



# PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício,  
para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

Livro 3

## Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Volume 2





Unesp - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Graduação

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo – SP

Tel. (11) 5627.0245

www.unesp.br

Núcleo de Educação a Distância

Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066.5801

www.unesp.br/nead

Revisão e normalização

Antonio Netto Junior

Preparação

Antonio Netto Junior

Projeto gráfico, arte e diagramação

Fernanda Sutkan de Oliveira Mello

### CIP - Catalogação na Publicação

A615 Anos iniciais do ensino fundamental : volume 2. — São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.

272 p. : il. - (Pedagogia : programa de formação de professores em exercício, para a educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão da unidade escolar ; 3) Inclui bibliografia

Conteúdo: D15. Didática de língua portuguesa e literatura – D16. Didática de artes

Apoio: Capes

1. Didática. 2. Língua portuguesa. 3. Literatura. 4. Artes. 5. Ensino fundamental. I. São Paulo (SP). Prefeitura. II. Universidade Estadual Paulista (Unesp). III. Série

CDD 372.6

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do  
Núcleo de Educação a Distância da Unesp

© 2017, dos autores. Todos os direitos reservados.

Livro texto destinado ao Curso de Graduação em Pedagogia (programa de formação de professores em exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar), por concessão da Fundação UNIVESP à UNESP, CAPES (Sistema Universidade Aberta do Brasil) e Prefeitura de São Paulo. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****Prefeito**

João Doria

**Secretário Municipal de Educação**

Alexandre Alves Schneider

**Coordenadoria Pedagógica**

Leila Barbosa Oliva

**Diretor do Núcleo Técnico da UniCEU**

Jayson Magno da Silva

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA****Reitor**

Sandro Roberto Valentini

**Chefe de Gabinete**

Carlos Eduardo Vergani

**Pró-Reitora de Graduação**

Gladis Massini-Cagliari

**Pró-Reitor de Pós-Graduação**

João Lima Sant'Anna Neto

**Pró-Reitor de Pesquisa**

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

**Pró-Reitora de Extensão Universitária**

Cleopatra da Silva Planeta

**Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e Gestão**

Leonardo Theodoro Büll

**Secretário Geral**

Arnaldo Cortina

**Parceiros****CAPES****Diretor de Educação a Distância**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**FUNDUNESP****Diretor-Presidente**

Edson Luiz Furtado

**VUNESP****Diretor-Presidente**

Antonio Nivaldo Hespanhol

**Núcleo de Educação a Distância da Unesp****Coordenadora**

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

**Parceiros****CAPES****Diretor de Educação a Distância**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**FUNDUNESP****Diretor-Presidente**

Edson Luiz Furtado

**VUNESP****Diretor-Presidente**

Antonio Nivaldo Hespanhol





## Núcleo de Educação a Distância – UNESP

### Coordenação Geral

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

### Coordenação de Gestão e Certificação Acadêmica

Klaus Schlünzen Junior

### Coordenação Pedagógica – UAB – CAPES

Edson do Carmo Inforsato

### Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

### Assessoria Administrativa – UAB – CAPES

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Carolina Boschiero

### Grupo de Tecnologia da Informação

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Ana Paula Souza Nascimento

Ariel Tadami Siena Hirata

Erik Rafael Alves Ferreira

Fabiana Aparecida Rodrigues

Lucas Soares

Marcelo de Souza Tamashiro

Roberto Greiner

### Administração/Secretaria

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Tiago Silva dos Santos

### Produção Audiovisual

Elaine Mastrodomenico

### Assessoria de Comunicação e Imprensa

Vanessa Krunfli Haddad

André Neri

### Produção Pedagógica

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Paula Mesquita Melques

Soellyn Elene Bataliotti

Fábio Arlindo Silva

### Assistência Técnica em Redação

Antonio Netto Junior

### Implementação e assessoria em acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim





## Prezad@s alun@s!

Se no caderno anterior demos início aos conteúdos e didáticas dos assuntos formativos referentes ao ciclo inicial do Ensino Fundamental, tratando da Didática Geral e dos Conteúdos e Didática da Alfabetização, agora, neste livro que lhes dispomos, apresentamos os assuntos referentes à Língua Portuguesa e Literatura e também às Artes.

São duas disciplinas constituintes do curso de Pedagogia, a primeira com duração maior, que darão continuidade aos nossos propósitos de oferecer-lhes o que de melhor temos em nosso capital cultural para contribuir com a preparação de vocês na docência adequada e eficaz com nossas crianças.

Reiteradamente temos dito que a escolaridade tem a função precípua de inserir e preparar os aprendizes no universo e domínio da cultura letrada. Este foi o princípio fundador da escola moderna e continua sendo, a nosso ver, o princípio da escola contemporânea. A formação do cidadão exige cada vez mais a sua proficiência no manejo da cultura letrada. Quem não a tem, sofre na carne e no espírito. Se a escola deve ser acessível a todos, todos então devem assumi-la na sua plenitude, convivendo nela com a vivacidade e o entusiasmo que o conhecimento letrado proporciona.

A primeira disciplina continua, depois de termos passado pelos assuntos da alfabetização, na senda de compreendermos melhor a nossa língua materna, suas expressões na norma culta, o diálogo das variações de suas manifestações, a língua como uma estrutura de significados, as explicações linguísticas e, em seguida, o texto como a unidade básica de significado. Certamente vocês terão material para estimular-lhes a reflexão e inspirar-lhes ações de ensino aprendizagem de língua materna e literatura que farão as crianças sentirem que estão diante de um conteúdo que faz parte visceral delas mesmas, posto que são falantes e, portanto, se comunicam por essa língua.

A segunda disciplina traz os conteúdos e a didática das Artes com o propósito de mostrar que educar na escola, para a cultura letrada, não prescinde da sensibilidade e do manejo com múltiplas expressões. A Arte é algo que se faz, que se materializa em objetos, em símbolos múltiplos que traduzem leituras do âmago do nosso ser. Ensinar e deixar as crianças aprenderem a se manifestarem livremente por meio desses vários processos é algo de suma importância na formação do ser humano. Também aqui, e talvez com mais intensidade ainda, nosso material e atividades os levarão a descobertas e propostas que trarão prazer e que lhes convencerão que esse prazer também deve ser proporcionado às nossas crianças.

Como sempre temos dito, os textos em si são inertes, repousam materialmente sobre o papel que os contém. Decifrá-los, mostrando suas possíveis virtudes e prováveis defeitos é um movimento que todos vocês, mediados por seus formadores, deverão fazer como compromisso que têm com a própria formação.

Que saibam aproveitar estas propostas de estudos.

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Coordenador Pedagógico

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Coordenadora Geral





## SUMÁRIO

### Livro 3 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

#### D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

Visão geral da disciplina .....	10
<b>1. Princípios gerais em Linguística .....</b>	<b>13</b>
Arnaldo Cortina	
Renata Coelho Marchezan	
<b>2. Linguagem e dialogismo .....</b>	<b>25</b>
Odilon Helou Fleury Curado	
<b>3. Norma culta e variedades linguísticas .....</b>	<b>33</b>
Roberto Gomes Camacho	
<b>4. Língua: modalidade oral/escrita .....</b>	<b>49</b>
Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade	
<b>5. Gênero textual: conceito e aplicação .....</b>	<b>67</b>
Juvenal Zanchetta Junior	
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	
<b>6. Produção de textos na escola .....</b>	<b>81</b>
Rony Farto Pereira	
<b>7. Compreensão textual como trabalho criativo .....</b>	<b>95</b>
Luiz Antônio Marcuschi	
<b>8. A formação do leitor .....</b>	<b>111</b>
Vera Teixeira de Aguiar	
<b>9. Literatura infantil – a narrativa .....</b>	<b>125</b>
João Luís Ceccantini	
<b>10. Formação do pequeno leitor: o trabalho com o texto poético em sala de aula .....</b>	<b>145</b>
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	
<b>11. Literatura infantil e ensino .....</b>	<b>159</b>
Juvenal Zanchetta Junior	
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	





## D16 – Conteúdos e Didática de Artes

Visão geral da disciplina .....	170
<b>1. Ateliê Permanente</b> .....	173
Sérgio Romagnolo	
José Spaniol	
<b>2. A criança e a dança na Educação Infantil</b> .....	181
Kathya Maria Ayres de Godoy	
<b>3. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada</b> .....	191
Kathya Maria Ayres de Godoy	
<b>4. Caminhos da Educação Musical</b> .....	203
Dorotéia Kerr	
<b>5. A(s) música(s) no século vinte</b> .....	219
Dorotéia Kerr	
<b>6. Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir</b> .....	231
Alexandre Mate	
<b>7. Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”</b> .....	251
Alexandre Mate	







# PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício,  
para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

## **Disciplina 15** **Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**



## VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

### D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

#### Introdução

Neste Livro texto procurou-se ressaltar conteúdos fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa, embora não tenha a pretensão de esgotar o tema. As características dos textos dispostos a seguir ajudam a explicar as opções feitas para esta disciplina:

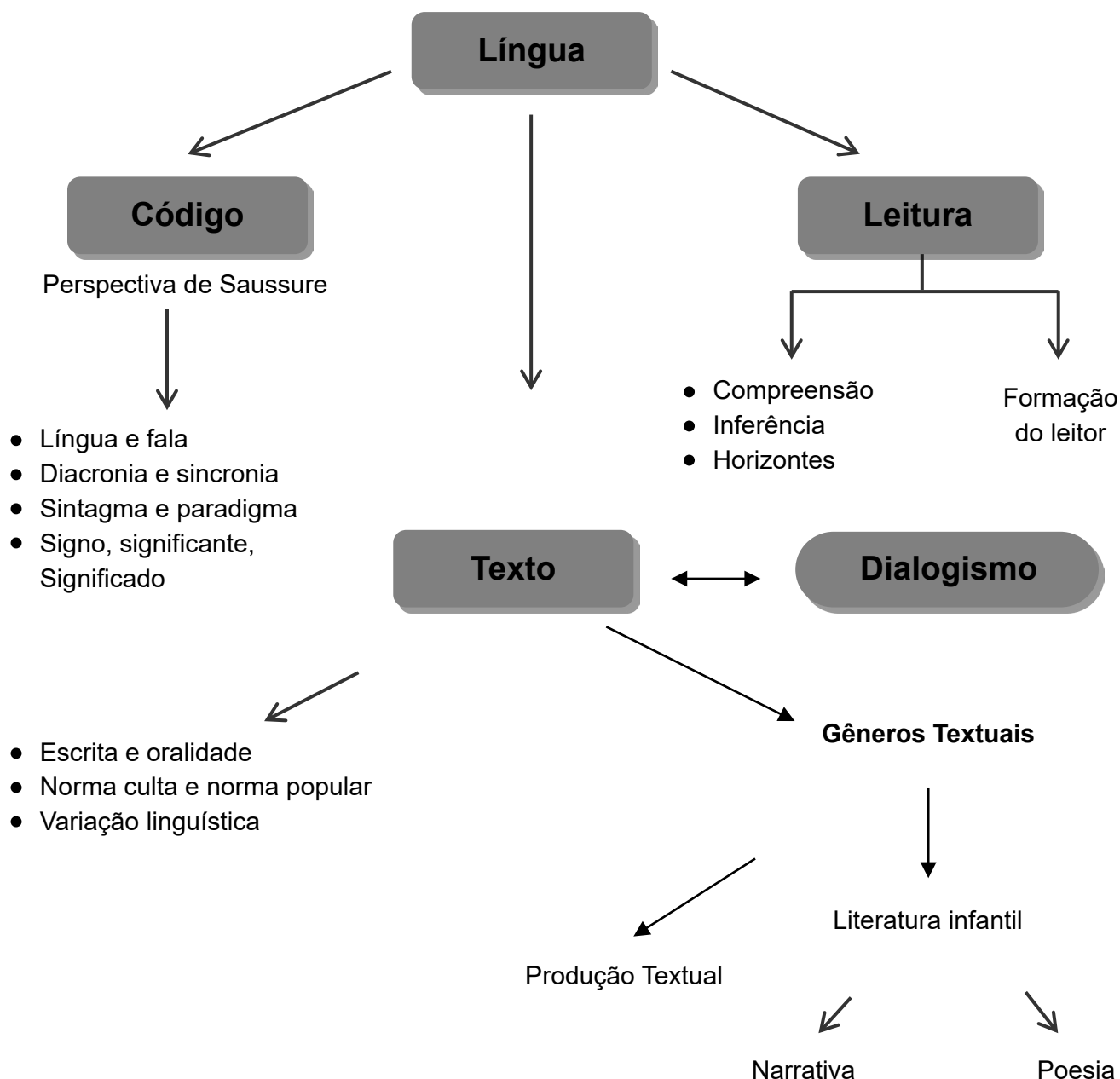
1. A primeira característica é o tratamento mais verticalizado da linguagem verbal. Em que pese o fato de as tecnologias contemporâneas promoverem a fusão da palavra com outros códigos, como aqueles baseados na imagem, parte-se do princípio de que a linguagem verbal continua sendo aquela de maior prestígio social. Mesmo que dialoguem com outros códigos, os textos a seguir dedicam-se à palavra.
2. Decorrente dessa primeira opção, o Livro apresenta diferentes ângulos do estudo sobre a linguagem verbal. Mas quais? Buscou-se um quadro geral sobre questões próximas da educação formal, tomando como referência os eixos da leitura, da escrita e da oralidade, determinantes nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para os primeiros anos de escolarização.
3. Tendo como pano de fundo os eixos que norteiam as orientações oficiais contemporâneas, os tópicos enfrentados com maior rigor remetem a:
  - 3.1. Princípios de Linguística Geral;
  - 3.2. Variação linguística;
  - 3.3. Gêneros textuais;
  - 3.4. Leitura;
  - 3.5. Literatura.
4. Mesmo que em outros Livros alguns temas ora presentes tenham sido explorados, a opção por incluí-los se dá por duas razões:
  - 4.1. oferecer ao estudante a análise desses temas a partir dos referenciais da Linguística ou da Literatura, conforme o caso;
  - 4.2. oferecer ao estudante um conjunto de textos autônomo, que sirva como referência para estudos e consultas posteriores. Em alguns casos, os textos não serão efetivamente tratados, mas apenas referenciados, como complemento à formação na área.
5. Os textos foram preparados sob a forma de ensaio, para estimular o aprofundamento teórico e os diferentes modos de ligação dos textos com as práticas de uso da linguagem verbal. Mesmo em versões diferentes, os textos ora apresentados já foram testados com



estudantes no mesmo estágio de formação. Esperamos ter aprendido um pouco mais com o trabalho já realizado.

6. Os artigos foram produzidos por diferentes pesquisadores, com o desafio de buscar o equilíbrio entre a teoria e a sala de aula. Não se compõe, portanto, um manual, mas sim um mosaico, com diferentes pontos de vista, interessados em oferecer instrumental para se refletir e operar sobre o uso da linguagem verbal.
7. As atividades propostas buscam certa independência em relação aos textos. Seu propósito é servir de objeto para a reflexão sobre os conceitos tratados ao longo da disciplina, mas também voltadas à prática pedagógica.
8. Levando em conta a grande diversidade de temas ora abordados, optamos por tomar como indicação de bibliografia as referências sopesadas pelos próprios autores.

Propomos a seguir um mapa do conjunto de temas enfrentados no Livro:





## Organização da Disciplina

A disciplina enfatiza dois ângulos principais: a) a leitura e a reflexão sobre os textos propostos; b) a realização de atividades, quando se preconiza o diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula. Mas, em virtude do tempo limitado, alguns procedimentos são levados em conta:

1. a disciplina concentra maior atenção em alguns dos textos, tomando os demais como complemento e aprofundamento das noções tratadas;
2. as atividades sugeridas pretendem-se transversais, oferecendo possibilidades abertas ao estudante. O balizamento será dado pelos organizadores, em comentários realizados a partir da observação de respostas dos alunos;
3. o trabalho com os textos acompanhado de vídeos produzidos pela Univesp TV;
4. a dinâmica sugerida implica a leitura prévia dos textos no período virtual e a realização das atividades nos momentos presenciais;
5. um banco de atividades adicionais será disponibilizado aos estudantes, para apoio de aprendizagem.

Um abraço!

Juvenal Zanchetta Junior  
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira





D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Princípios gerais em Linguística

**Arnaldo Cortina**

Doutor em Linguística. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

**Renata Coelho Marchezan**

Doutora em Linguística. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara



É no Gênesis que está o episódio bíblico da torre de Babel. Nessa narrativa conta-se que, até então, na Terra só havia uma língua que unia todas as pessoas que nela habitavam. Na planície de Shinear, os filhos de Noé resolveram construir uma cidade em que existiria uma torre cujo cume deveria atingir o céu. Essa cidade e essa torre assegurariam a eles que não seriam dispersos por toda a superfície da Terra, ficando todos juntos em um mesmo lugar. Para impedi-los de realizar seu intento, Deus “confundiu a língua deles” e os dispersou por toda a superfície da Terra. A narrativa termina com a seguinte afirmação: “Por isso, foi dado a ela o nome de Babel, pois foi ali que o Senhor confundiu a língua de toda a terra, e foi dali que o Senhor dispersou os homens sobre toda a superfície da terra”.

A questão da linguagem sempre fez parte da história da humanidade, quer ela seja contada do ponto de vista religioso, quer do histórico-científico. A partir do momento em que o homem passou a viver em sociedade, com seus semelhantes, a língua teve um papel aglutinador, pois é o código que permitia a comunicação entre todos os seres da comunidade.

Muitos passaram a ser os pontos de vista a partir dos quais o homem se ocupou dessa língua que falava. Um deles era seu caráter divino. O Deus cristão criou o céu e a Terra com o poder da palavra; a correta entoação dos cânticos hindus na língua sânscrita era responsável pela invocação de seus deuses e pela comunicação com eles.

O conhecimento da língua escrita, por outro lado, não pertence a um grupo muito grande de pessoas e, principalmente, no mundo ocidental, depois do período da Antiguidade greco-romana, com o início da era Cristã, o domínio da escrita está fortemente relacionado ao poder. Depois que São Jerônimo, no século IV, faz a tradução da Bíblia para o latim, denominada *Vulgata*, a expansão linguística da Igreja ocidental vai se fortalecendo. Na Idade Média, isso se acentua por meio da autoridade político-religiosa da Igreja. A língua latina se transforma nas diversas regiões onde é falada, enquanto a Igreja a preserva como língua de suas cerimônias rituais. Além disso, ela adquire o *status* de língua da diplomacia, da erudição e da cultura.

A invenção da imprensa tem importância decisiva na constituição do leitor moderno. O que a invenção da imprensa muda em relação ao processo de leitura é basicamente a constituição da leitura solitária, realizada apenas por meio do olhar. Antes da imprensa, uma vez que a reprodução das obras era realizada por copistas, não existia a possibilidade da difusão massiva do livro. Somando-se a isso o fato de que o universo de letrados, isto é, de pessoas alfabetizadas em uma determinada sociedade, era pequeno, a leitura em voz alta era altamente difundida. Uma só cópia do texto poderia permitir a certo número de pessoas o conhecimento de um determinado conteúdo, através de um leitor.

Na cultura da Antiguidade, a leitura silenciosa é sempre interpretada como um fenômeno excepcional, inusitado, como se pode constatar na seguinte passagem das *Confissões* de Santo Agostinho:





Mas, quando [Ambrósio] lia, os olhos divagavam pelas páginas e o coração penetrava-lhes o sentido, enquanto a voz e a língua descansavam. Nas muitas vezes em que me achei presente – a ninguém era proibida a entrada, nem havia o costume de lhe anunciarem quem vinha –, sempre o via ler em silêncio e nunca doutro modo. Assentava-me e permanecia em longo silêncio – quem é que ousaria interrompê-lo no seu trabalho tão aplicado? –, afastando-me finalmente. Imaginava que, nesse curto espaço de tempo, em que, livre do bulício dos cuidados alheios, se entregava a aliviar a sua inteligência, não se queria ocupar de mais nada. Lia em silêncio, para se precaver, talvez, contra a eventualidade de lhe ser necessário explicar a qualquer discípulo, suspenso e atento, alguma passagem que se oferecesse mais obscura no livro que lia. Vinha assim a gastar mais tempo neste trabalho e a ler menos tratados do que desejaria. Ainda que a razão mais provável de ler em silêncio poderia ser para conservar a voz, que facilmente lhe enrouquecia. Mas, fosse qual fosse a intenção com que o fazia, só podia ser boa, como feita por tal homem. (AGOSTINHO, 1973, p. 111).

