.

Muito obrigado; Com licença.

Prazer em conhecê-lo.

- Interjeições, exclamações:

Chi!; Olá!; Ufa!; Credo!; Caramba!; Papagaio!

Socorro!; Fogo! Ladrão!

Bandido!; Idiota!

Coitado do velho!; Pobrezinho do menino!

Que delícia!; Que horror!

Levando em conta que, para Martins, a frase incompleta também pode ser entendida como *frase inorgânica*, vale apresentar aquilo que Gladstone Chaves de Melo (1976) menciona em seu estudo sobre as frases e suas modalidades na obra *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*, quando trata da frase inorgânica, diferenciando-a da frase organizada. Segundo o autor, esta é a construção em que o falante da língua submete o discurso a padrões já previstos na língua, enquanto a frase inorgânica se configura como uma expressão emotiva, na qual o discurso não se apresenta “arrumado”, com feição “sintaticamente dual referindo um predicado a um sujeito” (MELO, 1976, p. 123). Considerem-se os exemplos fornecidos pelo autor: “coitadinha da criança!” e “essa criança é uma coitadinha!”. Na primeira frase, há uma grande carga emocional, o que torna a frase inorgânica; no segundo caso, a emoção está controlada, contida. Melo (1976) afirma que, no segundo caso, o enunciado ficou durante todo o tempo controlado pela razão, e, em vista disso, o falante construiu o enunciado respeitando os padrões previstos e habituais.

A frase inorgânica, por sua vez, não se caracteriza apenas pela questão da carga emocional. Melo (1976) afirma que a necessidade de comunicação rápida, sintética, reduzida ao essencial, para poupar tempo e espaço, também é um fator que torna essa estrutura gramatical existente e expressiva. A principal característica das frases inorgânicas, então, não está no número de elementos que a compõem, mas na desconexão, ou na falta de referência de predicado e sujeito:

Por isso mesmo que a frase inorgânica normalmente tem raiz na sensibilidade, decorre de um momentâneo predomínio da comoção sobre a razão, de uma ocasional perda de comando, os escritores estilisticamente se servem dela para efeitos expressivos e impressivos. (1976, p. 125).

Considerando os posicionamentos e conceitos apresentados neste capítulo, conclui-se que, do ponto de vista gramatical, segundo alguns autores, as frases nominais possuem como principal característica a ausência do verbo. Pouco se apresenta acerca dos possíveis papéis que essa construção linguística pode representar no discurso. A partir desse ponto, ficou claro que a gramática não explicita todos os fatores linguísticos responsáveis pela construção de sentido, na medida em que seu propósito primordial é descrever o evento linguístico.

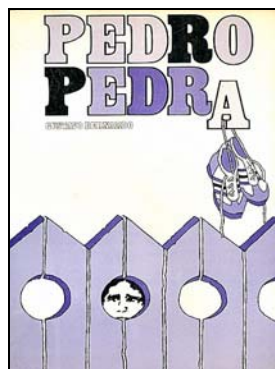
No campo estilístico, os autores pesquisados apontam diferentes denominações para as frases nominais. A depender do autor, elas podem ser entendidas como frases fragmentárias, incompletas e inorgânicas, cada uma delas com características próprias, mas todas de base nominal. Além disso, a caracterização da frase nominal como visão estática *versus* visão dinâmica do evento, trazida pela frase verbal, foi ampliada, comportando outros valores expressivos. Com alta frequência no modo de organização descritivo, a frase nominal constitui um recurso extremamente relevante nesse modo de organização, aguçando o poder imaginativo do leitor e realçando os aspectos sensoriais deste; configura-se um discurso carregado de emoção e, por isso, sofre “desorganização” em sua estrutura, afastando-se da construção dual, “pensada” da língua, característica da construção sujeito-predicado.

5 O PAPEL DAS FRASES NOMINAIS EM *PEDRO PEDRA*: POSSIBILIDADE DE LEITURA

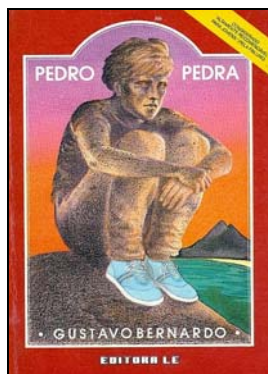
Com base na fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior, onde foram apresentadas as frases nominais não só em seu valor gramatical da língua como também como recurso linguístico expressivo, trabalhamos neste quinto capítulo o conteúdo que constitui o cerne da presente pesquisa: o papel das frases nominais na produção de sentido do romance juvenil *Pedro Pedra*, de Gustavo Bernardo. Antes, porém, importa fazer-se uma breve apresentação de algumas características que consideramos significativas para a compreensão da possibilidade de leitura a ser exposta, levando em conta o contexto da obra em questão: o protagonista, o narrador e a estrutura textual.

5.1 Sobre *Pedro Pedra*

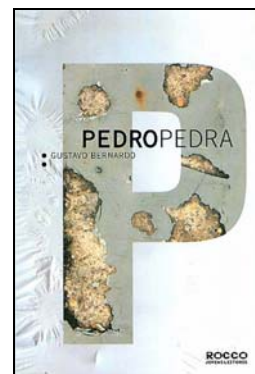
Publicado no ano de 1982 pela editora Taurus, no Rio de Janeiro, *Pedro Pedra* já conta com mais de uma edição até o presente momento. A primeira delas foi em 1985, pela editora Lê, de Minas Gerais; em 2010, a editora Rocco, do Rio de Janeiro, edita-o mais uma vez. A seguir, as três edições da obra:



Fonte: BERNARDO, 2015.



Fonte: BERNARDO, 2015



Fonte: BERNARDO, 2015.

Pedro Pedra inclui-se na categoria de romance pós-moderno, mais especificamente de romance metaficcional, pois evidencia o próprio processo de escrita, em que a teoria e a prática se misturam, tornando tênues os limites entre personagens, narrador e leitor. Por conta disso, o texto exige aproximação e afastamento do leitor durante todo o tempo. O narrador, de terceira pessoa, é um dos responsáveis por esse questionamento de espaço. Com um ar de comicidade e cumplicidade, ele consegue estabelecer com o leitor uma relação de identificação e diálogo, revelando a este, inclusive, segredos do protagonista. Em muitos trechos do livro, o leitor consegue perceber marcas psicológicas do protagonista, fato do qual o narrador não compartilha. Por conta disso, o leitor se sente mais importante do que o narrador:

Gostaria de saber quem foi o engraçadinho que botou o título deste capítulo de “Na igreja”. Estou há semanas procurando o Pedro em tudo quanto é igreja da cidade! Fui em todas [...]! Não achei. [...]. Eu sou um besta. Também, agora não largo mais do pé dele. Vou atrás que nem cachorrinho. Depois eu dou um jeito de pegar o engraçadinho que me enganou. (BERNARDO, 2010, p. 60.).

A autodescoberta é o tema principal do livro. Pedro vive uma fase de profunda transformação. Ao iniciar a narrativa, apresenta-se ao leitor uma criança retraída, que cresce em um ambiente onde não há diálogo, longe das brincadeiras de rua, das amizades de infância; livre somente para imaginar coisas. Na adolescência, sente-se incapaz de se expressar. Suas descobertas acontecem sem a intervenção ou influência dos outros. Não há trocas, embora haja vontade. Pedro sente falta de amigos, namorada e quer ser magro. Na juventude, porém, dá-se uma libertação, na medida em que Pedro passa a interagir com o meio, sendo capaz de expressar suas opiniões, o que possibilita a aproximação da sua primeira namorada. Enfim, Pedro consegue existir.

O romance apresenta um diferencial em sua estrutura, bem marcante e significativo: um sumário. Não se trata, porém, de um simples sumário, que marca a divisão das partes do livro, indicando a página em que cada uma delas se encontra. Ao contrário, a partir dele, já se mostra possível extrair vários sentidos em relação à história de Pedro, revelada no decorrer da obra.

De início, a leitura do sumário faz o leitor perceber que a narrativa como um todo está dividida em três partes, chamadas de *Primeira vez*, *Segunda vez* e *Terceira vez*, cada parte dessas “vezes” trazendo consigo a representação de uma fase da vida do protagonista: a infância, a adolescência e a juventude. Cada parte é iniciada com um poema intertextual, rico

em recursos estilísticos, como rima, aliteração, retomada de textos narrativos diversos e provérbios, construindo um jogo com as palavras que intitulam a obra: “Pedro” e “pedra”. Com relação aos poemas, cada um deles leva o leitor a construir um sentido para o que se vai desencadear na história de Pedro naquela determinada parte. A primeira parte inicia-se com o poema a seguir:

Pedra.
Pedro que me quero pedra.

A História que insiste e resiste.
Navegar é preciso, viver é preciso.
Insistir é preciso, viver não é preciso.
Resistir é preciso,
Viver!

Essa história vem de insistir comigo.
[...]

Existe, adolescente.
Pedro, se sobrenome Pedra.
Pedro Pedra.
Começa. (BERNARDO, 2010, p. 12).

Observamos o jogo com as palavras que compõem o título, apresentando o personagem principal por meio de uma característica bem significativa nessa fase: a imobilidade – *Pedro que me quero pedra*. É importante ressaltar o emprego do recurso da intertextualidade com o texto⁵ de Fernando Pessoa, que remete a um sinal para sair da imobilidade: *Viver é preciso*:

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.[...]

O poema é finalizado com o verbo *Começa*, dando início à história de Pedro.

⁵ Poema Navegar é preciso, do autor português Fernando Pessoa.

A segunda parte abre com outro poema. Nele, é possível perceber o prosseguimento da narrativa, bem como o processo de autodescoberta de Pedro. Esse segundo poema o autor finaliza com o verbo *continuar*:

Pedra.
Pedro que te quero pedra.

A História insistente, renitente.
Dos cheios de vontade e tão fraquinhos.
Dos pequenos personagens apedrejados, pedrinhos.

[...]

Assim Pedro, sobrenome de pedra.
Assim vem, e continua. (BERNARDO, 2010, p. 49.).

O poema que inicia a terceira parte revela as tentativas de Pedro, que se consubstanciam no texto na divisão das três partes:

Resistir à repressão, à censura e à rejeição.
Insistir com os seus, contigo mesmo e comigo.
Insistir ao menos três vezes.
Uma para deus, uma para o diabo,
A terceira para você. [...] (BERNARDO, 2010, p. 91).

Cada uma dessas “três vezes” possui uma subdivisão de cinco partes. Na *Primeira vez*, temos: *Na igreja, No Espelho, No Portão, Na Cama, Na Pedra*. A partir desses subtítulos, o leitor pode perceber que não há movimento por parte do protagonista pelo emprego de cinco adjuntos adverbiais de lugar, que se caracterizam pelo aspecto estático. Na *Segunda vez*, os subtítulos sofrem uma pequena mudança, o que demonstra um leve movimento de Pedro, relacionado à sua posição como ser em autodescoberta, ainda que de modo tímido e medroso: *Na igreja, Sem Espelho, No Portão, Sem Cama, Pedra*. Em termos estruturais, estão presentes dois adjuntos adverbiais de lugar e três adjuntos adnominais. A alteração sintática dos subtítulos comprova mudança na atitude do personagem principal. Na *Terceira vez*, pode ser reconhecida uma mudança bem significativa dos termos sintáticos que constituem os subtítulos, retrato da fase de mudanças e descobertas do herói Pedro: *Igreja, Espelho, Portão, Cama, Pedro*. Aqui, somente um núcleo substantivo compõe o subtítulo representando a essência, o ser. Observa-se também que, no último subtítulo dessa terceira parte, não se faz

mais presente o substantivo *Pedra*, como anteriormente ocorria; aqui o substantivo Pedro aparece, indicando que Pedro existe, sem a pedra.

5.2 O emprego de frases nominais: uma proposta de leitura

No capítulo que tratou das concepções das frases nominais, chegou-se à conclusão de que uma frase nominal não se configura somente como uma sentença sem o núcleo verbal, ainda que, na escola, seja a descrição mais comum e usual. Observamos, no entanto, que há diferentes formas de se entender a frase nominal e que ela pode depreender diferentes sentidos no discurso em que está presente.

Verificou-se que, a depender do teórico em estudo, as frases nominais podem ser classificadas também como *frases nominais unimembres e bimembres, incompletas ou inorgânica e fragmentárias*, **cada uma delas com características próprias**. Desse modo, a presente pesquisa fará uso de tais nomenclaturas, pois reconhece a importância da distinção que existe entre elas, levando em conta a sua apresentação no contexto.

A presente leitura constitui a culminância de um processo que se iniciou com o levantamento das frases de base nominal presentes na obra *Pedro Pedra*, desconsideradas as repetições existentes, e terminou com um total de 229 ocorrências. É certo que, o momento, não analisaremos todas as ocorrências, pois entendemos que, à primeira vista, os sentidos, assim como as construções, se repetem. Desse modo, consideraremos apenas uma parte das frases encontradas, a suficiente para tornar o estudo das frases nominais substancial. Assim, optamos por trabalhar com um *corpus* constituído por 20 passagens extraídas do romance, obedecendo à sequência em que elas aparecem na narrativa. Da parte relativa à *Primeira vez*, foram consideradas oito passagens, numeradas de 1 a 8; da “*Segunda vez*”, extraíram-se cinco passagens, numeradas de 9 a 13; da “*Terceira vez*”, de 14 a 20.

5.2.1 Primeira vez: solidão

A história de Pedro inicia-se com o narrador descrevendo uma cena do jovem herói na igreja junto com seus pais, ouvindo um sermão do Padre. Desse contexto, extraímos nosso

primeiro exemplo e, a partir daí, seguiremos até a passagem de número 8, quando fecharemos esta subseção:

[1]

*Pedro não é aquele que fala. Vamos procurá-lo entre os calados. **Sem barulho, só com os olhos.** Ah, olha lá. **Ele.** Sentado, com cara de assustado fingindo que não está assustado. **No meio dos seus pais.*** (BERNARDO, 2010. p. 13. Grifos nossos).

A primeira passagem, destacamos três frases nominais. A primeira, “Sem barulho, só com os olhos”; e a segunda, “Ele.”, são exemplos do que Othon (2006) chama de “frases fragmentárias”. As frases nominais em destaque são fragmentos de outras frases do contexto. A construção nominal “Sem barulho, só com os olhos” tem valor de um adjunto adverbial da frase anterior: “Vamos procurá-lo entre os calados”, e expressa uma ideia de modo como o narrador vai procurar o personagem. O fato de estar em uma frase separada, o “modo” como o narrador decide procurar Pedro ganha destaque e um tom sensorial. A frase “Ele” trata-se do objeto direto do verbo da frase anterior e “No meio dos seus pais”, adjunto adverbial do período anterior, no entanto, esses “fragmentos” estão como frases, entre pontos. Como não possuem verbo na sua estrutura, são consideradas frases nominais. Na primeira, o que seria objeto direto de um verbo ganha visualização muito maior. A imagem de Pedro na perspectiva de terceira pessoa torna-se muito mais importante; é como se o narrador direcionasse todos os holofotes ao personagem, dando-lhe mais destaque.

Na terceira frase marcada – No meio dos seus pais –, há também um enquadramento de imagem: o lugar onde Pedro se encontra não é um lugar qualquer da igreja ou um lugar sem importância. Ele está entre os pais, o que indica um lugar de proteção ou de refúgio.

Ao longo da narrativa, verifica-se que Pedro é um menino tímido, que se refugia no seio de uma família de classe média, na qual não encontra diálogo suficiente para ajudá-lo em seu processo de autodescoberta. Na posição de “no meio de seus pais”, ele possui não só a proteção necessária a toda criança, mas também um lugar de prisão onde não consegue respostas suficientes para as suas insatisfações e dúvidas. Esse é o traço mais característico da primeira fase de Pedro, a de uma criança inclusa em si mesma, sem voz, na qual se mostra mais parecido com uma pedra.

[2]

E cá está o Pedro. Fazendo o quê? Olhando-se no espelho. Engraçado. Olha de frente. Depois de lado. Depois de frente. Depois meio de costas. De lado. De novo de frente. Por que se olha tanto? [...] (BERNARDO, 2010, p. 20-21. Grifos nossos).

Nessa passagem, observa-se uma sequência de frases nominais que descrevem Pedro se olhando no espelho. Em todas elas, encontra-se a ideia do verbo *olhar* elíptico; as sentenças, entretanto, foram estruturadas como nominais. A ideia da dinamicidade possível de ser trazida pelo verbo não existe. Cada posição como Pedro se vê é estática. Cabe ressaltar que a não presença no verbo é significativa na medida em que Pedro se olha querendo se conhecer, mas ainda não capaz de fazê-lo. Na verdade, está começando a se vê como alguém. A repetição do adjunto adverbial “depois” retrata a insistência de se ver, e de vários ângulos diferentes. A sequência dessas frases, cada uma como uma posição estática de Pedro, revela um olhar insistente, porém seco, direto e superficial do personagem sobre si mesmo.