Outra característica da produção escrita da Antiguidade é a despreocupação relativa à autoria, uma vez que o registro dos acontecimentos e das ideias difundidas por um texto escrito não estava associado à noção de propriedade de um autor. É novamente a invenção da imprensa que irá introduzir a concepção de autoria. Embora se possa reconhecer que, durante muito tempo, até os séculos XI e XII, várias obras fossem escritas sem serem atribuídas a um autor particular, cada vez mais a produção impressa vai criando a necessidade dessa identificação. A própria ideia da capa de um livro é consequência da propaganda do livro impresso. Para atrair a atenção de um possível leitor, cria-se uma primeira folha do livro que irá indicar o título do texto e, cada vez mais frequentemente, o nome da pessoa responsável pela criação da obra. A própria organização da distribuição das informações vai sendo alterada, no sentido de facilitar para o leitor a compreensão do texto, como é o caso da pontuação, da divisão em capítulos ou seções etc.

Instituída a prática da leitura individual por meio da difusão do livro impresso, que se transforma em um instrumento de transmissão de uma mensagem capaz de fixá-la no espaço e no tempo, instaura-se seu processo de sacralização. A posse de uma biblioteca repleta de volumes, característica do Antigo Regime francês, por exemplo, passa a ser sinônimo de cultura e de poder. O livro torna-se o modelo da cultura ocidental. O homem que lê é aquele que adquire conhecimento na medida em que entra em contato com as mais diferentes e importantes ideias criadas ao longo do tempo.

Ao lado da leitura como aquisição de conhecimento, subsiste a leitura enquanto satisfação de um desejo estético. É nesse sentido que a escrita se constitui enquanto arte, pois, além de dizer algo, explora os mais diferentes recursos linguísticos de seu dizer. Cada cultura irá valorizar aqueles escritores que foram capazes de se valer de sua língua para criar um objeto estético. Dizer simplesmente que o valor literário de uma obra reside em seu trabalho com a linguagem é







cair no lugar comum, pois a valorização desse trabalho está ligada à sanção de um público que tem autoridade para reconhecer seu valor, entre produtores e consumidores. E acrescentaríamos a isso a dimensão temporal e espacial em que se dá a produção e a leitura do texto. O que estamos querendo dizer aqui, ao invés de cair no indefinível valor da literariedade de um texto, é que o reconhecimento de um texto como obra de arte representativa de uma época só é possível na medida em que se estabelece um distanciamento entre o momento de sua produção e o de sua sanção. É a partir de uma perspectiva histórico-cultural da literatura de um determinado conjunto social que se instituirão os cânones.

## Os estudos linguísticos e a contribuição de Saussure

Nessa época, muitos dos estudos sobre a língua estavam voltados para a descoberta do *exato significado* dos textos, isto é, buscava-se a verdadeira interpretação daquilo que seu autor pretendeu dizer. Evidentemente, essa era a concepção dos estudos dos textos bíblicos.

Do ponto de vista, porém, dos estudos gramaticais, na Idade Média, predominava a visão de língua como um instrumento para se analisar a realidade. Por isso, os gramáticos dessa época davam muita importância à questão do significado, pois pretendiam descobrir os princípios por meio dos quais a palavra, como um signo, estava relacionada tanto à inteligência humana, quanto à coisa que ela representava ou significava.

Já no século XVII, como afirma Lyons (1979), os ideais da chamada gramática especulativa foram revividos na França pelos mestres de Port-Royal. “Em 1660 eles publicaram sua *Grammaire générale et raisonnée*, cujo objetivo era demonstrar que a estrutura da língua era um produto da razão, e que as diferentes línguas eram apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral” (LYONS, 1979, p. 17-18).

No século XIX, depois da descoberta do sânscrito pelos gramáticos ocidentais, tem início o período da chamada Linguística Comparativa que tinha por objetivo, basicamente, o estabelecimento dos princípios e dos métodos para a classificação de diferentes famílias linguísticas (como a indo-europeia, a semítica, a fino-úngrica, a banto, a altaica, a sino-tibetana, entre outras) e, o mais importante, o desenvolvimento de uma teoria geral das transformações linguísticas e das relações entre as línguas.

Será, porém, no início do século XX, mais especificamente em 1916, ano da publicação do *Cours de linguistique générale*, que o suíço Ferdinand de Saussure revolucionará os estudos sobre a língua, dando início ao período da chamada Linguística Moderna. Embora sua referida obra tenha sido um marco nos estudos linguísticos, não foi escrita por ele, mas sim por seus alunos, que frequentaram os cursos que ele ministrou na universidade de Genebra, onde trabalhou de 1891 até 1913, ano de sua morte. Mesmo que reconheçamos a competência de Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos de Saussure responsáveis pela primeira edição do *Cours de linguistique générale*, não podemos deixar de levar em consideração que nem tudo que ali se







encontra registrado corresponde exatamente ao que o mestre genebrino pensava. Nem sempre as anotações dos alunos correspondem ao que foi exatamente exposto por um professor e, além disso, todo processo de recepção de um discurso, como já dissemos acima a respeito da leitura, corresponde a um determinado ponto de vista.

Mas então se poderia perguntar: como uma obra escrita em uma condição tão complicada pode ser tão importante para os estudos de língua? A resposta é simples. Porque ela discute a língua de uma perspectiva revolucionária para a época; porque ela funda, conforme se costuma dizer nos estudos linguísticos, um novo paradigma para a reflexão sobre o processo de comunicação. Mais ainda, ela introduz uma perspectiva teórico-metodológica de investigação, o estruturalismo, que invadirá outros campos das ciências humanas, ultrapassando, portanto, a fronteira dos estudos linguísticos. Muitos teóricos comparam, em grau de importância, as propostas de Saussure para a linguística aos estudos de Freud para a psiquiatria e de Marx para a economia.

Nosso objetivo, neste texto<sup>1</sup>, não será fazer um resumo de toda a obra de Saussure. Para que o leitor possa inteirar-se mais completamente do que está registrado em seu famoso livro escrito por seus alunos, convidamos a fazer uma leitura da edição brasileira, cujo título é *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 1973). O que procuramos fazer aqui é uma exposição dos principais conceitos apresentados nessa obra, que desencadearam essa transformação do panorama dos estudos linguísticos a que nos referimos anteriormente.

## Princípios básicos: sincronia e diacronia

Inicialmente, discutiremos a oposição por ele apresentada entre a *perspectiva diacrônica* e a *perspectiva sincrônica*, com relação aos fatos que a ciência estuda. O leitor deve observar que, até o século XIX, predominavam os trabalhos linguísticos que visavam à comparação entre diferentes línguas, ao longo da história. Assim, as tentativas de agrupamentos de línguas em famílias objetivavam a descoberta de relações entre elas e, além disso, a reconstituição da língua primitiva. A maior parte dessas tentativas frustrava-se, porque, devido à influência religiosa no mundo ocidental, estava baseada na hipótese de que, uma vez que o hebraico era a língua do Novo Testamento, deveria ser a fonte a partir da qual derivavam todas as demais línguas. Assim, estudar uma língua era descobrir de que ramo ela se originava e que tipo de influências ela recebia de suas parentes próximas.

Para Saussure, todo fato científico deve ser observado segundo a perspectiva da simultaneidade e da sucessividade. Assim, estudar uma língua não significava apenas perceber sua evolução no tempo, mas sim as relações internas que estabelece num dado momento do tempo. A *diacronia* está situada no eixo da sucessividade, uma vez que corresponde, segundo ele, ao método de investigação de um fenômeno linguístico que, localizado em uma determinada linha evolutiva no tempo, mantém relação com os fenômenos que o precedem ou seguem. A *sincronia*, por sua vez, está situada no eixo da simultaneidade, pois compreenderia a observação dos fatos





linguísticos coexistentes num mesmo sistema, tal como eles se apresentam num dado momento, sem levar em consideração sua evolução no tempo.

Na realidade, a novidade está na sua proposta da perspectiva sincrônica, uma vez que, para os estudos da língua, o que se fazia até então eram trabalhos com base na diacronia. Saussure chama a atenção para o fato de que o tempo não é um fator exclusivo de interesse das descrições linguísticas. Para ele, o tempo permite que fatores externos ajam uns sobre os outros e isso desencadeia transformações na língua. Em verdade, ao se observar o fenômeno linguístico segundo a perspectiva diacrônica, leva-se em consideração fatores externos ao sistema da língua que acabam agindo sobre ela. O fato, por exemplo, de o português apresentar morfemas e lexemas de origem árabe não é um fenômeno de transformação interna do sistema, mas sim devido à invasão dos povos árabes na Península Ibérica, o que é um fator histórico externo ao funcionamento do sistema.

Já na perspectiva sincrônica, pode-se tratar de um determinado fato linguístico em relação ao conjunto de regras tais como elas funcionam num dado momento, na língua que se está analisando. Esse seria o caso, por exemplo, de analisarmos o fenômeno da concordância nominal no português contemporâneo, que tende à eliminação da redundância. Em vez de se dizer “os meninos escolhidos”, há uma tendência em determinadas camadas da sociedade brasileira de, na situação de fala, produzir “os menino escolhido”, em que a marca de plural aparece apenas no artigo e é omitida nas outras classes de palavras. Examinar um fato como esse, descrevendo seu grau de ocorrência e as circunstâncias em que ele se realiza em relação ao sistema, é fazer um estudo sincrônico e não diacrônico.

Para ilustrar como se realiza o exame de determinado fato segundo a perspectiva sincrônica, Saussure utiliza o jogo de xadrez. Segundo ele, em uma partida de xadrez, as diferentes peças do jogo mudam de lugar a cada lance, mas, em cada um desses lances, a disposição do jogo pode ser inteiramente descrita a partir da posição em que se encontra cada uma das peças. Pelas regras do jogo, em dado momento, pouco importa saber sobre os lances jogados anteriormente, em que ordem eles se sucederam e, menos ainda, conhecer as transformações por que passaram as regras desse jogo ao longo de sua existência. O estado particular da partida, segundo certa disposição das peças, pode ser descrito sincronicamente, isto é, sem nenhuma referência aos lances anteriores. Para Saussure, a mesma coisa acontece com as línguas; elas sofrem modificações constantemente, mas um linguista pode optar por mostrar o estado em que elas se encontram em dado momento.

Outra questão importante na distinção entre diacronia e sincronia é o fato de que adotar a perspectiva sincrônica não significa fazer o estudo apenas do estágio atual de uma língua no momento presente. Se um linguista realiza um trabalho sobre a passagem do latim para o português que visa a observar como, no português, foi substituído o sistema de declinações do latim e, para tal estudo, resolve observar os registros em português do século XIII, por exemplo, estará fazendo um estudo sincrônico e não diacrônico. Na realidade, o que se estará fazendo, nesse caso, é a descrição de um estado da língua portuguesa a partir dos registros de um determinado recorte temporal.





Embora esses conceitos tenham desencadeado ferrenhas críticas posteriores, pois a perspectiva sincrônica é considerada *reacionária*, uma vez que “elimina a história”, o que vem a ser a grande crítica ao estruturalismo, isso não é verdade. Em primeiro lugar, é necessário lembrar que Saussure nunca disse que só se devia estudar língua do ponto de vista sincrônico. O que ele diz é que a sincronia e a diacronia são duas formas de tratamento do fenômeno linguístico e que a escolha de cada um deles deve ser determinada pelo objetivo que se pretende atingir com o estudo de língua a ser realizado. Em segundo lugar, que, como já salientamos acima, a sincronia não consiste apenas no exame de um fato contemporâneo, pois ela pode consistir num determinado recorte do tempo.

## Língua e fala

Dois outros conceitos extremamente operacionais na obra de Saussure são os de *língua* e *fala*. Para o linguista genebrino, a língua e a fala são constituintes da linguagem humana, entendida como uma abstração, que consiste na capacidade que o homem tem de se comunicar com seus semelhantes, por meio de signos verbais. Por essa razão, a linguagem compreende fatores físicos, fisiológicos e psíquicos.

A língua, para Saussure, corresponde ao próprio sistema de regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determina o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas necessárias para a produção dos significados. Ela existe na consciência de todo indivíduo que vive em uma determinada região do planeta e que se comunica por meio de um código linguístico. Como ela não é fruto da criação de um único indivíduo, mas sim de uma comunidade: a língua é um conceito social. A língua portuguesa é, no caso dos brasileiros, um conjunto de regras e normas que possibilitam que cada um dos habitantes deste país, o Brasil, possa valer-se dela para se comunicar com seus conterrâneos. Independentemente de ser alfabetizado ou não, qualquer brasileiro tem internalizado em seu cérebro o sistema da língua portuguesa a que foi exposto desde que nasceu, o que lhe permite comunicar-se com qualquer outro brasileiro que habite qualquer região do país, mesmo que haja variações de pronúncia ou uso específico de determinadas expressões. Por esse motivo, também, todo brasileiro é capaz de compreender um português e vice-versa. Embora haja diferenças de sotaque entre um e outro, o sistema de língua acionado por ambos é o mesmo.

A fala, por sua vez, considerada a atualização da língua, corresponde à parcela concreta e individual da língua, acionada por um falante em cada uma das situações concretas de comunicação a que é exposto. Para Saussure, a característica essencial da fala é a liberdade de combinação. Essa característica de individualidade da fala, porém, deve ser mais bem explicada. Na verdade, a fala não é tão individual como afirmava Saussure, pois, embora se possa admitir que cada pessoa tenha um tom de voz diferente, uma maneira própria de articular as palavras, pode-se perceber que essas características não são totalmente individuais, pois dependem do grupo a que o indivíduo pertence, à região em que ele vive. Além disso, o homem também não é tão livre no seu dizer,





pois o que ele produz linguisticamente pertence muito mais à ordem do repetível que à ordem do inédito. Basta observar, por exemplo, um grupo de jovens de uma determinada faixa de idade para perceber que eles se comunicam por meio da repetição de determinadas expressões fixas, as chamadas gírias. Guardadas as devidas proporções, todos nós reproduzimos modos de falar próprios do grupo social a que pertencemos e aos quais estamos constantemente em exposição.

A contribuição, porém, que essa dicotomia saussuriana apresenta, consiste na distinção entre esses dois aspectos da linguagem humana: a língua, enquanto sistema de regras; a fala, enquanto forma de realização da língua, enquanto uso. A partir dessas considerações, Saussure vai dizer que o objeto de estudo da linguística deve ser a língua e não a fala. Além disso, ao definir a língua como um sistema de valores, ele introduz um dos pontos mais debatidos de sua proposta teórica: o de que cada elemento da língua se define em relação a outro elemento. Dessa forma, ele estabelece as oposições binárias constitutivas dos sistemas. Assim, o valor de um termo do sistema constrói-se a partir da seguinte afirmação: um elemento é (definição positiva) tudo aquilo que os demais elementos de seu sistema não são (definição negativa).

Para darmos um exemplo concreto dessa afirmação, vamos recorrer à distinção fonológica do português. Ao definirmos o fonema /p/, estamos automaticamente distinguindo-o dos demais fonemas do sistema fonológico da língua portuguesa. Assim, do ponto de vista articulatório, /p/ é, por exemplo, diferente de /f/, porque um é oclusivo e o outro fricativo. Seguindo esse mesmo critério, poderíamos diferenciá-lo, portanto, de todos os demais fonemas. E ele será até diferente de /b/, embora os dois sejam oclusivos e bilabiais, pois o que nos assegura essa diferença é o fato de que um é surdo e o outro sonoro. Em verdade, então, para que um fonema exista na língua, é preciso que ele tenha um traço que o diferencie de todos os demais, porque dessa forma ele passa a ser operacional no sistema.

## Signo, significado e significante

Outra contribuição de Saussure para os estudos de linguagem é sua definição de *signo*. Para ele, o signo linguístico corresponde à união entre um *significado* e um *significante*. Inicialmente, Saussure designava o significado como “conceito” e o significante como “imagem acústica”.

Como dissemos anteriormente, quando nos referimos ao período da Idade Média, os estudos sobre a linguagem pretendiam descobrir os princípios por meio dos quais a palavra, como um signo, estava relacionada tanto à inteligência humana, quanto à coisa que ela representava ou significava. Ao referir-se ao signo, porém, Saussure irá afirmar que “[...] o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1973, p. 80), observando ainda que os termos implicados no signo (o conceito e a imagem acústica) “[...] são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação” (SAUSSURE, 1973, p. 79-80). Para explicar o caráter psíquico da imagem acústica, o linguista genebrino mostra como se pode perceber isso por meio da observação de nossa própria linguagem: “[...] sem movermos os lábios





nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema” (SAUSSURE, 1973, p. 80). Isso significa que, ao dizermos “árvore”, para usar um exemplo que ele mesmo invoca em seu *Curso*, não estamos simplesmente produzindo um grupo sonoro que constitui uma palavra, mas relacionando uma imagem acústica ao conceito “árvore”.

Ao final de sua explicação sobre essa oposição entre a ideia de “conceito” e a de “imagem acústica” ligadas ao signo, Saussure redefine o *signo* da seguinte maneira: “[...] propomos conservar o termo *signo*, para designar o total, e substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte” (SAUSSURE, 1973, p. 81). A partir de sua definição sobre o *signo*, o autor irá apontar duas características primordiais.

A primeira dessas características é a *arbitrariedade*. Isso significa dizer que a relação de associação que se estabelece, no interior do signo, entre seu significante e seu significado é totalmente imotivada. O que vários estudos sobre a linguagem, anteriores a Saussure, muitas vezes afirmavam é que entre o significado e o significante deveria haver uma relação de motivação. Mas mesmo que se justifique isso por meio de um argumento ideológico-religioso, invocando, por exemplo, como Deus ou Adão deram nome a todas as coisas que existiam sobre a Terra, a afirmação é falsa. Se Adão tivesse resolvido chamar uma árvore de “árvore”, em nada a palavra se relacionaria ao conceito que estaria designando; ele poderia ter escolhido outra palavra qualquer, como, por exemplo, “caparita”<sup>2</sup>. A comparação entre línguas diferentes é uma prova disso. O que justifica que, para manifestar um significado semelhante, o português se valha do som “árvore” e o inglês do som “tree” é o caráter arbitrário do signo. Mesmo que recorramos às onomatopeias para dizer que esses sim seriam signos motivados, deparamo-nos novamente com a falsidade de tal suposição, pois, para designar o som produzido pelo cachorro, encontramos *au au*, em português, *guau guau*, em espanhol, *ouaoua*, em francês, *wauwau*, em alemão, *worfworf*, em inglês.

Esse primeiro princípio básico na constituição do signo saussuriano coloca uma pedra sobre os estudos que buscam recriar uma motivação entre o significado e o significante dos signos de um código linguístico. Mesmo justificando que “árvore”, em português, é semelhante à “arbre”, em francês, porque ambas as palavras originam-se do termo “arbor”, em latim, isso não afirma o caráter motivado das formas portuguesa e francesa. A partir do momento em que o português e o francês tornam-se línguas autônomas, a comparação entre “árvore”, “arbre” e “arbor” é a de três palavras de línguas distintas, mesmo que se mantenha a afirmação de que as duas primeiras apresentam variações da base da forma latina.

A segunda característica primordial do signo, para a qual nos chama a atenção Saussure, é o *caráter linear do significante*. Isso significa dizer que, por ser de natureza auditiva, o significante tem uma extensão no tempo, isto é, não se pronunciam, ao mesmo tempo, dois sons diferentes. Se observarmos uma sequência discursiva, uma frase, por exemplo, veremos que nela as palavras estão dispostas uma em seguida da outra, não havendo possibilidade de produção simultânea de palavras distintas.







A noção de linearidade do significante colocada por Saussure, por meio da qual observamos como os elementos do plano da expressão de uma língua se manifestam, é importante para a compreensão dos conceitos de sílaba e de distribuição. Para ele, uma sílaba e seu acento não constituem um acúmulo de elementos significativos diferentes; correspondem a apenas um ato de fonação em que não há dualidade interna alguma, apenas em relação às outras sílabas que estão próximas. Com relação à noção de distribuição, o linguista afirma que esta é uma decorrência da linearidade sintagmática do significante. Para discutir essa questão, trataremos agora da última oposição importante para os estudos linguísticos, segundo Saussure: as noções de *eixo sintagmático* e *eixo paradigmático* da linguagem.

## Sintagma e paradigma

A linguagem, segundo o linguista genebrino, organiza-se a partir de dois movimentos distintos. Quando se observam os elementos linguísticos dispostos em uma sequência, como em uma frase, diz-se que cada um dos elementos entre si mantém uma relação sintagmática, que pode ser sentida, inclusive, por marcas às vezes bem visíveis, como a concordância entre os termos. Quando um adjetivo, ao se relacionar com o substantivo, mostra características de variação (ou flexão) perfeitamente observáveis pelo leitor ou ouvinte, é possível compreender mais fortemente esse princípio. Assim, comparar “o bom garoto” com “os bons garotos” permite verificar, pelo mecanismo da concordância, as exatas relações entre os termos que compõem esse sintagma.

O sintagma – conjunto de elementos dispostos lado a lado que conservam relações muito estreitas entre si – é constituído de signos linguísticos dispostos sobre o eixo da horizontalidade. Conforme já se afirmou, na fala, os termos devem vir uns atrás dos outros em uma sequência linear (não se fala duas palavras ao mesmo tempo). A propriedade básica do sintagma é a de se constituir por meio da combinação de unidades contrastivas, isto é, que se opõem, no plano do significante, segundo se pode observar na sequência “o bom garoto”, composta de termos distintos entre si, mas com evidências de combinação.

Por outro lado, quando se observa a relação dos elementos linguísticos com outros que poderiam ocupar as mesmas posições que eles ocupam na sequência em que se manifestam, diz-se que cada um dos elementos mantém entre si uma relação paradigmática. Em lugar de “o bom garoto”, poderíamos falar ou escrever “o bom estudante” ou “o bom velhinho”, em que “garoto”, “estudante” e “velhinho” ocupam a mesma posição, na medida em que são escolhidos para figurar na frase.

Ao estabelecer a distinção, portanto, entre a relação sintagmática e a paradigmática, Saussure irá dizer que a relação sintagmática existe *in praesentia*; isto é, repousa em dois ou mais termos igualmente presentes em uma série efetiva; a relação paradigmática, ao contrário, une termos *in absentia*, quer dizer, em uma série mnemônica virtual.





Para ilustrar de maneira mais concreta essa distinção entre os dois eixos da linguagem, eis um exemplo (Quadro 1):

**Quadro 1** – Eixos da linguagem

PARADIGMA ↓	SINTAGMA →					
		<b>O</b>	<b>garoto</b>	<b>Chutou</b>	<b>A</b>	<b>Bola</b>
		A	caneta	Cortou	O	medo
		Os	ciúme	Derrotou	Um	homem
		Um	tesouro	Riscou	Meu	retrato
		Esse	sapato	Limpou	As	janela
		Todos	alegria	Encontrou	Aquele	perigo
		...	...	...	...	...

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Se observarmos a frase “O garoto chutou a bola”, perceberemos que todas as palavras que aparecem em certas posições na frase estabelecem entre si determinadas relações e, em função disso, cada uma terá um valor. O valor de cada uma delas é determinado por aquilo que as distingue. Existe, portanto, uma dependência entre cada um dos termos presentes na frase e ela é observada segundo o eixo da horizontalidade.

Ao tomarmos, por outro lado, o eixo da verticalidade, veremos que todas as palavras elencadas em cada uma das colunas representam possibilidades de escolha que, para a realização da frase “O garoto chutou a bola”, não foram realizadas. Na segunda coluna, por exemplo, entre “garoto”, “caneta”, “ciúme”, “tesouro”, “sapato” e “alegria” existe uma possibilidade de substituição de um termo pelo outro, dependendo das escolhas que um determinado falante realiza. Enquanto o termo “garoto” é o realizado porque foi o escolhido, “caneta”, “ciúme”, “tesouro”, “sapato” e “alegria” são virtuais, pois, embora não tenham sido selecionados, poderiam ocupar o lugar de “garoto” se outra fosse a intenção do locutor ao produzir o enunciado. A mesma coisa se pode dizer de todas as colunas estabelecidas para cada uma das palavras que constroem a frase destacada.

Outros poderiam ser os exemplos aqui levantados para mostrar a distinção entre os eixos implicados no processo de produção da linguagem. A importância desses conceitos reside no fato de que, ao concretizá-los, Saussure chama a atenção para a noção de valor, que é a base da produção do signo.





## Para citar e referenciar este texto

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Princípios gerais em Linguística. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 14-25. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

## Referências

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1977.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. 1. ed. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores, v. VI).

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

## Bibliografia consultada

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1993.

LOPES, E. *A identidade e a diferença*. Raízes históricas das teorias estruturais da narrativa. São Paulo: EDUSP, 1997.

## Notas de fim de página

1 Embora os estudos linguísticos tenham se desenvolvido bastante, depois de Saussure, e várias sejam as tendências que resultaram em vertentes importantes para a análise do fenômeno linguístico, na atualidade, este texto tem um caráter introdutório e não cuidará senão de discutir com brevidade a contribuição de Saussure, restringindo-se, pois, a uma abordagem do *Curso de linguística geral*. É proveitoso que se leiam outros textos a respeito das diversas contribuições, para uma compreensão mais abrangente da questão. Entre outras leituras, pode-se consultar o trabalho de Edward Lopes (1977).

2 Observe-se que, em português, a palavra “caparita” não designa nada, pois não está associada a conceito algum. Mas, por outro lado, ela é uma palavra possível em nosso idioma, pois não fere as leis de produção de vocábulos portugueses. Portanto, ela não é uma palavra real, mas sim, uma palavra virtual.







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Linguagem e dialogismo

**Odilon Helou Fleury Curado**

Doutor em Letras. Professor na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis





Entre as principais concepções da linguagem humana<sup>1</sup> definidas no curso da História, a primeira e mais antiga delas, embora ainda encontre defensores, interpreta a linguagem como expressão ou representação (“espelho”) do mundo e do pensamento. O ser humano, para essa concepção, representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função seria, pois, a de representar (“refletir”) seu pensamento, seu conhecimento de mundo. Um indivíduo que não pensasse, deixaria de se expressar bem, porquanto a expressão construir-se-ia no interior da mente, a instância de produção, secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento. A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento; para tal organização, haveria regras disciplinando-o e, como consequência, a própria linguagem. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. Diante de tal perspectiva, a enunciação (a ação de enunciar) põe-se como ato *monológico*, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre. Os estudos linguísticos aí desenvolvidos encontram-se sob a denominação de gramática tradicional ou normativa.

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Salienta-se a função da linguagem como a de transmissão de informações. O código deve ser de domínio dos falantes, usado de modo semelhante, convencionado, preestabelecido, para garantir a eficácia daquela transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo.

Abstrata e coletiva, a língua define-se por um “código virtual”, isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal. Isso motivou a Linguística a não considerar os falantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Ao se afastar o falante da língua, ou seja, da sua dimensão social e histórica, tem-se uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno.

Finalmente, uma terceira concepção vai admitir a linguagem como forma ou processo de “inter-ação”. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Conforme Travaglia (1996, p. 23), “[...] os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Esses lugares possibilitam, então, a prática de atos diversos, suscitando reações, comportamentos, “[...] levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (KOCH, 1995, p. 10). Assim, sob esse ponto de vista, o *diálogo* (na medida da interação, da relevância do outro, do ouvinte/leitor) compõe-se como característica decisiva da linguagem. Tem-se uma perspectiva sedimentando o que se





costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a “competência textual/discursiva”, isto é, a capacidade de produzir e interpretar textos.

A rigor, a existência de tais concepções acaba por refletir a enorme complexidade que envolve a linguagem, razão bastante para não se cometer o equívoco de negar uma delas em favor de outra. Representam interpretações diferentes de um mesmo fenômeno, com naturais implicações de ordem teórico-metodológica.

A segunda concepção está representada pelos estudos da linguística moderna, inspirada nos postulados de Saussure, assumindo a visão da língua como código independente do indivíduo. A base dá-se, pois, sob a forma de uma estrutura, uma rede de relações, isto é, um sistema e suas regras combinatórias, a ser descrito em seus diferentes níveis. Neles, suas unidades constitutivas (morfemas, fonemas, por exemplo), organizadas em uma hierarquia, poderiam ajudar a explicar como a própria língua funciona internamente. Por isso, no âmbito dessa corrente linguística (chamada estruturalista<sup>2</sup>) desenvolveram-se bastante a fonologia e a morfologia. Ainda adotando esta mesma concepção, pode-se ver a Teoria Gerativa (elaborada pelo americano Noam Chomsky), que se seguiu à proposta estruturalista de estudo da linguagem. O gerativismo dispôs-se a privilegiar a sintaxe, uma abordagem das estruturas frasais, produzidas por um “falante de desempenho ideal”, competente, sem limitações ou interferências externas, de nenhuma natureza.

Ambas (a linguística estrutural e a gerativa), assim, propunham-se descrever a língua em abstrato, isto é, isolada de qualquer contexto ou situação de uso. Essa circunstância começou a inquietar, sobretudo na Europa, muitos linguistas, cujos interesses voltaram-se “[...] para a linguagem enquanto atividade, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem” (KOCH, 1995). Com base nessa dimensão interativa da linguagem, inicia-se um enfoque que a destaca em uma amplitude dialógica. Essa concepção torna-se representativa “[...] de todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Entre elas, estariam, por exemplo, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso, além dos estudos vinculados à Pragmática (do grego *pragma*, ação). Fala-se em pragmática linguística quando se considera que a utilização da linguagem, dirigida a um interlocutor, em determinada situação de comunicação, tem sua estrutura aí condicionada, isto é, o texto será produzido em conformidade ao para quem se diz, ao onde, ao como, ao quando, ao para quê).

Admitir, pois, o diálogo como um dos aspectos fundamentais da linguagem, instituído na interação verbal, na qual a interlocução define-se como espaço de produção desta linguagem e, portanto, de constituição dos sujeitos, que, no dizer de Geraldi (1997), jogam um jogo, cujas regras são estabelecidas no interior de seu funcionamento, obriga-nos a considerar que a língua não se apresenta previamente pronta, disponível na sociedade, dada como um sistema do qual o indivíduo simplesmente se apropria. A sua (re)construção ocorre de modo contínuo no próprio processo interlocutivo, de acordo com as necessidades comunicativas que ali se apresentam.





E sustentar que os sujeitos (falantes) se constituem nesse processo equivale a dizer que interagem com os outros, com seus interlocutores; seu conhecimento de mundo resulta deste processo. E o sujeito interage, segundo Geraldí (1997), porque é social; a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Daí poder-se afirmar que tais interações dão-se no interior de um amplo contexto social, histórico e ideológico, nos limites dos quais a linguagem sofre interferências, controles e determinações.

Ganhando rapidamente espaço, a linguística da enunciação ou do discurso centra-se nas “[...] manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1995, p. 11). Destacam-se, aqui, sobretudo, como derivadas da perspectiva da linguagem enquanto ação intersubjetiva (entre sujeitos), a Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Enunciação, além da chamada Teoria da Atividade Verbal (KOCH, 1995). A primeira, entendendo a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”), teve como pioneiro J. L. Austin. Desenvolve reflexões acerca dos diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da linguagem (os “atos de fala”, “atos de discurso” ou “atos de linguagem”). Sempre que se interage por meio da língua, “[...] profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira” (KOCH, 1995, p. 20). Para que o ato de fala atinja os objetivos pretendidos pelo locutor, é preciso que o interlocutor seja capaz de perceber a sua intenção; caso contrário, “o ato será inócuo”.

Uma das principais críticas a essa teoria é a de enfatizar o locutor, sem atentar para o interlocutor; ou seja, focaliza a ação, não a interação.

A Teoria da Atividade Verbal baseia-se nas ideias do psicólogo russo Lev S. Vygotsky. A abordagem sociointeracionista proposta por Vygotsky está fundamentada no desenvolvimento como processo de apropriação pelo Homem da experiência histórica e social. O organismo e o meio exercem influência recíproca (biológico e social estão associados). O sujeito constitui-se como tal por meio de suas interações sociais; logo, transforma e é transformado nas *relações* produzidas em uma cultura e *mediadas pela linguagem*. As características do indivíduo vão sendo formadas a partir de sua constante interação com o meio (mundo físico e social, incluindo-se as dimensões interpessoal e cultural). O sujeito, simultaneamente, internaliza as formas culturais (que o transformam cognitivamente, isto é, propiciam-lhe novos conhecimentos), transforma-as para si e intervém em seu meio (atua nele com base nestes novos conhecimentos). Salienta-se aí a mediação linguística<sup>3</sup>, especialmente devido à circunstância de a linguagem ser um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos.

A Teoria da Enunciação tem o russo M. Bakhtin como seu precursor, sendo impulsionada pelo francês E. Benveniste. Segundo Koch, essa teoria





[...] tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito (KOCK, 1995, p. 13-14).

A concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin parte de crítica às principais linhas teóricas da linguística moderna, procurando mostrar que um estudo pertinente da linguagem, dada a sua complexidade, deve considerá-la enquanto fenômeno socioideológico. Para o pensador russo, as grandes correntes linguísticas conhecidas insistem, sobretudo (SOUZA, 1996, p. 97), em “[...] reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou a uma enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista)”, impedindo de se percebê-la em sua real dimensão como código ideológico, determinado pelo contexto.

Bakhtin, na crítica feita ao que chama de “subjetivismo idealista”, argumenta que essa corrente, adotando a concepção de linguagem como expressão do pensamento, entende o fenômeno linguístico como ato significativo de criação de um indivíduo, cujas leis seriam as da psicologia individual. Tratar-se-ia do referido “indivíduo ideal”, livre das influências e determinações do contexto.

Por outro lado, questiona também o que designa como “objetivismo abstrato”, representado principalmente pela corrente estruturalista de Saussure. Nele, a fala não é objeto da linguística. Na verdade,

[...] ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure irá priorizar e estudar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Para o subjetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações (SOUZA, 1996, p. 98).

Bakhtin sustenta que pôr de um lado a linguagem e de outro o seu conteúdo ideológico “ou vivencial” torna-se um equívoco grotesco por parte da linguística formalista (como, por exemplo, o estruturalismo). Acredita o pensador que historicamente essa corrente foi influenciada pela filosofia, porquanto ignora a enunciação (o processo de produção) e o contexto em que ela ocorre, sustentando-se essencialmente em “monólogos mortos”, isto é, “[...] na enunciação isolada, fechada e monológica” (SOUZA, 1996).





Bakhtin condena em tais correntes linguísticas a ausência de um trabalho com a língua “na sua relação com as ações humanas e com a vida”, ou seja, um trabalho com a língua enquanto fenômeno social de interação verbal, uma interação “realizada através da enunciação ou das enunciações”. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1979).

É posta em evidência, nestes termos, como categoria essencial da concepção de linguagem proposta por Bakhtin, a interação verbal, cuja característica básica é, sem dúvida, seu caráter dialógico (“toda enunciação é um diálogo”). Nessa mesma medida, fica clara a alteridade na definição do Homem, isto é, para a sua concepção o *outro* torna-se imprescindível, dada a impossibilidade de se pensar o ser humano isolado das relações que o vinculam ao outro. Ou, nas palavras do próprio autor, “a vida é dialógica por natureza”.

Se, dentro dessa perspectiva, a atual tendência da linguística é conferir ao dialogismo uma vital importância para a compreensão do fenômeno da linguagem, ganha relevo a necessidade de se focá-la à luz desse dialogismo.

Ao considerá-lo, pois, como princípio constitutivo da linguagem, não poderíamos deixar de balizar nosso relato acerca dos estudos linguísticos contemporâneos, no âmbito mesmo das Ciências Humanas, examinando o processo de construção dos sentidos.

A própria Psicologia Social toma hoje o diálogo como condição do sentido do discurso, concebendo exatamente este sentido como uma construção de base dialógica. Ora, se a produção de sentido define-se como forma de conhecimento, podemos detectar na interlocução, em seu dialogismo, a instância de operação da construção/produção deste conhecimento ou, em outras palavras, da própria realidade.

Da relação da linguagem com o saber, que se depreende aí, emerge a certeza da inexistência de um mero “reconhecimento” de algo *a priori* pronto, que “colocamos” em nossas cabeças via “recepção passiva”; isto é, não caberia aqui a visão *representacionista* do conhecimento, a qual tem como pressuposto a concepção da mente como *espelho* da realidade, do conhecimento como uma representação, uma simples tradução de alguma coisa que pertence à realidade externa, nos mesmos termos, a rigor, da visão da linguagem apenas como expressão do pensamento.

Convém lembrar, aqui, a noção da linguagem como mediadora das relações do Homem consigo mesmo e com o seu meio. Pela linguagem, o pensamento humano é mediado, ou seja, ela se interpõe entre o ser e seus processos mentais. Por outro lado, diferentemente do que muitas vezes quer nos fazer crer a força dos nossos órgãos sensitivos, a realidade não existe independentemente de nosso modo de acessá-la. Sabe-se, na perspectiva construcionista, vinculada à Psicologia Social, que é o nosso acesso à realidade que institui em nós os objetos que a constituem. Somente podemos apreendê-los, quando se nos apresentam, a partir, sobretudo, de práticas de linguagem. Algo ganha estatuto de objeto mediante um processo de objetivação, via dinâmica *interativa de construção* linguístico-conceitual, ou por outra, via linguagem, facultado por ela. Equivale a dizer que um objeto, dada a inter-relação estabelecida ente ele e nós, *mediada, propiciada pela linguagem*, pode instituir-se em nós, do ponto de vista cognitivo, como realidade, isto é, define-se em nós e para nós. Passamos aí a compreendê-lo, ele faz sentido para nós, torna-







se *funcionalmente* inteligível, não existindo apenas como algo fisicamente percebido, “capturado” de modo esporádico, circunstancial seja pela visão ou pela audição, ou pelo tato, contudo ininteligível, em cuja função nos é indefinida, desconhecida. Ficaríamos, neste último caso, sem saber ao certo o que é de fato ou para que serve.

Nesse processo de construir o saber, novas construções interagem (“dialogam”) com as anteriores, impregnadas no *contexto sócio-histórico-ideológico*, as quais constituem o acervo dos nossos sistemas de referências (correspondentes, grosso modo, ao nosso universo cognitivo), necessários para dar sentido ao mundo, pois neles o sistema simbólico (o idioma) torna-se significativo. A questão do sentido não mais se restringe apenas ao âmbito da língua (gramática e semântica). Daí nos depararmos amiúde com as propostas das *práticas discursivas e produções de sentido* (entendendo a linguagem como ação intersubjetiva, prática social).

Desse modo, quando se fala em dificuldades de locução ou interpretação linguística, não convém vê-las apenas como “pobreza” de recursos expressivos, porquanto, parece-nos claro, agora; o dizer não depende apenas de um saber prévio destes recursos disponíveis, mas de operações de construção de seus sentidos na interlocução. As formas linguísticas, reiteramos, não exibem qualquer capacidade semântica intrínseca, isto é, as expressões não significam por si, significam na interlocução, na sua relação com a situação.

Reportando-nos, como inevitável conclusão, às atividades de produção de texto, diríamos que o sistema linguístico que se apresenta “*monológico*”, pronto, induz a “cópias”, a “reproduções”, implicando naquela visão *representacionista* do conhecimento e, pois, inviabilizando a efetiva construção, produção dos sentidos, ou seja, a identificação precisa (em sua dimensão sócio-histórica) dos objetos referidos, dos sistemas de referências (que se *presentificam* em cada interlocução).

Equivale a dizer que a língua, enquanto sistema simbólico, torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido histórica e socialmente nas relações interativas. A linguagem vai, portanto, configurar-se como trabalho de constituição dos sistemas de referências e dos sujeitos, cujas consciências se formam no conjunto de categorias que vão se incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam.

## Para citar e referenciar este texto

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 26-33. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.





## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

## Notas de fim de página

1 O adjetivo “humana”, aqui, poderia fazer supor, em oposição, “animal”. Sobre o assunto, consulte-se, por exemplo, dentre outros, E. Lopes, em *Fundamentos da Linguística contemporânea*.