[3]

*As meninas falam de mim no banheiro. Tenho certeza. **Bonito. A barba. Seguro de si, ele.** Eu sou seguro de mim mesmo, como não? [...] (BERNARDO, 2010, p. 21. Grifos nossos.).*

Ainda diante do espelho, Pedro questiona-se sobre como as pessoas o enxergam, principalmente as meninas da escola. No exemplo 3, percebem-se três frases nominais destacadas. De início, verifica-se que há uma progressão em relação ao número de elementos presentes nas frases: a primeira composta por um único termo; a segunda, por dois; e a terceira, por quatro. A primeira frase, formada só pelo adjetivo *bonito*, traz, para o protagonista, a avaliação sobre a concepção das meninas dele mesmo, demonstrando exatidão da característica evidenciada. A segunda frase também ressalta uma característica, ainda que diferente da primeira. A barba é o símbolo da masculinidade, virilidade. A sequência de frases nominais no trecho termina com uma frase nominal que Monteiro (2005) chama de *Frase Inorgânica*. Essa construção reflete um descompasso emocional por parte do falante. Por isso, a frase não se encontra organizada. Em contraponto, tem-se a frase pensada e bem articulada, na qual os termos frásicos se encontram arrumados: *frases organizadas*. No exemplo tratado, usou-se um termo para a beleza, dois para a barba e uma frase inorgânica para a segurança – “Seguro de si, ele”, a qual, verdadeiramente, retrata certa carga de emoção do falante, o que

nos leva, no caso, a duvidar da segurança de Pedro sobre ele mesmo, sobre a sua beleza, sobre o seu corpo. Tal insegurança é confirmada pela afirmativa seguida de questionamento que faz a si mesmo depois, com uma construção verbal: “Eu sou seguro de mim mesmo, como não?”. Nesse trecho do livro, Pedro está na parte da *Primeira Vez*, onde percebemos os seus maiores anseios, seus momentos de solidão e sua incapacidade de interagir com o meio.

Como vimos na parte introdutória do capítulo, Pedro passa muito tempo da sua vida olhando-a por detrás do portão. A capa da primeira edição do livro traduz muito bem essa ideia. É o portão da casa de seus avós. Lá, há um quintal grande, onde ele consegue brincar, ser um pouco mais livre do que no apartamento onde mora. E é de uma cena na casa de seus avós que extraímos nosso próximo exemplo:

[4]

*Cheguei na hora do almoço. **Muito arroz, muito feijão, batata, macarrão e panqueca.** Bife à milanesa também, ele gosta. **De sobremesa, goiabada com queijo catupiry.** Depois do almoço, a avó dorme e ele às vezes. Outras vezes estuda um pouco. Quase sempre brinca. **Sozinho.** Com uns soldadinhos de plásticos que tem desde pequeno.* (BERNARDO, 2010, p. 25. Grifos nossos).

A partir desse trecho, além das frases nominais, é interessante observar a figura do narrador, que, como vimos anteriormente, é de terceira pessoa, no entanto, o narrador de *Pedro Pedra* possui características bem singulares, diferenciando-o de um mero observador que conta a história. Na passagem em questão, por exemplo, ele se posiciona como um personagem na ação, uma vez que ele chega à casa dos avós de Pedro e faz questão de marcar a chegada.

Na passagem destacada, percebem-se três frases nominais. As duas primeiras traduzem a enumeração de coisas que o narrador visualiza em cima da mesa do almoço. Esse tipo de construção, segundo Othon (2006), é muito característico da descrição, o que se pode constatar no exemplo, no entanto, não é uma descrição comum. As construções nominais, por dispensarem a ação do verbo, criam diante do leitor uma espécie de quadro instantâneo da cena descrita. É como se os elementos ganhassem contorno de alto-relevo, como se sobressaíssem à vista do leitor.

A terceira frase, por sua vez, é formada por uma única palavra: *sozinho*. O narrador não se limita a narrar como Pedro costuma ficar nas tardes na casa dos seus avós; ele

representa toda a solidão do protagonista, apresentando a palavra isolada na frase. Com isso, o leitor se utiliza não só do sentido da palavra, mas também do espaço gráfico, que, na construção, também é significativo. O que seria apenas uma frase com uma ideia resumida, concisa, reduzida a sua essência (ao nome), torna-se, como diz Martins (2008), uma frase com muita carga emotiva.

[5]

No fim da tarde cansa de brincar e sai para o portão. Na mão apenas um homenzinho, de plástico, daqueles romanos, vermelho, meio gasto e meio comido – capa às costas, faca na cintura, espada na direita, a esquerda fechada e parada no soco pro ar. [...]
Fim de tarde. Pedro no portão, gladiador quieto no colo. Ele fica do lado de dentro do portão e olha pra fora. [...] (BERNARDO, 2010, p. 26. Grifos nossos).

Acima, encontramos um espaço bem significativo na vida de Pedro: o portão. Ainda na fase da infância, é do portão da casa dos seus avós que nosso protagonista vê o mundo, os meninos brincarem na rua, as pessoas que passam. O portão é o divisor entre a solidão do quintal dos avós e o mundo externo. No exemplo, encontram-se três frases nominais. A primeira – “*Na mão apenas um homenzinho, de plástico, daqueles romanos, vermelho, meio gasto e meio comido – capa às costas, faca na cintura, espada na direita, a esquerda fechada e parada no soco pro ar*” – descreve, em pequenos detalhes, um dos brinquedos de Pedro, o gladiador. A ausência de verbo revela um desprendimento de posse: Pedro não **tem** um boneco na mão; ele não **possui** um boneco na mão. Instantaneamente, é possível ver o “homenzinho” na mão de Pedro, sua única companhia, que ganha, inclusive, tratamento de humano: homenzinho. A ideia de “homenzinho” mostra-se mais importante do que a de “boneco de Pedro”.

Na segunda frase – “*Fim de tarde*” –, ainda com tons de descrição, apresenta-se uma ambientação: o final da tarde, o fim das brincadeiras de Pedro, no entanto, a frase nominal em questão não expressa somente o final de uma tarde qualquer: trata-se do final de tarde solitário. Mais uma vez, a concisão dos termos traz uma carga emocional bastante expressiva. A terceira frase – “*Pedro no portão, gladiador quieto no colo*” – amplia tal ideia de solidão, marcando o lugar onde ele se encontra e a sua companhia, que, mais uma vez, ganha traço humano: o gladiador está no colo de Pedro, como se fosse uma criança. Segundo Bechara (2009), as frases nominais apontam para a afirmação de verdades gerais. Diante disso, verificamos a secura e a dureza das verdades expressas nessa terceira frase: Pedro no portão, lugar que marca bem o seu espaço de solidão, acompanhado por um gladiador de brinquedo.

[6]

*Meus pais morreram num acidente horrível. **Trágico, terrível.** Como é que eu conto na escola? Muitos querendo saber. **Colegas, as meninas, professores, a inspetora.** Conto sempre muito triste, quase não me escutando, sem chorar mas parecendo quase. (BERNARDO, 2010, p. 33. Grifos nossos).*

É no silêncio do seu quarto, na cama, que Pedro imagina suas mil possibilidades como agente no meio social. Sua imaginação corre solta quando idealiza interações com os colegas de escola, com as meninas, com os adultos. Além disso, há também seus questionamentos existenciais sobre a morte, seu futuro, sua profissão, por exemplo.

No exemplo [6], Pedro imagina o que aconteceria se seus pais morressem em um acidente, como ele lidaria com tal fato na escola. Há duas frases nominais, nesse trecho, que estabelecem entre si a ideia de gradação: “*Trágico, terrível*”. As duas encerram avaliações sobre informações constantes das frases anteriores. Postas como frases isoladas, seu conteúdo ganha mais destaque. A primeira enfatiza, a cada palavra, a gravidade do imaginado acidente dos pais de Pedro: horrível → trágico → terrível. A sensação é de uma impressão crescente. A ideia de gradação também se faz presente na segunda frase nominal do exemplo: “*Colegas, as meninas, professores, a inspetora*”. Não se trata, porém, de retomar a ideia de gravidade, mas de ressaltar a hierarquia, do grupo menos importante ao que tem, ou representa para Pedro, maior autoridade: colegas → as meninas → professores → a inspetora.

[7]

***Meio-dia. O sol no alto, quente.** O girassol aponta para cima. (BERNARDO, 2010, p. 44. Grifos nossos).*

[8]

***Meio-dia.** A mãe já chegou, a empregada também. **O almoço na mesa, Pedroôô! Pedroôô!** Chamam algumas vezes até Pedro reagir. Levanta-se, corre ao banheiro, toma um banho rápido, se enxuga rápido, vai para a mesa. **Arroz, feijão, carne-seca, abóbora, água. Na sobremesa, goiabada.** (BERNARDO, 2010, p. 45. Grifos nossos.)*

Nos exemplos [7] e [8], o parágrafo se inicia com a mesma frase nominal. No exemplo [7], percebe-se a ideia da marcação do dia, da hora. Nesse período do dia, o sol está a pino, o

que marca a próxima frase nominal o primeiro exemplo: “O sol no alto, quente”. Aqui, tem-se o exemplo de uma frase bimembre, na qual a segunda parte da frase atua como um intensificador e, como diz Monteiro (2005), realça os aspectos sensoriais do dito.