2 Estruturalismo – corrente de estudo da linguagem, cujo início pode estar associado à publicação, póstuma, em 1916, do *Cours de linguistique générale* (Curso de linguística geral), contendo as principais ideias do suíço Ferdinand de Saussure, produzidas em diversas conferências na Universidade de Genebra entre 1907 e 1911, e reunidas por alguns de seus discípulos. Trata-se, a rigor, de uma proposta teórica de reorganização investigativa da linguagem, conferindo-lhe características basicamente científicas, em flagrante crítica aos estudos eminentemente histórico-comparativos então desenvolvidos acerca da linguagem, considerados não científicos. Uma nova postura linguística começa a surgir, aqui, entre outros, na medida em que, diferentemente, Saussure reivindica-lhe um objeto definido, uma metodologia própria, uma observação empírica, enfim, um status de ciência. Seu princípio básico postula a língua como uma “estrutura”; equivale a dizer, de certo modo, como um sistema (“a língua”, diz-nos, deve ser entendida como “um sistema de signos e suas regras combinatórias”). Por ser ela caracterizada como uma estrutura, o método de sua investigação deverá ser o estruturalismo. Nesses termos, as noções de estrutura (sistema, relação), função e dualismo tornam-se fundamentais: uma unidade de língua não se explica por si mesma; mas com base em outra (daí o caráter dual), com a qual estabelece, no interior da própria língua, relações combinatórias e em função dela se define. Um “o”, por exemplo, terá o valor de um artigo quando combinar-se, articular-se, com um substantivo; ou de um pronome, se se articular com um verbo, e assim por diante. Observando tais relações, a linguística estrutural poderá descrever a língua (seu verdadeiro objeto de investigação, isolado de seu contexto de produção) e verificar como se organiza internamente, como funciona, como suas unidades “se encaixam”, combinam-se.

3 Em virtude da relevância dessa mediação, no processo de interação comunicativa, em particular no que se refere à questão da produção de sentido, iremos retomá-la adiante.







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Norma culta e variedades linguísticas

**Roberto Gomes Camacho**

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto



## A variação e o preconceito linguístico

Todos nós já tivemos a experiência de estar em um lugar público e ouvir uma conversa acontecendo ao redor. Por razões de educação, geralmente não voltamos o olhar diretamente para os eventuais participantes; somos, no entanto, capazes de formar alguma impressão que nos auxilie a identificá-los socialmente, avaliando a origem geográfica e a classe social dos participantes desconhecidos e as circunstâncias da interação em que se acham envolvidos apenas com base na expressão verbal.

Assim, vamos supor que, em uma viagem de ônibus, ouvíssemos o vizinho no banco de trás perguntar: *Farta muito pra essa lata veia chegá?* Logo identificamos uma diferença entre a palavra *falta*, geralmente pronunciada com ‘u’, como *fauta*, e sua alternativa *farta* pronunciada com ‘r’; identificamos também a pronúncia da semivogal *i* no lugar de *lh* da palavra *velha*, pronunciada *veia*. Com base nesses traços, suspeitamos de que o falante tem origem rural ou baixa escolaridade, ou está muito à vontade, em uma situação extremamente familiar.

Por que é possível fazer essas adivinhações com grau considerável de acerto? A resposta mais natural é porque, por um lado, toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo e porque, por outro lado, a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação. Com efeito, um dos princípios mais evidentes desenvolvidos pela linguística é que *a organização estrutural de uma língua (os sons, a gramática, o léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica inerente das línguas naturais.*

Continuando a observar a conversa, poderíamos ouvir a seguinte resposta como uma sequência do diálogo: *Farta umas treis hora*. Para não perdermos o hábito da correção, procuraríamos prontamente uma forma alternativa que consideramos correta, como: *Faltam umas três horas*. Nesse caso, além das diferenças na pronúncia dos sons, notaríamos que há também diferenças de concordância verbal e nominal, entre a fala dos vizinhos e a nossa própria fala, o que estenderia as observações para o fato de que o suposto falante da zona rural também mostra diferenças na área da morfossintaxe.

Prosseguindo com a conversa, o primeiro falante concluiria: *Bem, então, tá na hora de merendá* – e uma vez mais observaríamos, afinal, que *merendar* (ou *merendá*) é uma variação lexical, ou de vocabulário, para a expressão *tomar café da tarde*, o que completaria nossas observações de que a variação se estende para o uso do vocabulário.

Na sequência desse raciocínio, elaborado aos solavancos do ônibus, comparando, por exemplo, a palavra *falta* com a palavra *lata*, perceberíamos mais uma característica dos processos de variação: a de que o som inicial de *lata* não varia como o de *alta*, que pode ser pronunciado tanto como *auta* quanto como *arta*, simplesmente porque, na primeira palavra, o *l* está no início da sílaba, enquanto, na segunda, está no final dela. Também nos limites da gramática, conquanto é comum ouvir, por exemplo, a expressão *umas três hora*, é muito raro ouvir *uma três horas*. Há uma regra





da variedade popular, motivada pela organização sintática do português, que permite a ausência de pluralidade nos últimos constituintes de uma locução, mas não no primeiro da série, que, via de regra, deve vir marcado com o plural.

Esses fatos linguísticos nos levam a concluir também que a variação não é um processo sujeito ao livre arbítrio de cada falante, que se expressaria, assim, do jeito que bem entender; muito pelo contrário, *a variação é um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema linguístico.*

Quem se prestar a ver a organização da língua com olhar mais demorado, ficará impressionado com a natureza ordenada e estruturada de todas as variedades dela e condenaria impressões equivocadas e, às vezes, preconceituosas, como a de existência de estruturação aleatória, submetida à vontade de cada falante. Observa-se, geralmente, no senso comum a crença equivocada de que os falantes de variedades populares, como as examinadas acima, falam sem obedecer a regra alguma, o que é destituído de qualquer verdade científica. Desse modo, o que esses falantes fazem é não seguir, por desconhecimento, as regras da variedade culta escrita do português, segundo as quais a marcação de plural deve ser redundantemente marcada em todos os constituintes de uma locução nominal, como o que se vê em *umas três horas, as casas amarelas* etc., procedimento sintático chamado de *regra de concordância nominal*.

Assim, o que poderíamos ensinar, após essas descobertas, a uns jovens estudantes sentados no banco ao lado, que começam a rir não só da pronúncia dos dois passageiros do banco da frente, mas também, na opinião deles, “do sentido incompreensível da palavra *merendar*?” Afinal, para eles, *merenda* é a refeição que a escola pública fornece gratuitamente para as crianças durante o recreio. Quem faz pouco do modo de falar de outras pessoas acredita no mito de que o português é uma língua única, invariante, e, como tal, uma única forma é a correta e as demais nada mais são que erros, e *merendá* não passa, assim, de uso errado de *tomar o café da tarde*.

O que teríamos a ensinar a esses jovens irreverentes (e ignorantes a respeito da linguagem) é que, se a variação é, como vimos, propriedade inerente da linguagem, *todas as línguas e dialetos (variedades de uma língua) são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua*. Assim, dizer que uma variedade rural é simples demais e, portanto, primitiva, significa afirmar que há alguma outra variedade mais complexa e mais desenvolvida. É esse tipo de pensamento que parece estar por trás de opiniões, como a de Marilene Felinto, que escreveu o seguinte sobre os paulistas do interior: “O povo tem pronúncia enrolada, estranha de ouvir; e fala um português capenga, em que imperam ausência de plural e erros de concordância” (apud POSSENTI, 2001, p. 63-64).

Não parece haver muita diferença entre o riso provocado pela fala de alguém e a emissão de uma opinião, como a da jornalista [Marilene Felinto], sobre a variedade do interior de São Paulo. Atitudes como essas são motivadas por discriminação. Esse tipo de preconceito, que infelizmente ainda se mantém, foi forjado pela tendência evolucionista do final do século XIX, segundo a qual diferenças culturais entre civilizações de diferentes estágios tecnológicos se correlacionariam a





diferentes estágios na evolução da língua: assim quanto mais ‘primitivo’ fosse o estágio cultural de um povo, tanto mais ‘primitiva’ seria a estrutura da língua que ele fala. Outra fonte de preconceito, gerado por essa perspectiva, é a afirmação de que “[...] o japonês frequentemente remedeia a ausência de relativos com o emprego do chamado processo de anteposição” (LOPES, 1980, p. 29 apud CAMACHO, 1984).

O relativismo cultural desenvolvido pela antropologia do início do século XX passou a analisar cada civilização por si mesma, sem estabelecer comparação entre os diferentes tipos de cultura; apesar disso, o preconceito de que há línguas e variedades superiores desafortunadamente se mantém e é mais grave ainda, quando, em nome dele, atribui-se a crianças socialmente desfavorecidas a incapacidade de manifestar raciocínio lógico em virtude do “português capenga” que empregam. No entanto, nenhuma forma de expressão é em si mesma *deficiente*, mas tão somente *diferente*, e *todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas; assim, nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas tanto na percepção quanto na produção de enunciados*.

Além de não impor limitação cognitiva de qualquer espécie, é possível creditar ao uso de variedades populares o mesmo tipo de experiência estética de alto nível de que são dotadas as variedades cultas. Observemos alguns versos do poeta Patativa do Assaré:

[...]  
Cheio de rima e sentindo  
Quero iscrevê meu volume,  
Pra não ficá parecido  
Com a fulô sem perfume:  
A poesia sem rima,

Bastante me desanima  
E alegria não me dá:  
Não tem sabô a leitura,  
Parece uma noite iscura  
Sem istrela e sem luá.  
[...]

(SILVA, 1996, [Patativa do Assaré]).

Esse uso da variedade popular, tipo de escrita muito próxima da fala de pessoas simples, é tão eficiente para a expressão artística quanto uma variedade culta trabalhada como se fosse variedade popular, como é possível notar em um autor consagrado da literatura brasileira:





O Senhor sabe o que é caber estabelecido dessa constante maneira? Se deram não sei os quanto mil tiros: isso nas minhas orelhas aumentou – o que azoava sempre e zinia, pipocava, proprial, estralejava. Assentes o rebôco e os vedos, as linhas e telhas da antiga casarona alheia, era o que para a gente antepunha defesa. (ROSA, 1956).

Essa comparação tem a função de comprovar que, ao contrário do que afirmam os discursos preconceituosos, nenhuma variedade é capenga ou deficiente, nem em termos absolutos nem em termos relativos. Observemos agora o seguinte fragmento textual:

Intãoce fui in casa, peguei o meu laço de côro de veado pardo, que tem guentado tôro marruá... fui no ferrero, mandei fazê um anzolão de dois parmo, incastoei bem incastoadado, matei ua leitôa, sapequei cum tripa e tudo, ponhei no anzó, feito isca; marrei o laço nua arve e pinchei o anzó no fundão... (PIRES, 1985, p. 111).

Embora esse texto represente a variedade rural, alguns traços dela são comuns a outros tipos de variedades, como as urbanas, faladas por pessoas geralmente de baixo grau de escolaridade. Observe-se o uso de *anzó* no lugar de *anzol*, com apagamento do fonema /u/ representado na escrita pela letra *l*; a pronúncia mais ou menos generalizada dos processos fonológicos de redução de fonemas no início de palavra (tradicionalmente chamada de *aférese*), como em *guentado* e *marrei*, como formas populares de *aguentado* e *amarrei*. Outro traço é o apagamento regular da marca de pluralidade, já comentado acima, como em *dois parmo*, em vez de *dois palmos*, que, nesse caso, afeta também uma regra de concordância nominal.

Formas como *intãoce*, variante regional de *então*, é certamente resíduo histórico, geralmente chamado de *arcaísmo*, próprio de áreas conservadoras, como a zona rural do início do século XX, e constitui a preservação da forma arcaica *entonce*, provinda ao que parece das formas hipotéticas *\*in + tuncce < estonce* (arc) < *\*ex tuncce* (COUTINHO, 1970, p. 266). Ela atesta um tipo de variação, chamada *histórica* ou *diacrônica*, que é extremamente notável em textos escritos do passado:

[...] quamdo a rollda vehesse acerca daquela porta, que elles braadariam altas vozes apupamdo: “Ex a rraposa vai! Eyl a rraposa vai!” e que *estomçe* estevessem quedos e nom movessem nada [...] (VASCONCELLOS, 1922, p. 78, grifo nosso).

Esse fenômeno de variação e, ao mesmo tempo, de persistência de formas do passado na língua mostra que *nenhuma é imutável, ou seja, que as línguas se alteram com o passar do tempo*. Como o português tem origem em uma variedade falada e popular do latim, comumente denominada de *Latim Vulgar* (como se vê, já havia preconceito no passado), que lições poderíamos tirar da variação diacrônica para o ensino da língua portuguesa atual?





Pelo exposto, podemos obter a seguinte lição: o que é considerado normativo para a variedade-padrão de uma época, pode perfeitamente ser considerado ultrapassado em proveito de formas mais usadas. Devemos insistir em ensinar formas que nunca se usam, como o pronome *vós* e suas respectivas flexões verbais? Possenti (1998) chama a atenção para formas verdadeiramente arcaicas, como as regências de verbos como *assistir*, *visar* e *preferir* com a preposição *a*, mas que ainda pensamos estarem em uso somente porque são ensinadas na escola ou porque continuam a ser prescritas como corretas pelas gramáticas normativas. Observemos o tratamento que Cunha (1971) dá ao verbo *assistir*:

Uma longa tradição gramatical ensina que êste [sic] verbo é TRANSITIVO INDIRETO no sentido de “estar presente”, “presenciar”. Com tal significado, deve o OBJETO INDIRETO ser encabeçado pela preposição *a*, e, se fôr [sic] expresso por pronome de 3ª pessoa, exigirá a forma *a êle(s)*[sic] ou *a ela(s)*, e não *lhe(s)* (CUNHA, 1971).

Observemos, agora, o que afirma Cunha, mais adiante:

Na linguagem coloquial brasileira, o verbo constrói-se, em tal acepção, de preferência, com OBJETO DIRETO (cf.: assistir o jogo, um filme), e escritores modernos têm dado acolhida à regência gramaticalmente condenada. (CUNHA, 1971, p. 355-356, grifo nosso).

O texto de Cornélio Pires acima mencionado traz formas como *arve*, *arvre*, próprias de variedades sociais ou geográficas; se comparadas com sua alternativa padrão, *árvore*, essas formas nos dão, em segundo lugar, outra lição: a de que as variedades populares, estigmatizadas hoje sem dó nem piedade, contêm processos regulares que se aplicam a outras formas similares da variedade não padrão, como *corgo* (> *córrego*), *fosfro*, *fosfo* (> *fósforo*), *musga* (> *música*), cuja explicação remete à própria história da língua. Essa tendência de eliminar a vogal postônica de palavras proparoxítonas, em função da aceleração do ritmo da fala, era um processo muito produtivo também na passagem do latim para o português, fonte de formas atuais da variedade-padrão, cuja origem hoje desconhecemos, como *asno* < *ásinu-*, *vermelho* < *vermiculu-*, *povo* < *pópulu-* (BAGNO, 2000, p. 107-108). Antes de vermos as variedades não padrão com olhar discriminatório, devemos encarar a necessidade de tratá-las como fenômenos linguísticos regulares.

## Determinações sociais das variedades linguísticas

Já que, conforme vimos, é possível identificar as características sociais de um falante desconhecido com base em seu modo de falar, podemos facilmente concluir que toda língua







comporta variedades: a) em função da identidade social do emissor; b) em função da identidade social do receptor; c) em função das condições sociais de produção discursiva (CAMACHO, 1988).

Em função do primeiro fator, pertencem as variedades que podemos denominar dialetais em sentido amplo: *variedades geográficas* (ou *diatópicas*), *variedades socioculturais* (ou *diastráticas*). Em função do segundo e do terceiro fatores, pertencem as *variedades estilísticas* (ou *diafásicas*). Referem-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor.

Como é verdadeiro que o domínio de uma língua deriva do grau de contato do falante com outros membros de uma comunidade, também é verdadeiro que quanto maior o contato entre os falantes de uma comunidade, tanto maior a semelhança entre seus atos verbais. Dessa tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos membros de uma mesma comunidade resulta a *variação geográfica* e a *variação sociocultural*. As variedades geográficas são o resultado direto da distância física entre os falantes; assim, pessoas que residem em lugares diferentes tendem a falar de modo diferente.

É fácil detectar a variação motivada por diferenças na origem geográfica. Basta percorrermos o país para percebermos, por exemplo, que os falantes da região nordestina se caracterizam pela abertura sistemática da vogal pretônica de *dezembro* e *colina*, pronunciadas *dézembro* e *cólina*, sistematicamente fechada em outras regiões, em que é pronunciada como *dêzembro* e *côlina*. Em certas regiões do sul do país, pronunciam-se como e as vogais em posição átona final, como no SN *leite quente*, que, em outras regiões, aparecem como *i* como *leiti quenti*. Neste último caso, observa-se ainda que a pronúncia da vogal *i*, em certas regiões de São Paulo, acarreta a palatalização da consoante *t*, que passa a soar como *leitchi quentchi*, um som que os linguistas chamam de “africado” (CAMACHO, 2001).

Se o grau de semelhança entre as formas de expressão dos membros de uma comunidade linguística é proporcional ao grau de intercâmbio social que mantêm entre si, podemos afirmar que a variação sociocultural deriva da tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor socioeconômico e cultural. As variedades linguísticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, ocupação profissional, de ordem sociobiológica, como idade e gênero, entre outros, sejam eles isolados ou combinados entre si.

Fatores como idade, gênero e ocupação motivam o aparecimento de *linguagens especiais* que contrastam com a linguagem comum por consistirem em variedades dialetais próprias das diversas subcomunidades linguísticas, cujos membros compartilham uma forma especial de atividade, sobretudo na esfera profissional, mas também científica e lúdica. Os jargões científicos, as gírias são subcategorias compreendidas no âmbito das linguagens técnicas. Observemos abaixo um exemplo de linguagem técnica:





Durante o procedimento, acidentalmente produziu-se pneumotórax. Instalou-se, em seguida, drenagem pleural contínua com boa expansão pulmonar. O líquido drenado inicialmente era hemorrágico, passando progressivamente para amarelo-citrino e amarelo-ouro. Posteriormente, no sexto dia e coincidindo com a introdução de dieta, houve turbidez do mesmo. (RELATO ...1987).

As diversas modalidades de gírias distinguem-se de outros tipos de linguagens técnicas em função das motivações sociais que acionam seu surgimento, a mais importante das quais é a necessidade de sigilo, principalmente no caso do desenvolvimento de variedades linguísticas próprias de grupos fechados, como o de marginais. O fragmento abaixo é um exemplo de gíria de marginais dos anos 1940, que se vê em obra literária:

Não é mulher bonita, nem gostar o que está me perdendo.  
Lércio Arrudão, os anos de janela e de Detenção não me ensinaram nada.  
Que minas eu tenho e até pivas e naimas das mais finas. Tive filhas de bacanas, nas estranhas. E Maria Princesa, minha última umas-e-outras fixa, é uma boneca e novinha, cheirando a broto do interior – tratada, vestida, desfila como rainha... Nem gostar é o que me estrepa. (FERREIRA FILHO, 1986, p. 166).

Há outras motivações que acionam o surgimento da gíria. Além da necessidade de criação de neologismos por força de necessidades expressivas, há uma demanda especial, em certos grupos, por forte coesão social, cuja consequência é a exclusão, via linguagem, dos que não fazem parte do grupo. Esse tipo de motivação para a criação de gíria caracteriza especialmente a linguagem do adolescente.

A diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas pela origem sociocultural e geográfica do falante. Um mesmo indivíduo pode optar por diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc. Um professor universitário, por exemplo, pode pôr-se às voltas com pelo menos três diferentes situações linguísticas: no restaurante universitário, conversando banalidades com seus alunos; na sala de aula, exercendo sua profissão; e no auditório, dando uma palestra. É óbvio que, conforme aumenta o grau de formalidade dessas diferentes circunstâncias, maior é o uso de variantes-padrão. Assim, na situação de conferencista, não soaria adequado o emprego de *cê*, por *você*, por exemplo, de *tá*, por *está*, perfeitamente plausíveis na conversa informal do restaurante universitário.

As *variedades estilísticas* resultam da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão sobre as formas que constituem a competência comunicativa do sujeito falante. O grau de reflexão é proporcional ao grau de formalidade da situação interacional: quanto menos coloquiais as circunstâncias, tanto maior a







preocupação formal. Se a competência do falante inclui duas formas de expressão, como *Por favor, poderia me passar o açúcar*, em contraste com *O meu chapa, vai ficar alugando o açucareiro até quando? Dá pra passar ou não?*, o óbvio é que o primeiro enunciado seja selecionado em um jantar com pessoas desconhecidas, e o segundo, em uma mesa de bar que se compartilha com pessoas do círculo íntimo.

É possível considerar dois limites extremos na transição entre os diferentes estilos possíveis: o *estilo informal*, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas, e o *estilo formal*, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas linguísticas. A diferença essencial entre os dois graus extremos reside nos diferentes graus de adesão ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio: no estilo informal a adesão às formas prestigiadas ou cultas é menor do que no estilo formal.