Já no exemplo [8], a frase “Meio-dia” marca o momento do almoço. O trecho, há mais duas outras frases nominais. Na segunda, o chamado de Pedro para a refeição, marcado pelo alongamento da última vogal presente no nome do protagonista, bem como a ausência do verbo denotam uma característica bem marcante das construções nominais: a coloquialidade. Ressalta-se que, no presente trecho, é possível perceber uma aceleração das ações. Pedro, que antes estava em um estado de pedra, parado, levanta-se e, logo em seguida, executa uma sequência de ações curtas, o que denota uma aceleração, culminando em duas frases nominais no final do trecho: a descrição do almoço. Na penúltima, uma sequência de comidas, finalizando com o elemento água, o que nos mostra uma quebra intencional do paralelismo semântico, com o intuito de reproduzir o quadro de uma refeição, da qual fazem parte sólidos e líquidos. A frase formada só com os substantivos cria para o leitor a imagem imediata do almoço de Pedro; segundo Bechara (2009), uma imagem com vivacidade e leveza. Ao leitor não é dada a possibilidade de pensar nos detalhes da mesa. O essencial é o que importa e é o que cria toda a imagem da cena para o leitor. A última frase, remetendo à parte final da refeição, a sobremesa, descrita numa frase bimembre: “*Na sobremesa, goiabada*”. Como visto em Martins (2008), as frases bímembres apresentam um paralelismo que, em muitos casos, podem exprimir uma ideia de causa, consequência, oposição, tempo. O exemplo, vimos uma ideia de esclarecimento.

5.2.2 Segunda vez: hora da consciência

[9]

*[...] A repressão vem das instituições, até ficar instituída dentro da gente. **Que loucura.** Quer dizer, não sou reprimido só quando falo ou falo alguma coisa errada, mas também quando penso. **Eta ferro. Eta ferro.** Assim eu me ferro. Tenho de policiar o meu pensamento porque tem um policial aqui dentro. (BERNARDO, p. 52-53. Grifos nossos.).*

O trecho [9] faz parte da *Segunda Vez* da história de Pedro. Como visto no início do capítulo, Pedro começa a atentar para suas possibilidades de ser alguém. Na verdade, ele se dá conta da pedra, das ideias e protocolos pré-moldados socialmente que impedem o indivíduo de pensar por si mesmo. A escolha por esse trecho se deve pelo fato de caracterizar muito bem a surpresa de descobrir que ele pode ser ele, Pedro pode ser alguém sem a pedra. Isso acontece no capítulo intitulado “Na igreja”, no entanto, ao final, descobrimos (inclusive o narrador), que Pedro está em uma biblioteca. Tanto o leitor quanto o narrador sentem uma sensação de que foram enganados: “Gostaria de saber quem foi o engraçadinho que botou o título desse capítulo de “Na igreja”. Estou há semanas procurando Pedro em tudo quanto é igreja da cidade.” (BERNARDO, 2010, p. 60). Aqui, percebemos que Pedro já começa a fugir do “protocolado” ou esperado. Enquanto todos acham que estava na igreja, estava em outro lugar, o lugar dos livros, o lugar que simboliza conhecimento. Então, percebemos aqui a tomada de consciência da pedra por Pedro.

As frases nominais desse trecho refletem muito bem esse momento de surpresa do protagonista. As três exemplificam o que Bechara (2009) chama de frase nominal unimembres, frases que assumem o valor da interjeição, exprimindo uma manifestação de atitude do falante. Inclusive Bechara (2009) lembra que a ideia inicial da interjeição não era só a palavra, mas uma atitude discursiva que podia ser expressa em uma frase ou também em uma oração. Eis as duas frases nominais desempenhando essa ideia inicial da interjeição. Vale notar que as três frases expressam uma atitude de surpresa de Pedro; a segunda se repete dando maior ênfase ao estado de encantamento pelo novo, no entanto as frases não são pontuadas como exclamações. Todo estado efusivo de Pedro é colocado entre os espaços de dois pontos finais. Percebemos aqui o que Martins (2008) diz sobre a capacidade da concisão de diferentes cargas emotivas que a frase nominal pode expressar. Com isso, verificamos que as frases em questão refletem uma carga emotiva de surpresa, porém uma surpresa ainda inexpressiva para o mundo externo a Pedro. Afinal, Pedro só está se dando conta da pedra, ainda faz parte dele.

O mesmo acontece no trecho a seguir:

[10]

*[...] Só sei que eu quero ser um homem feliz, respeitado e amado. Mas o que fazer? Eu... não sei. Nem o livro sabe. **Merda.** **Merda de vida.** **Merda de livro.** **Merda de dia.** Que dia é hoje? Tantos dias aqui dentro, nem sei. [...]* (BERNARDO, 2010, p. 57. Grifos nossos.).

O descontentamento do personagem em não encontrar respostas para as suas novas questões é extravasado em uma sequência de frases nominais unimembres que carregam o poder da interjeição, expressando revolta. A sequência se inicia com uma frase composta por uma única palavra: “Merda”, que se repete no início das outras frases, mas ganhando uma extensão de sentido, formando uma gradação numa escala crescente.

[11]

Pedro volta para dentro do cemitério. [1]Embaixo da escada uma coroa de flores. [2]Margaridas amarelas. Lê o nome de sua avó numa etiqueta e lembra que lá em cima não existem flores, a não ser aquela rosa murcha e amarela nas mãos dela. [3]Embaixo da escada a coroa de margaridas amarelas. [4]O resto da entrada, nua. [5]A escada nua. [6]Os corredores nus. [7]A sala do velório com uma rosa murcha e amarela nas mãos da morta. (BERNARDO, 2010, p. 71. Grifos nossos.).

O trecho [11] faz parte do momento em que Pedro passa pela sua primeira experiência com a morte, no caso, a morte da sua avó, mais especificamente, o velório da sua avó. No capítulo “No portão”, da *Segunda Vez*, é o momento em que Pedro se questiona como será sua vida sem a figura da sua avó. Como vimos anteriormente, é da casa dos seus avós que Pedro, no quintal, no portão, consegue olhar o mundo. Seus avós estão do lado em que ele se sente seguro, mas de onde consegue visualizar o mundo externo.

Observam-se, no trecho, sete construções nominais, todas com valor descritivo muito forte. Entre as duas primeiras, uma relação de explicitação: “As margaridas amarelas” sendo uma elucidação das flores que estão na primeira frase nominal. Desse modo, tem-se uma frase fragmentária. A segunda configura-se como um fragmento, um pedaço da primeira. A terceira frase é uma reformulação das duas primeiras. Agora, a coroa já é de margaridas amarelas. A quarta frase trata-se de uma frase inorgânica.

Retomando a ideia de Melo (1976) sobre as frases inorgânicas, vemos que o estado de “descontrole” emocional do personagem se reflete no seu discurso. A frase inorgânica, por estar plena de carga emocional, não apresenta uma forma organizada. A sua “desorganização”, inclusive, marca sua expressividade. Tanto essa frase como as duas frases nominais que seguem são personificações, ou seja, seres inanimados que recebem características de animados. A nudez, que significa a ausência de roupa nas pessoas, associa-se a não presença das pessoas no velório. Os espaços estão vazios, sem roupa, sem ninguém.

Aqui, os espaços ganham muito mais a atenção do que os personagens, já que eles são os que “vestem” alguém ou alguma coisa. Desse modo, ganham vida e crescem, de tão vazios. As três construções formam um quadro estático e expressivo da solidão em que Pedro se vê. Instantaneamente, esses três espaços, totalmente despidos de alguém, tornam-se como *flashes* na cabeça do leitor, deixando a sensação inquietante de angústia. A sétima frase resume toda a sensação de vazio, solidão e tristeza do lugar: assim com a rosa murcha e amarela a sala de velório vai junta na mão da morta. Agora, a sala de velório faz parte da morta. Tudo é morto.