Outro aspecto a destacar é a forte vinculação entre a variação sociocultural e a estilística. Para iniciar a reflexão, podemos dizer, inicialmente, que, de acordo com a relação entre língua e sociedade, é forçoso reconhecer que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). Assim, expressões, como *os meninos espertos* e *umas três horas*, que manifestam marca de plural em todos os constituintes, são variantes reconhecidas como detentoras de prestígio social entre os membros da comunidade, sendo por isso chamadas *variantes de prestígio* ou *padrão*. Já suas alternativas com ausência de marca de pluralidade nos constituintes finais da série, como em *os menino esperto*, *uma três hora*, são reconhecidas como *variantes não padrão* ou *estigmatizadas*.

É evidente que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada com a elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc.

Assim, o indivíduo necessita ter, interiorizadas em sua competência linguística, as formas alternativas da variedade-padrão, ou de prestígio, e da variedade não padrão, que pode ser também estigmatizada, sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação. Nem sempre, todavia, as condições sociais permitem esse conhecimento. Abaixo temos um trecho de uma crônica que descreve uma confusão entre o cobrador (chamado de *trocador*, no Rio de Janeiro) de ônibus e um passageiro que, segundo o cobrador, deveria levantar-se por estar com o calção molhado de água do mar:

O ônibus vai parar e eu chamo a polícia.  
A polícia vai me prender porque estou suando?  
Vai botar o senhor pra fora porque é um... recalcitrante.  
O passageiro pulou, transfigurado:  
O quê? Repita, se for capaz.  
Re... calcitrante.





Te quebro a cara, ouviu? Não admito que ninguém me insulte!  
Eu? Não insultei.  
Insultou, sim. Me chamou de réu. Réu não sei o quê, calcitrante, sei lá o que é isso.  
Retira a expressão, ou lá vai bolacha.  
Mas é a portaria! A portaria é que diz que o recalcitrante...  
(ANDRADE, 1975, p. 31-33).

Toda a confusão nasce do uso de uma palavra cujo valor semântico um dos envolvidos não domina muito bem, certamente em razão da raridade de ocorrência em situações mais informais de interação, já que seu uso se limita a situações de comunicação em que prevalece a variedade escrita padrão, como o texto formal de uma portaria, que deveria certamente estar afixada no coletivo.

Em geral, indivíduos de baixa escolarização e que exercem atividades produtivas que não exigem senão habilidades manuais tendem a ser menos estimulados quanto à capacidade de operar com regras variáveis (ao menos no âmbito de seu trabalho). Nesse caso, como lhe foram vedadas as possibilidades de adaptar seu estilo às circunstâncias de interação, a variedade que usam acaba representando uma poderosa barreira para toda possibilidade de ascensão social que depender de capacidade verbal. Cabe ao sistema escolar cuidar para que as formas da variedade-padrão sejam desde cedo ensinadas à criança, para que, quando adulto, ela incorpore em seu acervo o máximo possível de formas padrão, tornando-se, assim, capaz de adequar a expressão verbal às circunstâncias de interação. A pedagogia da língua materna deve valorizar o princípio de que *todos os falantes são capazes de adaptar seu estilo de fala à diversidade das circunstâncias sociais da interação verbal, e de discernir que formas alternativas são as mais apropriadas*.

## O conceito de norma

Como extensão da premissa de que diferenças linguísticas derivam de diferenças sociais, até aqui discutida, devemos esperar que ocorra alguma forma de padronização. Certas normas de comportamento social podem ser fixadas como mais apropriadas em uma determinada comunidade cultural e o mesmo pode aplicar-se a normas de comportamento linguístico. É absolutamente indiferente se uma pessoa come ervilhas com uma colher ou com um garfo em termos do teor alimentício dessa leguminosa, mas é certo que os manuais de boas maneiras prescrevem que se deve comê-las com um garfo, mesmo que pareça até menos eficiente que usar uma colher. Somente nesse sentido objetivo, relacionado a normas sociais de comportamento verbal, é que a noção de *correção* deve ser usada em relação à linguagem (WOLFRAM; FASOLD, 1974). Essas normas não têm relação, como vimos, com a capacidade linguística inerente: assim, se uma pessoa diz *marrei o laço nua arve e pinchei o anzó no fundão* é absolutamente irrelevante em termos do





sistema linguístico na medida em que o conteúdo desse enunciado é prontamente entendido por qualquer interlocutor, mas *marrei*, por exemplo, é considerada uma forma não padrão por estar em desacordo com as normas sociais para o uso linguístico em situações formais.

Por razões históricas, de natureza cultural, política e ideológica, nem todas as variedades dialetais usadas em uma determinada comunidade são iguais em termos de sua aceitabilidade e, desse modo, uma delas é escolhida como a variedade-padrão. A história das línguas europeias mostra que o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita dentro de restritos ambientes de poder. Assim, considerando a história do português, no século XII, a língua literária, chamada galego-portuguesa, era a expressão, no plano linguístico, do prestígio político e cultural de Santiago de Compostela (GNERRE, 1985). Conforme o polo do poder mudou (hoje a Galícia pertence à Espanha), mudou também a incidência regional da variedade-padrão em Portugal, que já foi Coimbra e, hoje, é Lisboa.

E, no Brasil, haveria alguma associação entre espaço geográfico, definido em termos políticos, e codificação da variedade-padrão? É certo que, no Brasil, há mais de uma variedade-padrão e essas diferentes variedades são geralmente orientadas para determinados polos culturais, como as principais capitais do país; mas é também possível que o dialeto do Sudeste, particularmente o praticado em São Paulo e Rio de Janeiro, seja geralmente associado com a variedade de prestígio em função do reflexo do poder e da autoridade que as classes elevadas dessa região detêm nas relações econômicas e sociais.

Como, de qualquer modo, é inevitável o processo de fixação de uma variedade-padrão, ela poderia ser definida como *conjunto codificado de normas linguísticas que são consideradas socialmente aceitáveis para a classe social de maior prestígio de uma comunidade* (WOLFRAM; FASOLD, 1974, p. 18). Em geral, o estabelecimento de uma variedade-padrão pode dar-se por procedimentos informais com base na atribuição de prestígio que algum grupo social recebe da comunidade; nesse caso, os demais falantes se espelham na linguagem das pessoas que admiram como uma norma para seu próprio comportamento verbal. Mas, na maioria dos casos, a padronização informal é acompanhada por procedimentos formais, como a codificação operada pelas gramáticas prescritivas da variedade reconhecida como a mais prestigiada que é, então, preservada por instituições sociais, como o sistema escolar, o sistema jurídico e o sistema político. Em alguns países, como Espanha e França, agrega-se outra instituição codificadora, as academias literárias, cuja tarefa principal é a definição de uma norma nacional. A variedade culta é, assim, associada à escrita e à tradição gramatical. Esta variedade, por sua vez, é inventariada nos dicionários, passando, portanto, a ser “[...] a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (GNERRE, 1985, p. 7).

Para uma reflexão mais acurada sobre os processos de padronização, pode-se pensar nos conceitos derivados dos termos *padrão* e *norma* de comportamento (FICHTER, 1969 apud CAMACHO, 1984). O padrão de comportamento forma-se depois que uma parcela expressiva





dos membros de uma comunidade age de modo mais ou menos similar e constante durante longo período de tempo. Esse modo de agir torna-se princípio de conduta, na medida em que pode ser usado como modelo ou guia para a atividade social. Pode-se afirmar, então, que a norma linguística deriva da variedade empregada com certa constância e regularidade pela classe social de maior prestígio da comunidade: a variedade realmente empregada, ou *padrão real*, torna-se norma, ou *padrão ideal*, para todos os demais membros da comunidade.

Garvin e Mathiot (1974) entendem que a variedade-padrão representa um elo simbólico entre os membros de um grupo social que fala diferentes variedades, contribuindo, por isso, para unificá-los em torno de uma verdadeira comunidade linguística. Há, por um lado, uma *função unificadora*, que opõe a variedade-padrão às demais variedades ou dialetos da mesma comunidade; há, por outro lado, uma *função separatista*, que opõe a variedade-padrão, tomada como língua nacional, às línguas de outras comunidades, de modo que ela passa a representar um poderoso símbolo de identidade social. A afirmação de uma variedade linguística como norma na Espanha e em Portugal, no fim do século XVI, representava

[...] uma dupla afirmação de poder: em termos internos, em relação às outras variedades linguísticas usadas na época que eram quase que automaticamente reduzidas a “dialetos” e, em termos externos, em relação às línguas dos povos que ficavam na área da influência colonial (GNERRE, 1985, p. 9).

Outra função simbólica mencionada por Garvin e Mathiot (1974) é a *função de prestígio*: para que uma língua ou variedade seja comparável ao padrão de prestígio faz-se necessário aproximá-la o mais possível das propriedades ideais do modelo adotado. No percurso histórico de fixação de uma norma para as línguas europeias, o padrão de prestígio a ser imitado pelas variedades correntes era o latim, modelo de língua e de poder na Europa medieval. As variedades linguísticas europeias que, a essas alturas, já estavam associadas com a escrita, “[...] passaram por um claro processo de ‘adequação’ lexical e sintática, no qual o modelo era sempre o latim” (GNERRE, 1985, p. 8).

Além dessas funções simbólicas, uma variedade-padrão desempenha uma função objetiva, a de servir como *quadro de referência* para toda forma de expressão. Isso significa que a variedade-padrão fornece uma norma codificada que consiste, em última análise, em uma medida de correção e, em consequência, os falantes em geral são julgados em termos de sua conformidade ou desvio em relação a essa norma.

No entanto, é um grande equívoco pensar, como é hábito na tradição gramatical brasileira, que, uma vez estabelecida, a norma deve ser imutável, aplicando-se sem variação a todas as circunstâncias de interação. Há tanto variantes estigmatizadas, que no geral a variedade-padrão reprime, quanto alternativas corretas demais, que só podem aplicar-se a situações de alto grau de formalidade. Uma pessoa pode parecer perfeitamente educada ao solicitar a um desconhecido, no café, que lhe passe o açucareiro, dizendo-lhe simplesmente: *Por favor, me passa o açucareiro?*





Seria certamente ridículo, nessa situação, usar uma expressão formal, como: *Por obséquio, queira me passar o açucareiro?*, embora ela seja perfeitamente enquadrada nas normas mais elaboradas da língua; por outro lado, poderia parecer grosseiro dirigir-se a um interlocutor desconhecido dizendo, informalmente: *Cara, passa esse açucareiro aí?*

O uso de variantes demasiadamente formais em qualquer situação de interação se deve ao fato de que a escola adota em geral uma forma de *gramática prescritiva*, que é como a variedade-padrão se acha codificada nos manuais de gramática. Como a escola em geral tem-se dedicado pouco ao ensino da modalidade falada, a gramática prescritiva, estabelecida com base na modalidade escrita e literária, acaba sendo aplicada a todas as circunstâncias de interação, inclusive as faladas em situações informais, quando o domínio completo de uma língua deve incluir o número maior possível de modalidades de interação – desde escritas formais a faladas informais – e de diferentes gêneros textuais em ambas as modalidades.

Assim, em termos de adequação à situação comunicativa, acima definida como *variação estilística*, tanto as formas estigmatizadas, quanto as demasiadamente cultas podem ser enquadradas na variedade não padrão, já que, nesse último caso, não é raro que o interlocutor desconhecido elabore um julgamento negativo do falante, não porque tenha usado um “mau português”, nem porque seja desprovido de cultura, mas simplesmente porque o estilo empregado, inadequado àquela situação específica, pode dar a impressão de um falante demasiadamente “pretensioso”.

## Norma, variedades linguísticas e ensino

Como, em geral, a variedade-padrão é imposta como referencial exclusivo para todas as circunstâncias de interação, negligenciam-se as experiências culturais vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas. De um ângulo estritamente linguístico, cria-se uma espécie de conflito entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, a *variedade-padrão* ou *normativa*, e o dialeto social que o aprendiz domina, de acordo com sua origem sociocultural.

No ensino tradicional de língua portuguesa, elegem-se o correto e o incorreto como critério único no tratamento da variação, o que, como vimos, longe de ter qualquer respaldo em fenômenos intrinsecamente linguísticos, encontra justificativa em determinações de natureza social.

Uma das consequências dessa atitude prescritivista é liquidar o último reduto das camadas marginais – justamente o que lhes é peculiar e identificador – sua própria variedade de linguagem. Boa parte do tempo disponível para o trabalho prático com a linguagem em uso é irremediavelmente perdido com a repetição, ano a ano, das mesmas e inúteis listas de exceções de regras e da mesma classificação gramatical. Como esse procedimento didático estigmatiza e discrimina formas discursivas complexas e eficazes empregadas no cotidiano, nada repondo em seu lugar, pode ser caracterizado como um *modelo da deficiência*. O principal pressuposto da tradição normativa é que







caberia à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais, constituindo a principal tarefa do ensino substituir a variedade não padrão pela variedade-padrão.

Pode-se, no entanto, propor, como ideia alternativa, que variações de linguagem não devem passar pelo crivo avaliador de uma gramática prescritiva por consistirem em formas alternativas que o sistema linguístico põe à disposição do falante. Nesse modelo, que podemos chamar de *modelo da diferença*, a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema linguístico nem deficiente nem inerentemente inferior a outras variedades (WOLFRAM; FASOLD, 1974). Nesse caso, é outra a tarefa fundamental da pedagogia da língua materna: cumprir-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação, com base no princípio de que, *independentemente de seu contexto social de origem, toda criança é perfeitamente capaz de adquirir um sistema linguístico apropriado a todas as funções comunicativas a que este se destina*. Na base desse princípio, há o pressuposto de que a variedade-padrão não constitui um modelo universal e único. É apenas uma das variedades disponíveis, embora seja a mais prestigiada e, por isso, geralmente a selecionada para o uso em situações formais.

Justamente por ser a mais prestigiada, *o objetivo verdadeiro da escola é ensinar a variedade-padrão*, mas com nova roupagem: trata-se de criar condições para que as formas de prestígio sejam acrescentadas à variedade que o aluno já domina, o que o habilitaria a selecionar a alternativa mais adequada à situação comunicativa.

Impor *com exclusividade* a variedade-padrão, misturar uma pitada de intolerância para com a variedade não padrão, que as crianças de classes desfavorecidas dominam, são os ingredientes de uma receita infalível que pode provocar o desenvolvimento de um forte sentimento de insegurança linguística. Para as crianças economicamente favorecidas, o mal é certamente menor, pois, desde a primeira infância, acham-se mais familiarizadas com a variedade-padrão; assim, o modelo escolar é uma extensão do processo de socialização iniciado pelos pais e pelo meio social em geral. Nesse aspecto, as camadas marginalizadas nadam contra a maré. A modalidade de cultura que a escola desenvolve afina-se mais com a das classes dominantes. O problema é maior quando tal modalidade se impõe no ensino como referencial exclusivo a que outras formas de experiência cultural acabam por submeter-se.

Na relação pedagógica em si mesma, abstratamente considerada, nada há que leve necessariamente a instituir a matriz de valores da classe dominante como cultura referencial exclusiva a transmitir. De um ponto de vista objetivo, a ação pedagógica pode-se transformar em um gesto de violência simbólica, na medida em que resulta da imposição de uma cultura também arbitrariamente selecionada e que, de forma alguma, pode ser deduzida de princípios universais. Esse tipo de seleção é uma arbitrariedade porque se fundamenta tão somente nas relações de força entre os grupos sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975 apud CAMACHO, 1984).

O papel que a norma desempenha nesse jogo é óbvio: o valor simbólico das variedades linguísticas disponíveis está em função da distância que as separa da variedade-padrão que a escola impõe. A tradição da instituição escolar consiste em não apenas ignorar a legitimidade da variação linguística, mas também submeter as variedades linguísticas ao critério de correção, como





uma peneira fina. O que passa é um conjunto de expressões vinculadas ao registro formal da modalidade escrita e o que sobra é estigmatizado como realizações incorretas e deficientes em confronto com a matriz de valores eleita como a variedade-padrão.

A solução desse problema parece muito evidente. É urgente mudar para o modelo da diferença, adotando outra estratégia para o ensino da língua materna. Nessa perspectiva, *o ensino da variedade-padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno*, mas não precisa ser necessariamente *substitutivo* e, por isso, não implica a erradicação das variedades não padrão. As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permita depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação. O sistema escolar tem um papel político relevante a desempenhar, que é o de estender às camadas marginalizadas o acesso a todos os bens simbólicos, entre os quais se inclui indubitavelmente o acesso à variedade-padrão.

## Para citar e referenciar este texto

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 34-49. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

## Referências

ANDRADE, C. D. Recalcitrante. In: ANDRADE, C. D. *De notícias & não-notícias faz-se a crônica*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 31-33.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAMACHO, R. G. *Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa*. 1984. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1984.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado). *Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus*. São Paulo: SE-CENP, 1988. v. 3.





CAMACHO, R. G. Sociolinguística (Parte II). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-76.

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971.

FERREIRA FILHO, J. A. Paulinho Perna Torta. In: FERREIRA FILHO, J. A. *Os melhores contos de João Antonio*. São Paulo: Global, 1986. p. 166.

GARVIN, P.; MATHIOT, M. A urbanização da língua guarani – um problema de linguagem e cultura. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 119-130.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PIRES, C. *Musa Caipira*. As estrambóticas aventuras do Joaquim Bentinho (o queima-campo). Tietê: Prefeitura Municipal de Tietê, 1985.

POSSENTI, S. *A cor da língua e outras crônicas de linguista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RELATO de caso. *Jornal de Pediatria*, v. 62, n. 1/2, 1987.

ROSA, J. G. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SILVA, Antonio Gonçalves da [Patativa do Assaré]. *Aos poetas clássicos*. Projeto Releituras [homepage], 1996-. Disponível em: <<https://goo.gl/vC31bR>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

VASCONCELLOS, J. L. A crônica d'El Rey D. João I. In: *Textos arcaicos*. Lisboa: Clássica, 1922. p. 78.

WOLFRAM, W.; FASOLD, R.W. *The study of social dialects in American English*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1974.







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Língua: modalidade oral/escrita

**Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade**

Doutora em Linguística. Professora na Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo





## Introdução

As duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos (MARCUSCHI, 2001, p. 16). Essas modalidades não devem ser vistas de forma dicotômica, mas fazendo parte de um *continuum* tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal, tendo como perspectiva o gênero discursivo (conversação, carta familiar, entrevista de televisão, relatório, conferência, artigo de divulgação, artigo científico) que está sendo observado. A oralidade e a escrita são, portanto, práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas. Desse modo, os usos da língua merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, pois o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua. Assim, são as formas que procuram adequar-se aos usos, e não o inverso.

Em nossa sociedade, a escrita, como manifestação formal dos diversos tipos de letramento<sup>1</sup>, é mais do que uma tecnologia. Ela passou a ser um bem social indispensável para que possamos viver e enfrentar o dia a dia, principalmente, nos centros urbanos não por virtudes próprias, mas pela forma como se impôs nas sociedades modernas e impregnou culturas. Na visão de Marcuschi (2001, p. 17), “[...] sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”.

A modalidade escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gesto, olhar. Por outro lado, a escrita caracteriza-se por apresentar elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia. Assim, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras.

Como manifestação da prática oral, a fala é adquirida de modo natural em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais que se estabelecem desde o momento em que o bebê tem seus primeiros contatos com a mãe. O aprendizado e o uso da língua natural são uma forma de inserção cultural e socialização. Já a escrita é a manifestação formal do letramento. Ela é adquirida em contextos formais, principalmente na escola, e apresenta caráter de maior prestígio como bem cultural desejável.





## Relações entre fala e escrita

Para entender e analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa: falante – ouvinte/escritor – leitor. Também é preciso considerar as condições de produção de cada texto. São essas condições que possibilitam uma atividade interacional (ação social estabelecida entre os indivíduos) e são distintas em cada modalidade.

A fala apresenta várias características, entre as quais se destacam:

- interação face a face (os interlocutores estão nos mesmos espaço físico e tempo);
- planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução;
- acesso imediato à reação do ouvinte;
- possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente.

A escrita, por sua vez, revela os seguintes traços:

- interação a distância (tanto no espaço quanto no tempo);
- planejamento anterior à execução;
- não há possibilidade de resposta imediata;
- o escritor pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

Desses traços decorrem os aspectos específicos, conforme o gênero do texto produzido:

*Oral:* conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio ao vivo, noticiário de TV ao vivo, aula, exposição acadêmica, conferência etc.

*Escrito:* bilhete, carta familiar, cartas ao leitor, entrevistas, volantes de rua, notícias de jornal, telegrama, ata de reunião, carta comercial, narrativas, editorial de jornal, manuais escolares, bulas, receitas em geral, artigo científico, leis, relatórios técnicos, textos acadêmicos etc.

Passemos, agora, a observar um trecho de um texto oral retirado do projeto NURC/SP<sup>2</sup>, como o segmento (1), colocado a seguir:

(1) – Texto Falado



## Opinião sobre veículos de comunicação

L2 bom... o... eu tenho impressão que o rádio provocou uma revolução...no país na medida que::... ahn principalmente o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha representou a quebra de um isolamento do homem do campo principalmente quer dizer então o homem do campo que NUNca teria CONdição de ouVIR:: faLAR:: de outras coisas... de outros lugares... de outras pessoas entende? através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo que existem atos do governo... de modo que:: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOR do que a televisão... o que significou a QUEbra do isolamento... entende? de certas pessoas... a gente vê hoje o operário de obra com o rádio de pilha debaixo do braço durante todo o tempo que ele está trabalhando... quer dizer se esse canal que é o rádio fosse usado da mesma forma como eu mencionei a televisão... num sentido cultural educativo de boas músicas e de... numa linha realmente de crescimento do homem se o Ministério da Educação cuiDasse realMENTe de que Estes veículos... de telecomunicações se colocassem a serviço da cultura e da educação seria uma beleza né?

(NURC/SP – D2 255 [diálogos entre dois informantes], linhas 708-731, p. 116-117).  
(informação verbal)

Verificamos que o texto acima apresenta características próprias da língua falada, como:

- a. **Marcadores conversacionais** (elementos típicos da fala que não integram o conteúdo do texto, apresentando valor tipicamente interacional): bom, eu acho que, quer dizer, então, entende? né?).
- b. **Marcas prosódicas** (de pronúncia), tais como:
  - alongamentos: ouVIR:: faLAR:: (marcado com :: ) ;
  - entonação enfática (exemplo anterior, marcado com letra em caixa alta);
  - hesitações: na medida em que... ahn (uso do marcador ahn associado ao alongamento).
- c. **Repetição**: o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha.
- d. **Correção**: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOr do que a televisão...
- e. **Paráfrase** (relação de equivalência semântica): através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo...





## (2) – Texto Escrito

Produzido por J. P. A., aluno do 1º ano do curso de Letras, da Universidade de São Paulo:

Eu tenho impressão de que o rádio provocou uma revolução no país, na medida em que o rádio de pilha, principalmente, representou a quebra de um isolamento do homem do campo, que nunca teria condição de ouvir falar de outras coisas, de outros lugares, de outras pessoas. Através do rádio de pilha. Ele pôde-se ligar ao resto do mundo, saber que existem outros lugares, outras pessoas, que existe um governo, que existem atos do governo. Assim, o rádio tem um papel importante nos meios de comunicação, pois seu alcance provocou uma revolução maior do que a televisão. Isso significou a quebra do isolamento de certas pessoas, pois hoje vemos o operário de obra com o rádio de pilha debaixo do braço, durante todo o tempo em que ele está trabalhando.

Se o rádio, que é um canal de comunicação, fosse usado da mesma forma que a televisão, numa perspectiva cultural, educativa, produzindo realmente o crescimento do homem, seria importante para a sociedade. Se o Ministério da Educação cuidasse de que esses veículos de telecomunicações se colocassem a serviço da cultura e da educação, teríamos uma população mais orientada e informada.

Na passagem para o texto escrito (texto 2), verificamos a realização das seguintes operações:

1. eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação;
2. apagamentos de repetições, redundâncias, correções e introdução de substituições;
3. substituição do turno (momento de fala de cada interlocutor) por parágrafos;
4. diferenciação no encadeamento sintático dos enunciados;
5. tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, em um percurso do menos para o mais formal.

Depois de apontar as operações efetuadas na passagem do texto oral para o escrito e respeitando o mesmo gênero textual empregado na modalidade oral, podemos afirmar que as diferenças ou semelhanças entre as duas modalidades ocorrem em um *continuum* (e não em um grau de oposição), que vai do menos para o mais informal. Não se pode, portanto, fazer generalizações entre as duas modalidades da língua, sem que antes se estabeleçam análises exaustivas entre os gêneros correspondentes. O que aqui levantamos se refere somente à observação de um dos possíveis recortes no estudo das relações entre fala e escrita.



## A variação linguística

É comum ouvirmos a afirmação, segundo a qual é próprio à língua mudar, evoluir. Os estudiosos dizem que a mudança é um processo natural das línguas vivas e que, se esse processo não existir, a língua morrerá. Desse modo, para compreender o constante movimento da língua é preciso pensar que o uso leva a variações e estas produzem as mudanças.

Existem numerosas possibilidades de realização da língua, entre as quais há uma realização, falada ou escrita, que se aproxima mais do que prescreve a gramática normativa. As variedades linguísticas ocorrem devido a fatores inerentes ao próprio usuário, quanto aos dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra. Assim, há variáveis próprias do falante, que são sua origem geográfica e sua classe social, o que configura o que se pode entender como dialeto. Outros dados, porém, são típicos dos diversos contextos de comunicação em que o usuário se integra durante o seu dia. Esses são chamados de registros ou níveis de fala (PRETI, 1994) e se configuram pelo maior ou menor grau de formalidade ou informalidade.

Os motivos que levam à variação linguística originam-se em dois fatores: o usuário e o uso que ele faz da língua. Segundo Halliday:

Em determinada dimensão, a variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada pelo que ele é. Todo falante aprendeu, como sua L1 (uma designação para língua materna), uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa pode ser diferente em algum ou todos os níveis de outras variedades da mesma língua apreendidas por outros falantes como sua L1. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão, chama-se dialeto (HALLIDAY, 1974, p. 105).

Os fatores relacionados ao falante que determinam/influenciam a fala de um indivíduo são: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade. Quanto à situação de comunicação, os fatores são: ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes. Na perspectiva de Halliday et al. (1974), os registros distinguem-se quanto ao campo do discurso (área de operação da atividade linguística, isto é, o assunto), o modo do discurso (língua falada ou escrita), o estilo do discurso (coloquial ou polido). Na escrita, o tipo de texto e a finalidade da comunicação são elementos decisivos para a escolha do registro a ser utilizado.

No Brasil, não há uma “língua padrão” em moldes rígidos, como existe na Inglaterra, por exemplo; já que não se ensina uma pronúncia padrão e tampouco há diferença de valor quanto a usos regionais, relativamente à gramática e ao léxico. Na verdade, o que existe é um padrão ideal de linguagem, a que todos almejam alcançar, que tem como parâmetro a norma culta. Desse modo, os dialetos e registro são avaliados a partir do seguinte critério: se mais distante dessa norma, menor prestígio; se mais próximo, maior prestígio.





## Norma culta e norma popular

A norma linguística é o resultado do uso de um dado segmento social e esse uso, tradicionalmente, é preservado e varia conforme as possibilidades de realização que o usuário faz da língua. Assim, um falante que tem conhecimento da prescrição linguística, enquadrará, com certeza, sua linguagem, o quanto possível, segundo essas regras prescritivas, dependendo da situação comunicativa.

De modo geral, um falante culto, em situação comunicativa formal, buscará seguir as regras da norma explícita de sua língua e ainda procurará seguir, no que diz respeito ao léxico, um repertório que, senão for erudito, também não será vulgar. Isso configura o que se entende por norma culta e que, conforme Preti (1999), apresenta as seguintes características:

- é a variante de maior prestígio social na comunidade;
- é realizada com certa uniformidade pelos membros do grupo social de padrão cultural mais elevado;
- é a que cumpre o papel de impedir a fragmentação dialetal;
- é ensinada pela escola;
- é usada na escrita em gêneros discursivos em que há maior formalidade;
- é a que mais se aproxima dos padrões da prescrição da gramática tradicional;
- é a mais empregada na literatura;
- é empregada pelas pessoas cultas em diferentes situações de formalidade.

As outras normas não são objeto de estudo ou ensino, nem contam com um meio de divulgação amplo. O conhecimento de suas características chega até nós por meio das descrições feitas por linguistas, que visam ao estudo de cada variedade da língua para saber mais sobre seu funcionamento. Em linhas gerais, as características linguísticas das normas culta e popular, conforme sintetiza Preti (1994), são:

### *NORMA CULTA*

- indicação precisa das marcas de gênero, número e pessoa;
- uso de todas as pessoas verbais, com exceção, talvez, da 2<sup>a</sup>. do plural, utilizada principalmente na linguagem dos sermões;
- emprego de todos os modos verbais;
- correlação verbal de tempos e modos;
- coordenação e subordinação;





- riqueza de construção sintática;
- maior utilização da voz passiva;
- grande emprego de preposições nas regências;
- organização gramatical cuidada da frase.

### *NORMA POPULAR*

- economia nas marcas de gênero, número e pessoa;
- redução das pessoas gramaticais do verbo;
- mistura da 2ª. com a 3ª. pessoa no singular;
- uso intenso da expressão *a gente* em lugar de *eu* e *nós*;
- redução dos tempos da conjugação verbal e de certas pessoas, como a perda quase total do futuro do presente e do pretérito-mais-que-perfeito no indicativo; do presente do subjuntivo; do infinitivo pessoal;
- falta de correlação verbal entre os tempos;
- redução do processo subordinativo em benefício da frase simples e da coordenação;
- maior emprego da voz ativa em lugar da passiva;
- predomínio das regências verbais diretas;
- simplificação gramatical da frase;
- emprego dos pronomes pessoais retos como objetos.

Em relação à língua falada, esse quadro é diferente no que diz respeito ao dialeto culto. Esse fato ocorre, porque a fala apresenta características típicas não só quanto à estrutura textual, seu modo de organização, por meio de turnos e tópicos discursivos, mas também quanto à própria organização do enunciado linguístico, porque nessa modalidade em decorrência do planejamento ser quase simultâneo à produção, ocorrem elementos como pausas preenchidas, hesitações, marcadores conversacionais, entre outros. Na visão de Preti (1999, p. 33), os falantes cultos “[...] até em situação de gravação consciente revelaram uma linguagem que, em geral, também pertence a falantes comuns”.

## **Oralidade e discurso jornalístico**

Mudanças de atitude linguística, por parte dos indivíduos pertencentes à classe de prestígio, têm contribuído para que as formas orais ligadas às classes populares sejam incorporadas ao uso diário da linguagem urbana. Assim, verifica-se a presença de uma linguagem mais informal na mídia, participando de veículos de comunicação, como o rádio, a televisão e a imprensa:





Maluf e Covas se atacam no retorno à TV (*Folha de S. Paulo*, 12.10.1998).

PSDB aliado a PT é burrice econômica (*Folha de S. Paulo*, 11.10.1998).

Quem vence a guerra: o País ou o judiciário? (*Jornal da Tarde*, 10.10.1998).

Jogada de mestre no Bradesco (*Isto é – dinheiro*, 03.02.1999).

Queimado, mas vivo: Clinton vai a julgamento no Senado; não há, porém, votos suficientes para garantir a perda do mandato (*Veja*, 06.01.1999).

Pré-Davis, Brasil escancara inferno astral. Às vésperas de pegar Canadá, país vê Guga em fase ruim, torneio desprestigiado e principal dirigente na mira da justiça (*Folha de S. Paulo*, 15.09.2003).

Gol contra de Nenê: PF liberta 259 escravizados numa fazenda do criador da mais moderna empresa aérea do país (*Veja*, 17.09.2003).

A linguagem coloquial faz parte, de modo bem mais intenso do que no passado, das situações de comunicação mais variadas. E grande quantidade de seus vocábulos entrou para as páginas dos dicionários, ganhando *status* de norma lexical. Sua aceitação acabou chamando a atenção de jornalistas e escritores contemporâneos, como Nelson Rodrigues e Rubem Fonseca, por exemplo, que utilizaram várias marcas de oralidade, em seus respectivos estilos literários.

Não cabe fazer uma crítica à propagação da linguagem coloquial, pois tal atitude revelaria ignorar que todo fato linguístico é consequência de uma série de circunstâncias histórico-sociais, entre as quais pode-se ressaltar as políticas, com a abertura democrática e a descaracterização progressiva da linguagem falada do povo como “inferior” e “errada”. Essa linguagem adotada pelas pessoas cultas, em suas conversações diárias, tem demonstrado aos estudiosos seu caráter expressivo e, por isso, muitas vezes, uma expressão popular ou um vocábulo gírio nos surpreende sob o ponto de vista comunicativo e torna-se, em determinados contextos, a melhor forma de expressar algumas ideias, pelo menos, na linguagem oral.

A linguagem jornalística é bastante receptiva a essas transformações e é comum o jornalista fazer uso de formas populares, termos gírios, léxico característico da modalidade oral da língua, dado que contribui para a familiaridade do discurso, sendo também um dos responsáveis pelo fator envolvimento. De fato, a necessidade de criar um contexto para a notícia permite ao jornalista a liberdade de escolha de uma variante ou mesmo de certa mistura entre linguagem culta e popular, como se pode verificar nos exemplos:

Ao gosto do freguês: Hollywood recorre às pesquisas de mercado para dar ao espectador o que ele quer ver (*Veja*, 03.03.1999).

A pancada que vem aí (*Veja*, 07.10.1998) – título relativo ao ajuste fiscal do governo.

Você o bolso da vez (*Veja*, 10.03.1999) – Manchete relativa a pacote econômico, que poderia gerar mais recessão e desemprego.





Um governo infestado de gafanhotos. Com dúzias de autoridades e 5000 cidadãos humildes, Roraima recria a praga da corrupção (*Veja*, 17.09.2003).

Coadjuvantes de Parreira roubam a cena na rodada (*Folha de S. Paulo*, 15.09.2003).

## A organização do texto oral e do texto escrito

Por conter muitos elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, correções, repetições, truncamentos etc.), a língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados dos anos 1960, como o lugar do “caos”. Entretanto, com o surgimento das pesquisas sobre o texto, o enfoque dos estudos vai-se direcionando para o processo de produção e não apenas do produto textual. A linguagem deixa de ser vista como simples verbalização, passando-se a enfatizar as condições de produção de cada atividade interacional oral ou escrita.

Para se estudar a língua falada, é fundamental analisar como se instaura uma conversação espontânea, prática social que se evidencia no cotidiano do homem. A conversação pode ser definida como uma atividade na qual interação dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios da vida diária. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o evento em relativamente simétrico (quando os participantes alternam constantemente seus turnos) ou relativamente assimétricos (quando um dos interlocutores permanece com a palavra por mais tempo que os demais).

A ocorrência de um evento de fala em um determinado tempo e situação social, seja face a face, por telefone, via internet entre outras, é uma prática constante em nossa sociedade. Além disso, é possível detectar-se interatividade em todas as práticas conversacionais, dado que ocorre envolvimento entre os participantes em uma dada situação discursiva. A atividade conversacional deve ser considerada um processo que se realiza continuamente durante a interação e só assim é identificável. É durante a interação e por causa dela que se criam efeitos de sentido, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado. De modo geral, podemos dizer que um evento comunicativo apresenta os seguintes aspectos significativos:

- situação discursiva: formal (entrevista de seleção de emprego, interação entre médico e paciente, por exemplo), informal (conversa entre amigos);
- evento de fala: casual, espontâneo, profissional (interação entre advogado e cliente, por exemplo), institucional (aula, conferência, por exemplo);
- tema do evento: casual, prévio;
- objetivo do evento: nenhum, prévio;
- grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- participantes: idade, sexo, posição social; formação profissional, crenças etc.;
- relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.





A seleção de um ou outro item, dentre os elencados, interfere nas condições de produção do texto falado, determinando a especificidade do evento discursivo. Observa-se que a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo comum.

Para participar de atividades dessa natureza, são necessários conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, fundamental para decodificar mensagens isoladas, dado que as atividades conversacionais apresentam propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. De fato, para interagir em uma conversação, é preciso que os participantes consigam inferir do que se trata o evento e o que se espera de cada interlocutor.

As características apresentadas permitem afirmar que o texto conversacional é criação coletiva, pois produzido não só *interacionalmente*, mas também de forma organizada.

## A estrutura do texto falado

Devido ao caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever o seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Desse modo, observam-se nessa modalidade textual muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc., deduzindo-se que o sistema da língua é o mesmo para a fala e para a escrita, sendo as relações sintáticas de outra ordem. Essa afirmação pode ser comprovada por meio de várias ocorrências de textos falados, dentre os quais podemos destacar a seguinte: L1 fala sobre a atividade do engenheiro, principalmente, no que se refere à construção de casas para a população de modo geral, evidenciando que, com o desenvolvimento do campo da habitação, o trabalho na área de engenharia está tendo bastante procura:

(3)

L1 ... agora o engenheiro entra com a parte dos cálculos né?...o que é meLHOR colocar que Tipo de matéria prima é meLHOR colocar ali... ele faz todos os cálculos depois de adaptar perfeitamente à obra né?... está bom... como disse há pouco:: acho que esse ramo de construção... está ótimo hoje em dia né? está todo mundo querendo casa própria... e é preferível mesmo né?... que você hoje você paga um::... se você não tem possibilidade de ter uma casa própria imediata... é preferível então você pagando o correspondente ao aluguel ficar vinte anos pelo menos daqui a vinte anos você tem uma casa própria...

L2 bom mas diz que::... nos Estados Unidos é assim ... diz que o indivíduo ele::... ele paga trinta anos...então ele não tem aquela preocupação que NÓS brasileiros temos





... o brasileiro tem aquela preocupação de ter a casa própria logo em tempo curto... então diz que o americano não liga para isso o americano ele não quer saber... ele sabe que ele vai pagar trinta anos e:: seria como um aluguel... éh diz que agora... estão partindo para isso diz que o BNH está financiando a ... prazo a perder de vista mesmo entende?

L1 uhn uhn...

L2 é preferível assim... do que não ter

L1 certo...

L2 entende? eu acho que...há está havendo um maior desenvolvimento dentro do campo da habitação mesmo... então os engenheiros estão nessa parte habitacional... (NURC/SP – D2 62: linhas 1149-1177, p. 88).

O desenvolvimento do texto falado, como se pode observar pelo exemplo acima, está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos culturais e de conhecimento de mundo, tomadas durante o curso da conversação. A estrutura da conversação se organiza em diferentes níveis:

- a. **local:** a conversação se estabelece por meio de turnos (produção de um falante enquanto ele está com a palavra) em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas um após o outro, podendo haver momentos de hesitação, truncamentos, sobreposição de vozes ou tomada do turno do interlocutor (denominado assalto ao turno). Vejamos o segmento colocado a seguir:

(4)

L1... NÃO a:: a:: aula é pesada... mas a discu/ a análise da::do conceito de natureza...

L2 e sobre Graciliano? VoCÊ quer dar uma lida... eu peguei para o:: traBAIho... mas também  
preciso do::...

[

L1 OLHA o Theo...

L3 vocês são MEUS orgulhos ((risos))

L1 se aproCHEgue Menino!...

L3 Oi Cris... desculpem a deMOra...

L1 Mas... como eu tava dizendo aí ele pegou:: um texto de HE::gel/ é que eu quero saber  
(ANDRADE, 2001, p. 231).





Nesse segmento, o texto se constrói a partir da colaboração dos três participantes. Observam-se momentos de sobreposição entre os turnos de L2 e L1, bem como um momento de reformulação no primeiro turno de L1 “mas a discu/ a análise”.

Os turnos estabelecem uma relação em pares, em que o primeiro elemento do par sempre é condição para que o outro se realize, como por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação. Observe-se o trecho a seguir:

(5)

L1 você... já viu alguma coisa análoga numa... tribo primitiva?

L2 não porque aí não existe::... primeiro que (...)  
(NURC/SP – D2 343: linhas 646-648, p.33).

- b. **global:** ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global, principalmente no que se refere à condução do tópico discursivo. Veja-se o trecho a seguir:

(6)

L1 outro dia...ahn:: foi depois que nós saímos do Gigio e eu deixei o Renato na Paulista... passei por aqui ((referindo-se ao Café)) com o Eduardo e a Mônica... eles gostaram muito...a Mônica não conhecia o local...

L2 é para limpar o bigode?... ((apontando para a toalhinha que estava sob o açucareiro))

L1 Como?

L3 sabe o que é... é/ é que que Tenho uma prima... que... SEMpre serve café em Xícaras de porcelana com uma toalhinha de crochê sob a xícara... então o Rodrigo sempre brinca com ela dizem::do se É para limpar o bigode... aí agora ele viu essa toalhinha cor-de-Rosa e lembrou da minha prima...

L1 é realmen::te parece que é para limpar o bigode... MAS sabe... a Mônica gostou bastante do lugar... achou aconchegante...