[12]

*Cansa-se das formigas e rodeia a árvore. O que ele quer, subir? **Coisa de criança. Ou coisa de moço com saudade da infância.** Pedro é um moço forte, saudável. **Meio gordinho, mas bem ágil.** [...] (BERNARDO, p. 83. Grifos nossos.).*

Da parte do livro intitulado *Segunda vez*, extraímos o trecho acima que retrata Pedro não mais como uma criança, mas como um “moço forte”. As duas primeiras frases nominais desse segmento são respostas que o narrador dá a si mesmo com relação à atitude de Pedro de querer subir em árvore. A primeira frase, uma frase unimembre, funciona com um rótulo que engloba um mundo de ideias. O que Pedro resolve fazer forma parte de todo um universo que pertence às crianças, só elas possuem essas vontades, só elas podem fazer coisas desse tipo. A frase, então, funciona como um rótulo. A segunda frase também rotula, mas um grupo de pessoas, não mais um conjunto de coisas. Pedro, ao que nos parece, encaixa-se nesse grupo: pessoas que sentem falta de coisas ou brincadeiras de crianças. No trecho percebe-se certo grau de amabilidade do narrador perante ao protagonista. O uso da palavra “moço”, a rotulação de Pedro como pessoa que talvez sinta falta das coisas de infância e o conteúdo da terceira frase: é uma frase em tom descritivo. O sufixo *-inho* usado na palavra “gordinho” reflete justifica esse tom mais cuidadoso no trato de uma característica que gera no próprio Pedro uma inquietação: “Tô ficando gordo. Devem ser os biscoitos. Os biscoitos só não, tudo.” (BERNARDO, 2010, p. 78). Além disso, na terceira frase, há uma ideia de adversidade: o fato de Pedro estar “gordinho” se opõe a sua agilidade. E não é só ágil, é “bem ágil”. No caso, verificamos que o narrador ressalta pontos positivos do seu herói. Ademais, vimos que a terceira frase assume um leve poder argumentativo, já que intuiu contribuir para a defesa de um ponto de vista.

[13]

***A trovoada. O beco vazio.** Um vento quente e fraco passa pelo capim, pelas formigas e pelo Pedro. Que não tem intenção de descer da árvore. (BERNARDO, p. 84. Grifo nosso.).*

Uma característica muito presente na obra *Pedro Pedra* é o início de parágrafos com uma ou duas frases nominais, como no exemplo [13]. As duas construções são frases nominais unimembres, que servem para ambientar o leitor na cena narrada, no entanto, essa ambientação não é desenvolvida, não ganha muitos detalhes. Depois, há um desenvolvimento da descrição, mas o início é curto, objetivo, sucinto. A primeira frase, “A trovoada”, resume o estado do tempo; a segunda, o lugar. O narrador não desenvolve uma frase mais longa, ou até mesmo uma frase verbal, para chegarmos à ideia de que naquele dia trovejava ou ameaçava trovejar e que o beco estava vazio. De cara, o narrador já nos apresenta as informações essenciais, dando a sensação da imagem vinda como um *flash* em nossa cabeça. A partir dessas imagens sugeridas ao leitor, o narrador descreve outras coisas. No exemplo, há uma descrição mais desenvolvida para o vento e para o estado de Pedro. Dessa forma, percebemos que a frase nominal requer mais parcela de imaginação por parte do leitor. A ele é oferecido a informação base, o essencial, aquilo que a frase nominal é capaz de conter e expressar. O desenvolvimento da descrição ou o detalhe das imagens lhe cabe.

5.2.3 Terceira vez: Pedro sem Pedra

[14]

*Pequena, cabelos pequenos, bonita de rosto: vontade de colocar na palma da mão e lambar. Mas isso lá é pensamento que se tenha em reunião pró-comissão-pró? Enquanto se espera a vez, ué. **Bonita, pequena, pálida.** Pedro escorrega para o banco mais próximo e cutuca o colega, se sabe o nome. Sabe. Lívia. Pedro escorrega de novo para o seu banco, cruza as pernas e fica olhando para as sandálias dela. **Bonita, pequena, lívida, lívia.***

Lívia.

[...] (BERNARDO, p. 95. Grifo nosso.).

O exemplo [14] foi retirado do capítulo “Igreja” da terceira parte do livro, chamada *Terceira vez*, em que teremos acesso a um novo Pedro, que já não é mais o Pedro criança,

medroso e incapaz de interagir com o mundo, nem o Pedro adolescente, cheio de dúvidas, indo em busca de respostas para as suas inquietações. O Pedro de agora tem consciência de si e se permite interação com o social.

Na cena em questão, Pedro, que já está no ensino médio, encontra-se no pátio da escola juntamente com outros colegas, em uma reunião em prol de uma comissão pró-grêmio. Verifica-se que há um contraponto entre o título do capítulo (“Igreja”) e o lugar onde a cena realmente se passa, o pátio da escola. O discurso dos componentes da comissão - o discurso político - é contraposto ao discurso religioso, visto no primeiro capítulo da *Primeira vez*, onde percebemos uma oposição de ideologias nessa fase da vida de Pedro:

- Companheiros. Estamos aqui reunidos para formar a comissão pró-grêmio, conforme a nota convocatória distribuída hoje pela manhã das salas.

“Irmãos. Estamos aqui reunidos para lermos a epístola de São Pedro aos fariseus. Parece.” (BERNARDO, 2009, p. 93).

Percebe-se, com isso, que o livro não aborda só questões relacionadas à autodescoberta. Política, religião, universo escolar, familiar e social são temas permeados na obra. O envolvimento de Pedro nessa reunião já denota a sua interação com o meio social, principalmente, seu engajamento político.

Na reunião, em meio ao debate que se estabelece entre Pedro e o restante dos alunos, surge a cena descrita no trecho [14], quando Pedro percebe a personagem Lívia a partir dos sapatos dela. Três frases nominais fazem parte da descrição de Lívia. Verifica-se, entre as duas primeiras, um paralelismo semântico, já que se tratam de enumerações de características da personagem. A segunda frase possui uma ampliação do último termo da primeira: de “pálida”, tem-se “lívida”, com sentido de tom entre branco e preto; e “lívia”, aqui ainda como característica, pois aparece com letra minúscula. Tal gradação de sentidos resulta no parágrafo seguinte, formado somente com a frase nominal “Lívia.”. Agora a personagem ganha existência e importância, visto que é o único elemento do parágrafo.

[15]

Esquina. Poste. Calçada. Pessoas da calçada. Amendoeiras arrancadas. Os outros carros. Moto, caminhão, ônibus e bicicleta. Sinal. A grávida, o cão. *As pessoas da calçada desaparecem num instante. As amendoeiras foram recém-plantadas na avenida e já arrancaram: elas desfalecem com as folhas na beira do asfalto.* (BERNARDO, p. 103. Grifo nosso.).

Retomando o que Monteiro diz em *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*, “as frases nominais, por seu turno, são frequentes nas descrições e **buscam valorizar cada elemento da imagem projetada, realçando os seus aspectos sensoriais**”. (2005, p. 116. Grifo nosso). Diante disso, analisamos o trecho [15] em que o parágrafo inicia-se com nove frases nominais que se ocupam da ambientação de toda cena narrada. Todo o trecho é descritivo, mas as frases que o iniciam encarregam-se de evidenciar pontos específicos de toda a cena descrita. Observa-se que os elementos da imagem que são ressaltados com as frases nominais, apesar de comuns em uma cena de trânsito, aqui parecem desconectados. Tem-se a sensação de uma mirada rápida de quem está nervoso e consegue captar em questão de segundos várias imagens diferentes. A partir disso, questiona-se o narrador de Pedro, que horas, como agora, parece dentro de Pedro.

Das nove frases, as oito primeiras são frases nominais unimembres. Além de descreverem a situação, particularizam cada elemento, dando a impressão de imagem estática. Ressaltamos a frase “Os outros carros”. A partir dessa construção, temos a ideia de que Pedro está em um carro. Só quem está em um carro pode dizer “os outros carros”. Lembremos de que Pedro encontra-se na terceira parte da sua história, onde ele, agora um jovem adulto, se permite experimentar o mundo. Aprender a dirigir faz parte dessas experiências. É tomar o controle da direção das coisas, ter autonomia, liberdade. A última frase, “A grávida, o cão.” é uma frase nominal inorgânica. Ao diferenciar a grávida e o cão das outras pessoas da calçada, a narrador usa a frase inorgânica, que segundo Melo (1976) marca “um predomínio da comoção sobre a razão”. Vê-se, então, que mesmo no meio do movimento, da agitação do trânsito, a mulher grávida ganha um olhar diferenciado, juntamente com o cão, pois, socialmente, são representações de sensibilidade, amabilidade e carinho.

[16]

A festa tem cor de violeta, luz negra. No apartamento térreo de um pequeno edifício em um bairro pequeno, a festa se espalha pelo corredor. Cerveja, coca-cola, amendoim, luz negra, música – em volume moderado, afinal de contas, um edifício. Copos de papel e papel dos pratos espalhados pelo chão e basculantes.
[...](BERNARDO, p. 113. Grifo nosso).

As frases nominais encontradas no trecho [16] são estritamente descritivas. Foram retiradas do capítulo “Portão”, da *Terceira vez*. Diferente do portão da *Primeira vez*, que era o portão da casa dos seus avós e que significava o limite de Pedro entre o quintal onde brincava

e o mundo externo, esse portão é o do edifício, onde acontece uma festa. Verifica-se que o protagonista não só participa da vida política da escola, conhece novas pessoas, entra na academia - depois de se achar gordo - e decide entrar na autoescola, mas também frequenta os espaços da maioria dos jovens da sua idade. Pedro, de fato, assumiu outra atitude diferente daquela da sua infância e adolescência, tornando-se um jovem sociável.

As frases que colocamos em evidência no trecho [16] descrevem a festa, cujo aniversariante Pedro desconhece. A primeira frase nominal faz um panorama geral da festa indicando comida, luz, música e até o local da festa. A frase consegue conter todo o ambiente da festa, ressaltando os pontos mais importantes. Na segunda frase, além da continuação da descrição, vemos um jogo com as palavras, onde há uma aliteração da consoante oclusiva surda [p]: “Copos de *papel* e *papel* dos pratos espalhados *pelo*...”. Segundo Martins (2008), “as consoantes oclusivas, pelo seu traço explosivo, momentâneo, prestam-se a reproduzir ruídos duros, secos, de batidas [...]” (MARTINS, 2008, p. 54), na frase nominal em questão, a repetição da consoante sugere a batida da música, o que lembra um clima de descontração, animação, juventude, amizade. Dessa forma, vimos como a narrativa de Gustavo Bernardo é rica em conteúdo e forma. O autor consegue uma linguagem simples, com traços de coloquialismo e, ao mesmo tempo, cheia de lirismo e requintes poéticos.

Ressalta-se na narrativa de *Pedro Pedra* a forma como as falas e pensamentos de protagonista são representados. Quase nunca se vê o uso do travessão. A representação da voz (pensamento) de Pedro é feita entre aspas. Nessa última parte do livro, a *Terceira vez*, quando Pedro ainda está na festa, constatamos o seu desejo por encontrar uma namorada, alguém com quem possa estabelecer uma relação de confiança e de trocas de experiências. O herói da narrativa idealiza esse amor:

Eu queria te encontrar mas você não tem rosto. Eu queria dançar com você mas você não tem pernas. Você não tem pernas e dança descalça, é possível? Você deve ser louca. Você é louca porque você não existe. Eu queria pegar na sua mão e brincar com os seus dedos, mas a sua mão é cheia de tamanhos. Eu queria botar o seu rosto na palma da minha mão para esfregar de leve a sua orelha com as minhas unhas, mas você não para quieta nem pra descansar um tantinho. Você não para. [...](BERNARDO, p. 114).

Primeiramente, observa-se a forma como o pensamento de Pedro é representado: entre aspas, no livro - em um recuo de margem diferenciado, destacado. Até o presente momento da história, acostumamo-nos a essa representação de Pedro, com forma do pensamento dele. Ademais, verifica-se no trecho citado que o desejo de amor de Pedro é marcado por muitas impossibilidades, representadas pela presença constante da conjunção adversativa “mas”. Pedro sonha, mas vê todas as dificuldades possíveis para o imaginado tornar-se real.

Após o momento de autorreflexão de Pedro, na saída da festa, surge a personagem que mais fará Pedro falar. A seguir, extraímos um trecho do livro em que vemos a descrição da personagem Maria pelo narrador:

[17]

[1]Cabelos castanho e curtos. [2]Nem baixa nem alta, altura que nem a dele. Não estava vestida de festa. [3]Blusão manchado de rosa, confortável. [4]Cinto largo de couro bruto. [5]Calças de brim pardo. [6]Tênis colorido. [7]Uma fita do senhor de bonfim no pulso. [8]Sem bolsa, sem nada na mão. [9]Nem cigarro. (BERNARDO, p. 117. Grifo nosso.).

Como na maioria dos trechos descritivos que analisamos, há muito a presença das frases nominais, ressaltando características específicas da personagem. As frases [1], [4], [5], [6], [7] e [9] evidenciam uma determinada característica, mostrando um olhar bem detalhado do narrador para a personagem descrita. Cabelos curtos, blusão manchado, cinto largo, calças e tênis coloridos refletem aspectos de uma pessoa jovem, descontraída, com personalidade. A frase [9] mostra ainda uma atitude: não fumante. As frases [2], [3] e [8] são frases nominais bimembres e, como tais, estabelecem uma relação de paralelismo entre as duas partes, como visto em Martins (2008). Na frase [2], uma ideia de comparação; na frase [3], uma caracterização; e na frase [8], uma ideia de adição. Observa-se, portanto, que as frases nominais, especificamente as bimembres, além de formarem o quadro descritivo, no caso de uma personagem, possuem um conteúdo interno que expressa outras ideias possíveis.

[18]

Pedro vai para casa sem muita pressa. Enquanto anda pela calçada chuta as pedrinhas do caminho. Concentra-se em procurar as pedras, preparar o chute e chutar de modo a jogar cada pedra o mais longe possível, mas sem pôr para fora da calçada.

Pedra, pedrinha, Pedro. *Chega em casa. [...]* (BERNARDO, p. 123. Grifo nosso.).

Do capítulo “Cama”, dessa última parte da história do livro, extraímos o trecho [18] onde há a presença de uma frase nominal que marca perfeitamente todo o processo de construção do “eu” por parte de Pedro. No primeiro parágrafo o trecho, temos o narrador contando a ida de Pedro para casa. No caminho, o protagonista vai procurando pedras para

chutá-las, e como diz o narrador: “o mais longe possível”. Até aqui, vimos que Pedro, movido pelas suas inquietações e curiosidade, não se manteve restrito e sozinho no seu mundo. Seus conflitos pessoais o levaram a buscar respostas e, com isso, descobrir-se, descobrir que havia uma pedra na sua vida. Ao longo da narrativa, percebe-se um progresso existencial em Pedro: de um menino solitário e medroso, passa por um adolescente questionador – porém, preso em si mesmo – até chegar a um jovem destemido e com personalidade, capaz de impor sua visão a respeito do mundo que o cerca, exprimir seus mais profundos sentimentos, interagir, ser. A frase nominal destacada no trecho acima, formada pela sequência de três substantivos, retrata esse processo: da *pedra*, do mundo duro, seco e solitário, repleto de convenções e pensamentos engessados, passa à *pedrinha*, o que era grande tornou-se pequeno, menor, menos importante, capaz de ser chutado para longe, como faz Pedro com as pedrinhas que encontra em seu caminho na cena narrada. Da *pedrinha* surge *pedro*, ainda com letra minúscula, mas um ser que existe. A frase nominal em questão denota, então, uma gradação existencial do personagem principal.

No capítulo precedente, o último do livro, intitulado “Pedro”, percebemos a concretização do processo descrito na frase do trecho acima. Pela descrição do sumário do livro, o espaço antes ocupado pela pedra (“na pedra”), agora é ocupado por Pedro, pela existência dele, pela presença da sua voz. O narrador desvia o foco do Pedro e nos leva a perceber a existência de outros pedros, os pedros que existem pelas ruas, pelas escolas, por todo o país: “O Brasil também é um país carregadinho de pedros, Pedro por tudo quanto é lado”. (BERNARDO, 2010, p. 131). Ressalta-se o nome do país com letra minúscula, sugerindo uma crítica, por parte do narrador, a um país que não cuida dos seus pedros: “Poucos comem nesta nação. Poucos comem esta nação. Mas estes poucos não podem escapar da fome nacional. Estes poucos são adolescentes ansiosos que se entopem de mentiras e compensações.” (BERNARDO, 2010, p. 131). O narrador, no entanto, diz que possui um sonho, e nesse sonho o “Brasil” é um país repleto de pedros: “Nos meus sonhos as pedras saem de cima dos pedros e de repente sustentam uma cachoeira de água gelada, compondo uma paisagem, uma montanha, um desenho polido para o alto.” (BERNARDO, 2010, p. 132). Verifica-se, no sonho do narrador, a resignificação da pedra: do sentido conotativo, o mais visto na história de Pedro, sentido de convenções sociais, ao sentido denotativo, pedra como substrato orgânico, que compõem paisagens e etc. Dessa reflexão do narrador, a história de Pedro é um exemplo. Segundo ele, “Pedros” e “Marias”, quando capazes de se escreverem por si mesmos, são felizes e por serem felizes, servem de exemplo. A partir daqui, segue o encontro de Pedro e Maria, de onde retiramos o próximo trecho:

[19]

*Ora, porque a Maria acampa comigo. Não mereço tanto. Ou mereço? Mereço sim. **Maria, minha namorada, minha primeira mulher.** Quem sabe, minha companheira. Pelo resto da vida? O que é o resto da vida? Não quero resto, quero a vida agora. [...]* (BERNARDO, p. 132-133).