L3 é bem gostosinho MESmo...  
(ANDRADE, 2001, p.191).

Nesse segmento, os interlocutores estão tomando café e L1 desenvolve o tópico discursivo “Visita ao Fran’s Café”, mas L2 faz a seguinte pergunta: “é para limpar o bigode?”. Como L1 não compreende, L3 resolve explicar o que está ocorrendo e conta uma situação que envolve uma toalhinha de crochê semelhante à que está diante deles.







Verifica-se que o objeto que provoca um desvio do tópico discursivo, caracterizado como digressão, está relacionado ao contexto situacional; entretanto, a referência ao objeto, feita por L2, não é compartilhada por L1. Dado que L3 percebe o que está ocorrendo, resolve explicar o que motivou a alteração do foco de relevância, assegurando que a interação não venha a sofrer conflito algum e que as relações interpessoais sejam mantidas. L1 faz um comentário em relação à situação narrada e, a seguir, volta a referir-se ao tópico que desenvolvia antes da digressão, introduzindo-o através de “mas” (marcador conversacional, elemento típico da fala que serve como reintrodutor do tópico): “MAS sabe a Mônica gostou...”. A análise desse segmento permite observar a movimentação do tópico discursivo que se inicia, contudo é interrompido pela digressão (introduzida pela pergunta de L2), sendo depois retomado por L3.

## A estrutura do texto escrito

A elaboração do texto escrito, assim como do texto oral, envolve um objetivo do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produtor.

O texto escrito tem no parágrafo uma de suas unidades de construção. Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, não havendo normas rígidas para a estruturação do parágrafo. De fato, o produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade.

Em termos práticos, os parágrafos podem ser indicados por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro. Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é a de não usar parágrafos muito longos. Quanto à estrutura, o parágrafo-padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

A variedade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos (ANDRADE, 1994). Temos, então, a estrutura do parágrafo narrativo, a do descritivo e a do dissertativo. Enquanto o núcleo do parágrafo dissertativo é uma determinada *ideia* (ideia-núcleo ou ideia principal), o do narrativo é um *incidente* (episódio curto ou fragmento de episódio) e o do descritivo é um *quadro* (fragmento de paisagem, ambiente ou ser em um determinado instante, observado a partir de determinada perspectiva). Vejam-se os exemplos:





(7)

O terceiro protótipo do Veículo Lançador de Satélites (VLS-1) explodiu na plataforma do Centro de Lançamento de Alcântara (MA), matando ao menos 16 pessoas, segundo o governo. Outras estimativas falavam em mais de 20 mortos.

Ainda não se sabem as causas do acidente, o mais grave da história do programa espacial brasileiro. Havia pessoas na torre que envolve o foguete antes do lançamento quando ocorreu a explosão. Segundo o ministro José Viegas (Defesa), a causa mais provável é uma falha nos sistemas de ignição. (“Foguete brasileiro explode e mata 16”. Folha de S. Paulo, 23.08.2003, p.1).

(8)

A maioria dos grandes aeroportos internacionais parece um shopping center, tal a quantidade de lojas e restaurantes existentes em suas dependências. No Brasil, com exceção das lojas duty-free, o comércio aeroportuário sempre foi mingüado. O Salgado Filho, em Porto Alegre, é um caso à parte. Ele foi transformado na primeira experiência daquilo que a Infraero, a estatal que administra a quase totalidade dos aeroportos brasileiros, apelidou de aero-shopping. Seu novo terminal, inauguração há nove meses, abriga 68 lojas, quatros lanchonetes, um restaurante, uma clínica médica e um cinema multiplex com três sessões pela manhã. Tudo isso está localizado antes dos balcões de check-in, para poder atender quem não vai viajar. O local já se tornou um passeio concorrido na capital gaúcha. (“Também tem avião”. Revista Veja, 26.06. 2002, p.72).

(9)

A evolução recente das tecnologias de informação e comunicação tem sido marcada por sérios conflitos de interesse. Em geral, trata-se de guerras pela dominação de mercados. E uma das frentes de batalha é o próprio sistema operacional, ou seja, os programas de computador usados para gerenciar máquinas e processos. A adesão de corporações e governos ao sistema Linux, que é livre e gerado coletivamente na internet, criou a mais séria ameaça ao poder de empresas como a Microsoft, cujo software é fechado. (“Software Livre”. Folha de S. Paulo, 23.08.2003, p.2).





No texto (7), o parágrafo é narrativo, já que se tem uma notícia sobre um fato real; desenvolve-se sob a influência do tempo cronológico (nos contos e romances narram-se acontecimentos reais que se desenvolvem a partir do tempo cronológico ou do psicológico) e inclui um procedimento: sequência de ações que se encaminham para um desfecho ou epílogo. O núcleo do parágrafo narrativo é, como já dissemos, um incidente. Não há frase-núcleo explícita:

O seu conteúdo é um fiat, um devenir, um instante no tempo, e, portanto, teoricamente imprevisível, tecnicamente impossível de antecipar. Lembra um instantâneo de película cinematográfica com a máquina posta em repouso para permitir a análise dos detalhes da ação. (GARCIA, 1973, p. 229).

No texto (8), tem-se um parágrafo descritivo, pois nele o locutor pretende apresentar as características e qualificações de certa realidade. Nota-se que sua estrutura é espacial e atemporal: a intenção é fixar, “fotografar”, tornar perceptível um determinado objeto: o aeroporto.

A ideia principal desse parágrafo é a diferença existente entre o aeroporto Salgado Filho e os demais existentes no país. A qualidade do texto repousa na percepção do observador que busca apresentar o objeto por meio de suas características particularizantes.

Em (9), o parágrafo dissertativo se inicia por uma frase-núcleo (também designada ideia-núcleo ou tópico frasal), que oferece maior legibilidade, visto funcionar como elemento desencadeador das ideias subsequentes. Essa frase-núcleo contém uma declaração inicial acerca da evolução das tecnologias de informação. A partir do segundo período, o autor passa a fazer considerações sobre o que ocorre no mercado da informática; expressando sua tese ou opinião sobre o que ocorre nesse setor atualmente.

A construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade, coerência, concisão e clareza, por tratar-se de uma interação a distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral. Vejamos, então, esses conceitos:

- **Unidade:** cada parágrafo pode conter somente uma ideia principal. As ideias secundárias devem estar relacionadas à principal, sem acréscimos ou digressões que possam quebrar a unidade pretendida.
- **Coerência:** a organização do parágrafo deve ser feita de tal forma que fique evidente o que é principal. É indispensável que haja relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias desenvolvidas no texto.
- **Concisão:** o parágrafo deve conter a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto. A concisão, porém, não deve ser alcançada em detrimento da clareza.





- **Clareza:** a escolha das palavras adequadas ao contexto concorre, em grande parte, para que o parágrafo se torne claro e a sua leitura possa ser feita de maneira eficiente, atingindo a compreensão.
- **Encadeamento:** a transição de um parágrafo para outro não deve ser brusca; impõe-se um encadeamento lógico e natural entre eles. Em alguns casos, torna-se indispensável acrescentar ao texto um parágrafo de transição para que o encadeamento das ideias se faça de maneira coesa e harmoniosa. Entretanto, é aconselhável que o texto não apresente parágrafos repetitivos sem necessidade, pois a repetição pode interromper o fluxo informacional, tornando o material redundante e cansativo.

## Considerações Finais

A aplicação da proposta de estudo da língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita, aqui apresentada, requer sérias reflexões por parte dos professores de língua materna e educadores em geral, e também uma nova visão do trabalho com a língua no dia a dia escolar.

Está claro que o professor não vai ensinar o aluno a falar, isto o aluno já o faz quando chega à escola. Na verdade, trata-se de identificar a riqueza e a variedade de usos da língua em suas duas modalidades, valorizando a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a sua língua materna. Cabe ainda ao professor orientar o aluno, a fim de que este possa adequar a escolha de uma variedade (dentro de uma das modalidades) ao contexto situacional, objetivando criar um efeito de sentido e ser compreendido por seu interlocutor.

Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos por seus alunos, analisa-os e os discute, a teoria será divulgada a partir da prática, e ele, o aluno, será não um simples espectador, mas um participante das atividades de linguagem desenvolvidas em classe.

## Para citar e referenciar este texto

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Língua: modalidade oral/escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 50-67. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.





## Referências

ANDRADE, M. L. C. V. O. Unidades constitutivas do texto: unidade discursiva, parágrafo. In: *Diário de classe 3*. São Paulo: FDE – Secretaria do Estado da Educação, 1994. p. 41-51.

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Relevância e contexto*: o uso de digressões na língua falada. São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2001.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

HALLIDAY, M. K. et al. Os usuários e os usos da língua. In: HALLIDAY, M. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, D. *Sociolinguística – os níveis de fala*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

PRETI, D. *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. v. 2.

## Notas de fim de página

1 Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, em contextos informais e para usos utilitários; por isso, é considerado um conjunto de práticas sociais, isto é, letramentos. Distribui-se em graus de domínio, que vão desde um patamar mínimo até um máximo. A alfabetização, por outro lado, é sempre um aprendizado mediante o ensino, mesmo que se dê à margem da instituição escolar. Compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de leitura e escrita.

2 Projeto de estudos do português brasileiro culto falado na cidade São Paulo, coordenado por Dino Preti.





D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# **Gênero textual: conceito e aplicação**

**Juvenal Zanchetta Junior**

Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

**Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira**

Doutora em Letras. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis







## Introdução

Este texto retoma considerações feitas na disciplina de Educação e Linguagem, mais especificamente aquelas apresentadas no comentário intitulado “Registros de linguagem e gêneros textuais”. Observa-se também a reflexão proposta no texto “Linguagem e Dialogismo”, de Odilon Helou Fleury Curado, presente neste caderno.

Concentramos esforços na noção de gênero textual, um conceito decisivo para o ensino de língua portuguesa nos dias de hoje. Entre as razões para tanto, porque se trata de um conceito que supõe a língua como instrumento vivo de comunicação entre as pessoas, com densidade histórica e contextual. Em lugar de se tomar a língua como algo estático e manejável como um código externo (vertente formalista), tal como se davam os estudos de gramática normativa que vigoraram ao longo de toda a história da educação brasileira até os anos 1990, observa-se a língua escrita e falada, e ainda outras linguagens, como a não verbal, como manifestações dialógicas e que só podem ser compreendidas tendo como referência o contexto social onde ocorrem (vertente funcionalista ou dialógica).

Para Bakhtin, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) “[...] concretos e únicos, que emana dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1995, p. 279). Todos esses textos atendem ao interesse do uso da palavra para fins de comunicação. De acordo com Marcuschi (2008), é impossível se comunicar sem uma manifestação verbal e esta se dá por meio de textos realizados em algum gênero textual. Advém disto a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. Desse modo, não se pode tratar o gênero textual independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. O reconhecimento pelo leitor de um gênero textual permite-lhe fazer antecipações quanto ao conteúdo, à forma, à abordagem de um assunto, enfim conscientizar-se do pacto de leitura que realiza por meio de um texto. Assim, diante de uma história em quadrinhos, o leitor assume um pacto de leitura fundado no lúdico e prazeroso, já diante de um artigo científico, ele aciona os mecanismos de busca de informação, reconhecimento do tema central, da metodologia, do marco teórico do autor.

Conforme Marcuschi (2008), *os tipos textuais* são definidos pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilos), caracterizam mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. Abrangem, geralmente, categorias como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. Quando predomina um modo em um dado texto concreto, dizemos que ele é argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Já os *gêneros textuais* se referem aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Exemplos: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, piada, resenha, conferência etc. Os gêneros, por sua vez, enquadram-se conforme o *domínio discursivo*. Concebido do ponto de vista bakhtiniano como uma esfera da atividade humana que indica as instâncias discursivas, como por exemplo:





discurso jurídico, jornalístico, religioso, publicitário, entre outros. A instância discursiva dá origem a vários gêneros. Como se pode notar, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar que atenta para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

A perspectiva adotada aqui para o estudo da noção de gênero, entre diversas outras, é o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), voltado ao estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, atribuindo à linguagem papel decisivo para o funcionamento e para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, e também para as atividades que enformam a experiência humana. As relações entre o homem e o mundo seriam “semiotizadas” e conformariam “signos” linguísticos (BRONCKART, 1999), que se desenvolvem em diferentes “domínios discursivos” (relativos às diversas áreas da ação humana, como a familiar, a religiosa, a do trabalho etc.) e se manifestam por meio de “gêneros textuais”, tomados como “construtos históricos”, cuja forma e propósitos comunicativos decorrem dos usos que as pessoas fazem deles (MARCUSCHI, 2008).

Essa perspectiva mostra-se alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua materna (BRASIL, 1997; 1998), principalmente porque ambos compartilham da noção bakhtiniana de linguagem como processo dialógico, ideológico, histórico (BAKHTIN, 1995; MARCUSCHI, 2008; MORATO, 2011). Os textos, e não mais a oração ou frases isoladas, como era comum no ensino de gramática normativa, materializam-se e se diferenciam uns dos outros a partir de critérios não apenas formais relacionados às “[...] escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua”, mas também sociais, incluindo o contexto de produção e de circulação, as estratégias comunicativas e aspectos intertextuais (BRASIL, 2006, p. 60).

Em projetos governamentais ainda mais recentes, como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o interacionismo sociodiscursivo aparece textualmente nas diretrizes para o ensino de língua materna nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF) (BRASIL, 2012a, 2012b).

Em seguida, tomaremos dois exemplos de textos, com o objetivo de explicitar o funcionamento da noção de gênero textual. Os dois textos contam com elementos da linguagem verbal, mas também com elementos próprios a outras linguagens.





## Aplicação do conceito

Primeiramente, observemos a *tira* de Fernando Gonsales, publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (Imagem 1).

**Imagem 1** – Exemplo de tirinha (ilustração)



**Fonte:** Jornal Folha de S. Paulo. Crédito: Fernando Gonsales.

Quando perguntamos a que *tipo textual* esse texto pertence, a resposta mais comum tende a ser: *quadrinhos*. No entanto, trata-se de um texto, cujo *tipo* predominantemente é o *narrativo* e, de acordo com a noção abordada aqui, o termo *quadrinhos* é uma abreviação do *gênero história em quadrinhos*, que pertence à modalidade escrita da língua, inserida no domínio discursivo *lazer*, ou seja, no contexto predominante da manifestação comunicativa. Esse domínio discursivo apresenta diversos *gêneros textuais*, destacando-se, principalmente, as histórias em quadrinhos propriamente ditas (as histórias da Mônica e do Cebolinha, por exemplo), as piadas, os jogos, as adivinhas, as palavras cruzadas, o horóscopo, os cartuns, as charges, os mangás e as *tiras* (em geral, breves e dispostas no suporte jornal), caso do texto acima.

Quais são as características dessa tira, que a definem como um gênero textual específico, e a colocam dentro de um domínio discursivo específico? Vamos responder por tópicos, para efeito de síntese:

1. A comunicação nesse domínio – lazer – é feita por quadrinhos e por elementos comuns a esse universo, como os balões – que se diferenciam para destacar um ou outro modo de expressão. Quadrinhos e diferentes tipos de balões fazem parte de todos os gêneros textuais desse campo.
2. O que distingue a tira como um gênero específico não é apenas o número restrito de quadrinhos (em geral três), mas também o local de publicação e o público a que se destina. Trata-se de um gênero desenvolvido desde o final do século 19 para leitores de jornal impresso. Assim, historicamente, as tiras foram feitas para adultos leitores de jornal e menos para crianças e jovens. Tanto é assim que diversas tiras são ininteligíveis





para jovens, mesmo quando os personagens das tiras são crianças. Já o gênero da história em quadrinhos, cujos exemplos são as revistinhas da turma da Mônica, formam um gênero textual voltado para crianças e adolescentes.

3. O fato de ser publicada em jornal também define outra característica das tiras: são destinadas não a quaisquer adultos, mas sim aos adultos leitores daquele jornal específico. Repare que as tiras publicadas no jornal *Folha de S. Paulo* são completamente diferentes, não só em termos de autores, mas também de temas e mesmo traços, em relação às tiras publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo* ou em *O Globo*.
4. O suporte do jornal ainda é responsável por outra característica das tiras: elas estão ligadas ao mundo contemporâneo. Exceto por alguma coincidência histórica, uma tira publicada nos anos 1980 tem pouca graça para o leitor de hoje.

Observados alguns dos elementos que caracterizam a tira como gênero textual específico, elencamos algumas características de gênero presentes naquele texto:

1. Num primeiro e fundamental exercício de comunicação com seu público, o autor da tira buscou um tema de domínio público, que dialoga com a cultura literária clássica: a história da princesa e do sapo faz parte do imaginário de gerações inteiras do mundo ocidental. Ao fazer tal opção, o autor mostrou claramente que estava preocupado em ser compreendido na piada que iria propor. Seu objetivo era fazer rir um conjunto maior possível de leitores.
2. Por qual razão, o autor utilizou três quadrinhos? Em princípio, porque cada quadrinho corresponde a um dos três momentos básicos de uma narrativa convencional. São eles o momento de contextualização, geralmente disposto no primeiro e às vezes no segundo quadrinho – quando são apresentados os personagens e o que estão fazendo; o momento de desequilíbrio – quando a ordem inicial se desfaz; e o momento de reequilíbrio, que propõe à narrativa uma nova proposta de ordem. Esses três momentos são encontrados na grande maioria das narrativas, da piada até a telenovela. Por vezes, as tiras se mostram tão criativas que conseguem concentrar os três momentos em dois ou mesmo em um só quadrinho. Ao empregar de maneira sintética o esquema de desenvolvimento narrativo convencional, a tira lança mão de um procedimento de contar histórias bastante conhecido entre as pessoas (ZANCHETTA JUNIOR, 2014).
3. Escolhido um tema de amplo domínio público e o gênero tira, a estratégia seguinte foi costurar cena bastante conhecida do relacionamento amoroso (o descontentamento dos parceiros com o casamento), um tempo mítico (o dos príncipes, princesas e castelos encantados) e uma tecnologia improvável para esse tempo (a lâmpada). Essa estratégia deixa mais clara a opção relacionada ao público: a tira dialoga mais de perto com adultos, ao tratar do casamento!





4. Outras opções foram feitas na história, para torná-la plenamente legível para o leitor. Tratamos aqui não apenas do texto verbal, bastante simples e direto, mas também de estratégias menos explícitas. Na conversa entre a princesa e a outra mulher, é possível supor que se trata da rainha ou de uma fada madrinha por conta da coroa e da assertividade com que fala com a princesa, e também pela intimidade da conversa: não é qualquer um que se meteria a perguntar para a princesa sobre a sua vida de casada. Ao fazermos esse juízo acerca das personagens, recorremos a nossa experiência e ao imaginário dos contos de fadas para fazer as opções de sentido para os quadrinhos (daí o conteúdo histórico da linguagem). Notamos que o recurso utilizado é o da paródia, da subversão do encantamento dos contos de fadas, prevalece, então, o desencanto da princesa.
5. Na mesma conversa, ainda outra característica da tira: a busca incessante por estabelecer a comunicação com um leitor específico. Sendo uma velha senhora que partilha da intimidade da princesa (a ponto de fazer uma pergunta íntima), ela já sabia que a princesa havia desposado um sapo. Então, por que ela pergunta como vai o casamento da jovem com o príncipe que era sapo? A extensão “com o príncipe que era sapo” torna-se redundante, mas não pode ser excluída da tira, pois, se o fosse, dificultaria para o leitor a compreensão de traço peculiar ao marido daquela princesa. Aquela extensão da frase não é uma fala para a princesa, mas uma fala da velha senhora direcionada ao leitor da tira!

Se o primeiro texto pode ser localizado no *campo da mídia*, o segundo texto analisado se insere no campo da vida cotidiana dos consumidores: um cartaz de supermercado (Imagem 2):

**Imagem 2** – Cartaz com preços anunciados em supermercado



Fonte: Acervo dos autores.