No trecho, a frase nominal em destaque descreve Maria na concepção de Pedro. A frase é uma sequência que começa pelo substantivo próprio “Maria” e se estende em outros significados. Percebe-se uma gradação de escala crescente representada pelas palavras “namorada” e “mulher”. O protagonista espera que Maria permaneça em sua vida por longo tempo. Além disso, a repetição do pronome possessivo “minha” retrata um sentimento de posse e cuidado por parte de Pedro. Ressalta-se, também, sonoridade da frase. Há uma aliteração da consoante nasal [m]: “*Maria, minha namorada, minha primeira mulher.*” Segundo Martins, essas consoantes sugerem uma ideia de “suavidade, doçura, delicadeza [...]” (MARTINS, 2008, p. 58.), ideia muito próxima do conteúdo da frase nominal em destaque.

Fechamos a análise, com um trecho que finaliza o livro, quando Pedro decide fazer uma fogueira no acampamento com Maria. É a parte do livro em que se nota mais a presença do discurso direto. Finalmente, Pedro encontra uma pessoa com a qual consegue estabelecer um diálogo, muito simples, por sinal, no entanto, muito significativo. Pedro expressa vontades: “- Vamos fazer a sua fogueira?” (BERNARDO, p. 133.); Fala de si: “- Maria, nunca fui escoteiro.” (BERNARDO, p. 133.); mostra-se preocupado: “- Já está escurecendo.” (BERNARDO, p. 133). Conclui-se, com isso, que Pedro consegue ser ele mesmo diante do outro (na figura de Maria). Todas aquelas vontades e desejos que antes existiam internamente ou eram idealizados agora são concretos.

[20]

*“[...] Sou o primeiro homem, aprendo com quem? **Com Maria. Com o fogo. Com o frio. Com as pedras. E comigo mesmo.** Eu sou o meu próprio modelo”. (BERNARDO, p. 135. Grifo nosso).*

No trecho [20], o fechamento do pensamento de Pedro sobre ele mesmo, sobre a sua existência. Há destacadas cinco frases nominais que não dão ideia de descrição. As construções funcionam como respostas da pergunta de Pedro no início do trecho. No caso, temos uma sequência de frases fragmentárias. Retomando Garcia (2006): “esse estilo ajusta-

se perfeitamente à língua falada: é vivaz, espontâneo, desinibido” (GARCIA, 2006, p. 137). Cada frase constitui um “fragmento”, recebendo destaque. Ressalta-se a repetição da preposição “com” no início de cada frase nominal, sugerindo a ideia de companhia. Pedro já não se vê mais sozinho. É capaz de aprender com o outro (Maria), com o que ele sente (frio), com o que ele vê (pedras) e, principalmente, consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como finalidade apresentar uma proposta de articulação entre o ensino de língua materna e a leitura do texto literário, consubstanciado na análise do valor expressivo das frases nominais na leitura do romance *Pedro Pedra* (2010), de Gustavo Bernardo.

Metodologias que abordam a língua por meio do ensino da gramática normativa com o único fim da memorização gratuita de regras e nomenclaturas não favorecem o que justifica as aulas de Língua Portuguesa para nativos: o desenvolvimento da competência comunicativa. Segundo Travaglia (2009), há diferentes tipos de ensino, diferentes formas de se entenderem e de se aplicarem os conhecimentos da língua: o ensino prescritivo é aquele que se preza pelo ensino da norma culta; o ensino descritivo é o que se atém não só à norma padrão, na medida em que considera as variações da língua, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio científico do aluno; o terceiro tipo de ensino, o produtivo, é o responsável por ensinar novas habilidades linguísticas. Este terceiro tipo está mais em harmonia com o que se espera do ensino de Língua Portuguesa em relação à aquisição de habilidades e competências discursivas. As três formas de ensino não são mutualmente excludentes, no entanto “tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno...”. O autor acrescenta que, embora haja tal consenso, o ensino prescritivo ganha destaque nas aulas de língua materna, o que causa, segundo ele, prejuízo na formação do aluno, no que tange aos conhecimentos linguísticos de que disporá na vida.

No desenvolvimento da presente pesquisa, consideramos as orientações fornecidas pelo Ministério da Educação aos professores da Educação Básica de Língua Portuguesa, recorreremos, então, a documentos oficiais. Elegeram-se, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por constituírem uma proposta cuja formulação possui uma base teórica voltada para as pesquisas linguísticas. Direcionados, principalmente, aos professores, os PCN possuem propostas gerais para o ensino básico e propostas específicas para cada área de conhecimento. Para a disciplina de Língua Portuguesa, o referido documento aponta como objetivo geral desenvolver a competência comunicativa do estudante, isto é, fazê-lo ler e escrever conforme a situação social em que se encontre.

Como a presente dissertação possui como interesse maior destacar o elo necessário entre ensino de língua materna e leitura literária, no segundo capítulo, discorreremos sobre os

objetivos específicos que os PCN estipulam para o trabalho com a leitura e com a gramática na escola. Vimos que o ensino de leitura no ensino fundamental deve ultrapassar a mera decodificação de código, levando ao aluno à leitura autônoma: ler por ele mesmo, pelos seus próprios interesses e necessidades.

Para o trabalho com a gramática, os PCN expandem o sentido do estudo para análise linguística, pois consideram que há outros conteúdos articulados a essa ciência, como a pragmática e a semântica. Assim, uma das orientações para o trabalho com a análise linguística será fazer com que o aluno construa um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Assim, fica evidente que o ensino dos aspectos gramaticais deve privilegiar o funcionamento da língua, como o explicitado no ensino produtivo de Travaglia (2009).

Com isso, vemos que tanto para a perspectiva teórica de especialistas em ensino de língua materna como para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa na escola básica só se justifica se for funcional para o aluno, se contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da sua competência discursiva, tornando-o um indivíduo autônomo, participante da vida em uma sociedade letrada.

Diante do exposto sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, o terceiro capítulo, trouxe um material fundamental nas aulas de Língua Portuguesa: o texto literário, considerado o relevante papel da literatura na formação do indivíduo. Vimos que no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmo. Tal experiência favorece o processo de formação de identidade a partir do outro, daquilo que se observa no outro. Trazendo como exemplo o personagem Pedro, somos colocados ante o processo de autodescoberta de um adolescente, desde sua infância até a juventude, passando por diversas experiências e vários questionamentos, o que permite que nos identifiquemos com o protagonista da história. Ademais, o narrador de *Pedro Pedra* desempenha um papel primordial na obra estudada, especialmente pela maneira como envolve o leitor. As passagens destacadas do romance comprovam que o narrador não subestima o leitor; ao contrário, ele o valoriza, tornando-o participante da história. Para o público de jovens e adolescentes que preenchem os espaços das salas de aulas por esse Brasil a fora, essa seria uma significativa experiência: enxergar-se em um personagem literário e, por meio dele, conhecer-se. Trata-se, portanto, da formação de identidade a partir do outro.

Além disso, defendemos que o texto literário tem todas as possibilidades para se tornar o *corpus* das aulas de língua materna na escola. No que diz respeito ao próprio trabalho com a linguagem, é nesse domínio discursivo que temos a língua portuguesa em toda a sua potencialidade. É pela leitura e escrita do texto literário é que desvelamos as arbitrariedades das regras impostas pela sociedade e que construímos um modo próprio de construir a linguagem, nossa própria experiência da realidade por meio da linguagem. Assim, uma quantidade considerável de temas podem ser trabalhados em sala, não só aqueles relacionados a aspectos linguísticos, como o emprego das frases nominais, como também aqueles relacionados à vida do aluno: autodescoberta, medo, insegurança, vida familiar e escolar, política, religião, dentre outros. Nessa seção, tratou-se também dos poderes atribuídos à literatura, vistos por Compagnon (2009). Segundo ele, a literatura tem o poder de ensinar, pois é uma imitação da realidade e, portanto, um meio de observar o outro e aprender sobre sua forma de conceber o mundo e de pensar; de libertar o indivíduo da sujeição às autoridades e de contribuir para a correção da linguagem. Ressaltamos, no capítulo em questão, que, assim como as avaliações externas à escola têm mudado com relação ao ensino de gramática, no texto literário são ressaltadas as questões relacionadas ao sentido, aos efeitos estilísticos presentes no texto. Exemplificamos o afirmado com questões de uma prova discursiva de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do vestibular da UERJ. Nessa avaliação, o texto literário não foi um pretexto para a cobrança de aspectos gramaticais, mas um *corpus* para levar o candidato a perceber e considerar sentidos expressivos percebidos na obra, marcados pela própria linguagem do texto.

No quarto capítulo, vimos o embasamento teórico que serviu de aporte para o estudo das construções nominais na leitura de *Pedro Pedra*. No aspecto gramatical, observou-se que a formação das frases nominais é de base nominal (substantivos, adjetivos ou advérbios). Além disso, a não presença do verbo em sua formação, dá a frase nominal um caráter de afirmação de uma verdade geral. Para o autor, as frases nominais podem ser divididas em duas classes: unimembres e bimembres. A primeira, formada por termos que expressam a função da interjeição: *Socorro!*; *Fogo!*; a segunda, muito comum em provérbios e versos populares, possui uma formação de dois termos coordenados: *Tal pai, tal filho*. De acordo com Bechara (2009), esse tipo de construção expressa um tom de vivacidade e leveza. Buscamos, também, a visão de Othon Moacyr Garcia (2006) sobre as frases nominais, como aquelas que prescindem de verbo. Cunha e Cintra (2001) tratam a frase nominal com a que possui o substantivo como núcleo.

No aspecto estilístico, descobrimos que as frases nominais podem expressar diferentes ideias. No texto de José Lemos Monteiro (2005, p. 116), viu-se que as frases nominais são mais recorrentes em descrições e buscam dar valor a cada elemento da imagem projetada, *realçando os aspectos sensoriais*. Ao retomar Garcia (2006), descobrimos a *frase fragmentária*, também de base nominal, mas com a característica de ser um fragmento de uma frase anterior, como se percebe na frase “Ele.”, encontrada na primeira passagem das leituras. Segundo o autor, esse estilo é característico da língua falada e traduz uma ideia de um discurso espontâneo. Das contribuições de Gladstone Chaves de Melo em relação ao assunto em questão, extraímos a definição de frase incompleta, ou *inorgânica*, como chamamos nas leituras propostas. Esse tipo de construção nominal se configura como uma expressão emotiva e por isso o discurso apresenta-se “desarrumado”. Na frase *O sol no alto, quente* (BERNARDO, 2010, p. 44), é possível observar a ideia de discurso desarrumado, decorrente da ordem dos termos da frase. Em suma, levando em conta os aspectos gramatical e estilístico das frases nominais, chegamos a três classificações possíveis para essas construções: frase unimembre e bimembre; frase fragmentária e frase incompleta ou inorgânica. Todas de base nominal.

A partir dos típicos expostos, o capítulo cinco constitui-se de leituras possíveis frases nominais selecionadas, com vistas à produção de sentido do texto. Como uso mais frequente, tem-se o modo de organização descritivo. Na descrição, elas atuam como o enquadramento do elemento descrito, ressaltando-o e dando-lhe características sensoriais. Na obra, Gustavo Bernardo utiliza-se das frases nominais para ressaltar sentimentos, características físicas e psicológicas. Faz uso das figuras de paralelismo semântico, gradação e aliteração, produzindo um tom poético e cheio de significados implícitos. O emprego das frases nominais possibilitou entender o processo de autodescoberta do personagem principal e muitas características pessoais, como, por exemplo, a timidez e a solidão, o tipo de pensamento, todas refletidas no discurso simples e pouco desenvolvido e pontual.

Conclui-se, portanto, que o ensino de língua materna pode e deve ter como apoio o texto literário. Diferentemente de torná-lo um simples pretexto para aulas tradicionais de gramática, constitui-se um rico *corpus* para a análise e compreensão da língua em toda a sua potencialidade.

É importante frisar que a escolha do romance pós-moderno *Pedro Pedra* não esteve associada a algum tipo de ideologia que desconsidera o papel dos textos clássicos da sala de aula. Ao contrário, por possuir um grau elevado de qualidade, de criatividade e de trabalho

artístico com a palavra, e tratar de temas de interesse do alunado do ensino fundamental, elegemos *Pedro Pedra* como corpus desta pesquisa.

Do mesmo modo que a professora da disciplina para a qual fiz um trabalho de leitura elegeu a obra em questão para iniciar o gênero romance no Colégio de Aplicação da UERJ, *Pedro Pedra* verdadeiramente constitui o início de um trabalho com os clássicos, na medida em que a) por meio de uma linguagem que se aproxima do coloquialismo consegue expressar lirismo e efeitos estéticos de grande impacto; b) possui uma estrutura diferente, com presença de sumário e de poemas intratextuais; c) o narrador que aproxima o leitor da história, ao ponto de tonar o leitor mais ciente do personagem do que ele próprio, ou seja, a valorização da formação e do desenvolvimento do pensamento do leitor, tornando-o peça importante da história de Pedro; e) temática rica e de interesse do público de jovens e adolescentes. Todos esses fatores corroboram para uma iniciação à leitura literária de qualidade, haja vista o inicial processo de sensibilidade para a expressividade da língua literária que uma leitura de *Pedro Pedra* pode despertar.

Esta pesquisa não teve como objetivo esgotar o tema proposto. No decorrer dela, inclusive, viu-se que existem outras possibilidades de investigações que seriam de grande interesse para a área de ensino de Língua Portuguesa. A princípio, evidencio o jogo sonoro que existe ao longo da narrativa, a começar pelo título da obra: *Pedro Pedra*. A repetição de sons e o jogo entre as palavras, formando uma contraposição de gênero, são significativos e já dizem muito a respeito do personagem principal. A repetição das consoantes oclusivas /p/, que sugere uma batida, ou um impacto, um entrave, fazendo uma alusão à pedra ou ao Pedro, uma possível junção dos dois elementos em um só: Pedro, o protagonista, ainda com resquício da pedra, como é percebido na própria ilustração da capa da editora Rocco: um “P”, de Pedro, com marcas de pedras em alto-relevo. Dessa forma, verificamos que até a maneira como os elementos presentes na capa do romance se mostra significativa.

Ressaltamos também os poemas intratextuais, que marcam o início de cada fase da vida de Pedro. Além das rimas, aliterações e dos paralelismos, o uso frequente da intertextualidade mostra a ligação de Pedro com outros muitos universos culturais. O verso que tomamos como título para essa dissertação é um exemplo disso: “Pedra. Pedro que só quero pedros, pedra!”. Esse trecho faz alusão ao poema “Romance sonâmbulo”, de poeta espanhol Federico Garcia Lorca, que traz um personagem que se sente livre para sonhar em sua relação com a natureza: “Verde que te quero verde./Verde vento. Verdes ramas.” (SOUZA, 1966, p. 53).

No poema que inicia a primeira parte do livro, por sua vez, tem-se a alusão à obra de Fernando Pessoa, “Navegar é preciso”: A história que insiste e resiste./ Navegar é preciso, viver não é preciso/Insistir é preciso, viver não é preciso. (BERNARDO, 2010, p. 11), além da utilização de um dito popular: “Essa história vem de insistir comigo./ *Porque água mole em pedra dura tanto bate até que fura*/Porque pedra dura em campo liso tanto pesa até que existe”. (BERNARDO, 2010, p. 11. grifo nosso).

No terceiro poema, além da referência ao texto do poeta espanhol supracitado, percebe-se um caso de intertextualidade com a obra de Guimarães Rosa, “Na terceira margem do rio”: “Na terceira margem do rio./ Na terceira dimensão do universo.” (BERNARDO, 2010, p. 91). Ressaltamos que a presença da intertextualidade advoga a favor do livro na Educação Básica, pois colocaria o aluno em contato com todos esses autores, favorecendo a ampliação cultural desses estudantes, bem como a teia textual dentro da qual nos movimentamos.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a presente pesquisa ganha relevância pelo fato de apresentar uma proposta viável para o ensino de língua materna articulado à leitura do texto literário. Mostrar ao aluno que o aspecto gramatical que ele estuda na aula de gramática pode exprimir vários sentidos dentro do texto literário faz com que tal aspecto ganhe funcionalidade para o estudante, estimulando-o a conhecer mais sobre a sua língua, ademais saber usá-la de forma expressiva. Aos professores a necessidade de serem leitores e observadores da expressividade da própria língua que se propuseram a ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Lições de feitiçaria*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERNARDO, Gustavo. *Estante de Gustavo Bernardo*. Disponível em: <www.gustavobernardo.com>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- _____. *Pedro Pedra*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, SEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos*. Brasília: MEC, SEC, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; FALEIROS, Rita Jover (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. No meio do caminho tinha uma pedra: o papel do leitor e do narrador no romance Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo. *Revista FronteiraZ*. São Paulo, n. 6, abr. 2011.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O texto literário sob uma perspectiva linguístico-expressiva: a leitura e a língua portuguesa em questão. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 11, v. 1, n. 31, p. 79-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO11/31/008.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

PESSOA, Fernando. *Navegar é preciso*. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/f/navega.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; FALEIROS, Rita Jover (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUZA, Afonso Felix de (Org.). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora Leitura, 1966.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Vestibular*. Disponível em: <http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2011/provas_e_gabariatos/ed/provas/2011_ED_LP_LB.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.