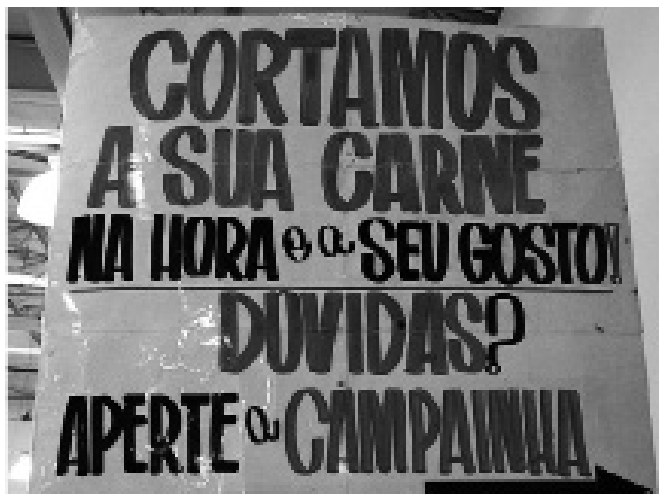




Primeiramente, é preciso situar o cartaz enquanto gênero textual da *modalidade escrita de uso da língua*, voltado à comunicação ligeira para públicos específicos. Como gênero textual, o cartaz pertence ao *domínio discursivo publicitário*, o qual abarca desde a faixa colocada nas ruas, até o cartaz de divulgação de um evento ou os panfletos distribuídos de mão em mão, bem como propagandas, anúncios, cartas, folders, *jingles*, *outdoors*, *spots*, logomarcas etc. Façamos, também, a análise desse cartaz por meio de tópicos:

1. Entre as características desse gênero textual está o suporte, em geral de proporções avantajadas, muitas vezes contando com um fundo branco, para destacar a informação escrita ou não verbal.
2. Os gêneros textuais ligados a esse domínio discursivo – o publicitário – contam com informação concisa e direta, com caracteres avantajados. Isso ocorre também para serem percebidos por um leitor em movimento ou que não está com sua atenção inteiramente concentrada naquele texto. Tome-se como exemplo uma faixa instalada na rua: o leitor potencial é aquele que passa por aquela região, mas passa dentro de um carro, de bicicleta ou mesmo andando e conversando com alguém.
3. O lugar ou contexto onde se instala a faixa ou o cartaz de supermercado é também fundamental. Por conta da informação sintética, textos dessa natureza são dispostos em locais específicos para serem lidos por leitores também específicos. Um cartaz de divulgação de um evento acadêmico tem sentido se exposto em ambientes acadêmicos que, de alguma forma, se relacionam àquele evento. Inseridos num poste na praça central da cidade, distanciam-se demais do público a que se destinam. No caso do cartaz de supermercado, inevitavelmente, ele deve estar posicionado nas imediações ou dentro do mercado. Quanto mais distante, maior a chance de o leitor não associar a oferta a uma empresa específica. Instalado nas proximidades de um determinado açougue, o cartaz abaixo já oferece algum incômodo. Imagine se colocado longe do açougue! (Imagem 3)

**Imagem 3** – Cartaz com orientação para usuários do açougue



**Fonte:** Acervo dos autores.







4. Note a distribuição das informações nos cartazes. Tal distribuição prevê uma leitura feita por etapas: primeiramente, destaca-se com letra expressiva o produto ofertado e com caracteres ainda mais destacados o preço daquele produto. Já os demais dados, bem mais discretos, estão ali para complementar a informação. O dado sobre volume será lido se houver interesse do leitor pelo produto ofertado. Esse dado também está ali para não gerar dúvida: o consumidor não poderá alegar ignorância, caso imagine que se trate de quantidade maior do produto, por exemplo. No caso do cartaz inicial, o produto em si é colocado na cor azul, com alguma vibração (observem-se as curvas na escrita). A cor azul é mais *fria*, sóbria: neste caso, ajuda a sugerir a oferta de um produto seguro, valoroso. O preço, por sua vez, é colocado com letras garrafais em vermelho: trata-se de cor contundente e sedutora. Na soma das duas cores, o equilíbrio. Mas, imagine se as cores fossem trocadas: teríamos um produto insinuante (algo pouco recomendado, sobretudo se se pretende conquistar o consumidor) e um preço mais *sereno* (o que diminuiria a necessária provocação para o consumo). Tais estratégias de uso da cor não se restringem aos cartazes: boa parte da disposição de cores de produtos dentro de um supermercado segue lógica semelhante: quanto mais essenciais os produtos (como arroz e feijão), menor a necessidade de cores; ao passo que, quanto mais supérfluo o produto, mais insinuantes são as cores de sua embalagem.

Os gêneros, conforme Marcuschi (2008), são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação, por isso fruto de trabalho coletivo. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques, que engessam a ação criativa, pois também se configuram como convite a escolhas, estilos, criatividade e variação. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Eles surgem emparelhados a sociedades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais existentes atualmente em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2010). Os gêneros textuais são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas.

O uso de novas tecnologias nas atividades comunicativas diárias, nos dois últimos séculos, especialmente as ligadas à área de comunicação, deu origem a novos gêneros textuais. Disso surgem formas discursivas novas, como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (aulas *chats*), *fanfictions* etc.

Esses gêneros instalam uma nova relação com a linguagem, apropriando-se dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como são marcados pelo hibridismo, desafiam as relações entre oralidade e escrita, inviabilizando a visão dicotômica no ensino de língua. Esses gêneros





também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Para Marcuschi, o domínio discursivo “[...] constituiu muito mais uma esfera da atividade humana” e indica instâncias discursivas, como mostra o Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Gêneros Textuais por domínios discursivos e modalidades

Domínios Discursivos/ Instâncias Discursivas	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Tese, dissertação, resumo, resenha, artigo científico, paper, sumário, abstrato, palestra, conferência, verbetes de enciclopédia, relatórios científicos, tabelas, mapas, parecer técnico etc.	Conferências, debates, discussões, exposições, comunicações, aulas participativas, aulas expositivas, entrevistas de campo, exames orais, seminários etc.
Jornalístico	Notícia, reportagem, editorial, crônica policial, crônica esportiva, história em quadrinhos, artigo jornalístico, carta ao leitor, entrevista, debate, manchete, charge etc.	Entrevista jornalística, entrevista televisiva, entrevista radiofônica, notícia de rádio e de TV, reportagem ao vivo, comentário, discussões, debates, boletim do tempo etc.
Religioso	Prece/oração, ladainha, reza, sermão, hagiografia, parábola, homilia etc.	Sermões, confissão, rezas, cantorias, orações, lamentações, benzeções, cantos medicinais.
Saúde	Receita médica, bula de remédio, parecer médico, receitas caseiras, receitas culinárias.	Consulta, entrevista médica, conselho médico.
Comercial	Rótulo, nota de venda, fatura, nota de compra, classificados, publicidade, comprovante de pagamento, nota promissória, [...], atestado de qualidade etc.	Publicidade de feira, publicidade de TV e de rádio, refrão de feira, refrão de carro de venda de rua.





Industrial	Instruções de montagem, descrição de obras, código de obras, avisos, controle de estoque, atestado de validade, manuais de instrução.	Ordens.
Jurídico	Contrato, leis, regimentos, estatutos, certidão de batismo, certidão de óbito, decreto-lei etc.	Tomada de depoimento, arquivamento, declarações, inquérito policial, ordem de prisão etc.
Publicitário	Propagandas, anúncio, carta, <i>folder</i> , <i>jingle</i> , <i>outdoor</i> , panfleto, <i>spot</i> , logomarca etc.	Publicidade na TV e no rádio.
Lazer	Piadas, jogos, adivinhas, histórias em quadrinhos, enigmas, palavras cruzadas, horóscopo.	Fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais.
Ficcional	Épica, lírica, dramática; poemas diários, contos, romances, peça de teatro, fábulas, lendas, novelas etc.	Fábulas, contos populares, lendas, poemas, declamações, encenações.
Eletrônico/Digital	<i>Chat</i> , bate papo, aula virtual, tutoriais, <i>e-mail</i> , endereço eletrônico, <i>blog</i> , <i>fotoblog</i> etc.	Fábulas, contos populares, lendas, poemas, declamações, encenações.

**Fonte:** Adaptado de Marcuschi (2008, p. 194-96).

## Gêneros textuais e alfabetização

De acordo com o PNAIC, três “esferas discursivas” devem ser priorizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a esfera literária, a esfera acadêmica/escolar e a esfera midiática. O Quadro 2, disposto nas orientações do PNAIC (BRASIL, 2012), descreve os textos, já sob a denominação de gêneros, que devem ser tratados nos primeiros anos de escolarização:



**Quadro 2 – Gêneros textuais****1) *Textos literários ficcionais***

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

**2) *Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas***

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

**3) *Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas***

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

**4) *Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico***

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

**5) *Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro***

Com base nos textos do agrupamento cinco os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

**6) *Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços – e promover campanhas educativas no setor da publicidade***

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.



7) *Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos*

Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

8) *Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade*

São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

9) *Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais*

São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

10) *Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades*

As cartas pessoais, os bilhetes, os *e-mails*, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

11) *Textos não verbais*

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Enfim, gêneros são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos – ligadas a determinadas comunidades discursivas e a domínios discursivos –, recorrentes e estabilizadas em formatos claros. As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais. Observe que o quadro acima foi dividido a partir de tipologias textuais, mas, dentro de cada uma, destacam-se gêneros que lançam mão de tipologias específicas.





Para o ofício de alfabetização, significa dizer que o professor deve ter clareza dos gêneros com os quais vai trabalhar, levando em conta o diálogo que ele pretende estimular entre o texto e o leitor. Se o interesse estiver em ler uma história de ficção para/com os estudantes, deve-se ter clareza de que o gênero textual proveniente da literatura de ficção para crianças tem como centro o envolvimento do leitor com uma narrativa, destacando-se, para tanto, personagens, ações, o espaço, o tempo, o modo como as coisas se engendram, as ilustrações, as estratégias do texto para chamar a atenção do leitor e enredá-lo. Ficam de fora do trabalho com esse gênero as lições de vida ou de moral e os modelos de comportamento, ou então a busca por informações gerais. Caso tenha interesse em priorizar estes últimos conteúdos, o professor deve buscar literatura de autoajuda ou livros de informação.

Finalmente, características da noção de gênero se modificam em outras tendências. Também não há como reduzir os estudos linguísticos a tal proposta, pois ela está longe de abarcar todos os fenômenos implicados na comunicação. Basta lembrar que o fluxo contínuo de nossos pensamentos, por exemplo, não é regido necessariamente por gêneros determinados. Noutra situação, mesmo que possamos tratar uma conversa como gênero textual, não há como caracterizar todas as inúmeras possibilidades de caracterização dessa atividade. São algumas das limitações do conceito, que, no entanto, se mostra funcional para os estudos escolares, além de manter diálogo intenso com diversas teorias linguísticas contemporâneas. Não é pouca coisa, para uma disciplina que foi orientada ao longo de todo o século 20 por critérios meramente políticos.

## Para citar e referenciar este texto

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Gênero textual: conceito e aplicação. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL [UAB]; PREFEITURA DE SÃO PAULO [PMSP] (Org.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017. v. 2. (Disciplina 15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, Livro 3, volume 2, Curso de Pedagogia).

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula: ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.





BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1997. 144p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1998. 106p.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos. In: SOARES, Magda Becker; PAIVA, Aparecida. (Org.). *PNBE na escola: Literatura fora da caixa – Guia 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014. v. 1. p. 63-76.

## Bibliografia consultada

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

QUINO. *Toda a Mafalda*. Tradução de Andréa Stabel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Produção de textos na escola

**Rony Farto Pereira**

Doutor em Letras. Professor na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis





## Introdução

Redigir ou compor? Descrever ou dissertar? Narrar ou argumentar? Fazer uma redação ou produzir um texto? O dilema não é novo. Há muito que se busca achar a melhor forma para denominar esse importante ato, considerado especialmente importante para a escola. No passado, alguns até mesmo preferiam a palavra composição, quando desejavam designar um exercício ligado à imaginação e à criatividade.

Recentemente, tem havido tentativas de explicitação, no plano terminológico: para Geraldi (1993), o aluno faz uma redação, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo. Mas para a maioria das pessoas, o que faz mesmo diferença é saber, diante de uma folha de papel em branco, escrever umas poucas linhas. Todo o tempo temos visto, estampadas nos jornais e em forma de *pérolas* de vestibular, do Provão, do Enem, do Saresp etc., as provas inequívocas das dificuldades dos estudantes em escrever.

Mas a dificuldade não é somente de alunos: os professores também reclamam de seus titubeios, vacilações e traumas, quando se trata de redigir. A “formação”, a “época”, os “antigos professores” – tudo pode ser uma explicação para o bloqueio incrível que muitos apresentam, quando solicitados a passar para o papel as ideias que vêm muito facilmente à mente...

E então, inevitavelmente, volta à cena a escola: o que ela tem feito para que os estudantes escrevam melhor? Embora alguns professores ainda tratem essa atividade de modo mais ou menos indisciplinado e assistemático, como se o escrever fosse uma questão de inspiração e de dom, cada dia mais a escola tem-se conscientizado de que é urgente introduzir novos hábitos e um pouco de fundamentação na prática de escrever em sala de aula.

Há alguns aspectos que têm sido abordados invariavelmente, quando se trata de procurar rumos mais arejados para o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola. A própria compreensão do ato de escrever como trabalho e como atividade muito comum, na vida social, ato exercido profissionalmente por muita gente, pode transformar as formas de intervenção praticadas pelos professores, com respeito à escrita de seus alunos.

Para aclarar um pouco mais a questão, veremos, a seguir, alguns elementos que merecem a reflexão dos professores de hoje e que podem lançar luzes sobre a questão da prática de escrita, no contexto escolar.





## Gêneros e diversidade textual

É possível ‘ensinar a escrever’, assim intransitivamente? Ou ‘escrever um texto’, genericamente falando? Nos últimos anos, os numerosos estudos nessa área têm salientado, como uma espécie de base, que não é possível continuar tentando ensinar a escrever um texto, genericamente falando. Na verdade, conclui-se que é “[...] impossível pensar na existência de um ‘texto prototípico’, ou seja, não há um tipo de texto que contenha as características de todos os outros (BARBOSA, 2002, p. 684). Como afirmam Pasquier e Dolz, o texto

[...] não é um objeto único, indiferenciado, mas uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam, cada um deles, características linguísticas bem precisas. Devemos enfocar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais<sup>1</sup>. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 880).

Nesse sentido, a diversidade de textos precisa ser considerada, no ambiente escolar, e os esforços dos professores devem ser direcionados para explorá-los adequadamente. Assim, “[...] não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.” O aluno vai, aos poucos, compreendendo que é necessário “[...] aprender a escrever textos não ‘em geral’, mas em função das situações particulares de comunicação” (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 881).

Pensando-se na distinção bakhtiniana entre gêneros primários e gêneros secundários, é possível conseguir progressos na sala de aula, de sorte a atender às exigências de não perseguir um texto ideal ou prototípico. Sabendo-se que os primários (diálogo cotidiano, bilhetes, cartas pessoais, entre outros) circulam em esferas mais privadas da sociedade e são mais objetivamente dialógicos, e que os secundários (notícia, crônica, conferência, relatório, artigo científico etc.), menos dialógicos, circulam em esferas mais públicas da sociedade, tem-se sugerido que a escola trabalhe com estes.

Nesse caso, a entrada do texto em sala de aula se daria de modo mais objetivo e realístico: em vez de dissertar sobre um tema qualquer, artificialmente, os alunos se dedicariam, por exemplo, a escrever textos específicos, como uma notícia de acontecimentos ocorridos na escola, um ofício solicitando a cessão da quadra de esportes para uma atividade qualquer ou um abaixo-assinado dirigido à Prefeitura da cidade, pedindo providências a respeito da deficiente iluminação pública do bairro etc. Para ajudar nesse trabalho, a escola deveria,





[...] prioritariamente, se ocupar dos gêneros secundários, já que os primários poderiam ser mais facilmente aprendidos em outras esferas mais cotidianas. Seria exatamente o domínio desses gêneros que poderia contribuir para uma participação social mais ampla, com vistas a um exercício mais pleno da cidadania. (BARBOSA, 2002, p. 696-697).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 30) revelam a mesma preocupação, quando indicam que cabe à escola “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Tal função incluiria “[...] os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”.

Como se vê, há um trabalho enorme a ser feito, na escola, de forma a permitir que os estudantes encontrem nos diversos gêneros e nos textos de vária natureza objetos reais de ensino-aprendizagem da escrita.

## Condições de produção dos textos

Essa tendência de se ocupar de textos diversificados precisa levar em conta as condições de produção dos textos. Com efeito, as práticas linguísticas, entre as quais a escrita, devem ser consideradas “[...] práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” (MARCUSCHI, 2001, p. 11).

Por isso, aspectos como o destinatário, os meios de circulação dos textos, os ambientes em que vão ser lidos e os próprios gêneros em que serão escritos ganharam relevância, de uns tempos para cá. Se o estudante não consegue perceber que há boas razões para escrever, fatalmente se sentirá mais inibido e desmotivado. Afinal, a produção de um texto

[...] é uma atividade que não acontece no vazio. Ao contrário, orienta-se por todas as imagens construídas pelo produtor sobre o seu interlocutor, a finalidade colocada para o texto, o lugar social do qual falará, o gênero no qual o texto se organizará, o portador no qual o texto será publicado e o lugar no qual o texto, preferencialmente, circulará.

Todos esses elementos que constituem a situação na qual o texto é produzido influenciam, interferem, determinam as características do texto resultante do processo de produção. (SÃO PAULO (Estado); USP; UNESP; PUC-SP, 2002, p. 52).

A ideia de que é preciso ampliar o leque de interlocutores para um texto, evitando a nociva exclusividade do professor, o único que costumava ler o trabalho do aluno – invariavelmente com o





objetivo de avaliá-lo –, já parece clara aos que ensinam a escrever.

De modo imperioso, essa questão retoma a característica da linguagem de ser eminentemente interlocutiva, exigindo sempre a perspectiva do outro, do que lê ou ouve o texto.

Na escola tradicional, frequentemente são possíveis exemplos da atividade de escrita ainda presa a um interlocutor mergulhado num formalismo aparente, no qual a produção do texto

[...] já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITO, 1985, p. 118).

O destino dos textos está, implicitamente, considerado nesses questionamentos. Geraldi (1985, p. 55), por exemplo, sugere uma série de atividades nas quais os alunos poderão ter certeza de que seus textos circularão fora da sala de aula e, por extensão, para além dos muros da própria escola. É uma maneira de constatar que sempre existe razão para escrever – e não somente produzir um exercício escolar. Em síntese,

[...] é importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma explicação verdadeira de um fenômeno desconhecido; uma descrição verdadeira de uma catedral para um guia turístico; uma receita culinária verdadeira para que seus colegas possam fazê-la em casa. E, para podermos ajudá-lo, deveremos propor a leitura de textos produzidos em situações similares: textos explicativos publicados em enciclopédias ou livros para jovens; outras descrições de guias turísticos; livros de receitas culinárias etc. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 887).

Nessa mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais concluem:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1997, 66-67).

No passado, temas insípidos recheavam os cadernos dos estudantes, em aulas de redação. Quem nunca escreveu um texto intitulado “Minhas férias”, uma dissertação sobre “O divórcio” ou “A pena de morte” pode considerar-se uma pessoa de sorte.





Na verdade, aquilo que era preocupação essencial, no passado, tem agora sua importância relativizada, uma vez que os temas deixam de ser as metas: o que conta é o processo enfrentado pelo aluno na construção de seu texto, de modo que abordar essa ou aquela questão costuma ser insuficiente para provar sua proficiência. Em suma, passou-se a focalizar mais o como escrever do que o que escrever.

Com os avanços dos estudos na área de produção de textos, mudaram também as relações de quem trabalha com textos com o próprio conteúdo das redações. Se não é possível escrever um texto genérico e global, mas é necessário optar por um gênero e nele se empenhar, também a ideia de escrever sobre um tema genérico fica prejudicada. E, de certa maneira, deslocou-se o foco dessa particularidade: de um ou de outro jeito, o estabelecimento de um assunto amplo era mais ou menos uma armadilha, segundo a qual se estava diante de um pretexto para que o aluno “desse asas à imaginação” e, assim fazendo, exibisse suas deficiências no emprego da escrita.

Ter o que dizer, apesar de tudo, ainda é a chave. O aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo. Geraldi (1993, p. 163) comenta, a esse respeito, que um projeto contemporâneo de ensino de escrita não cogita mais

[...] devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão.

Merece um reparo, contudo, o fato de que o aproveitamento do “vivido” ou da experiência do estudante não pode ser tomado como absoluto. Nesse caso, é preciso tomar essa circunstância como “ponto de partida”, visto que os textos ganham muito quando se pode incorporar a eles a imaginação e a inventividade, que conduzem ao plano ficcional e que precisa ser cultivado desde logo, nas crianças, sob pena de, fazendo o contrário, condená-las a um mundo muito restrito e verdadeiramente destoante das inúmeras possibilidades de adentrar em um universo rico e multifacetado.

## Convenções da escrita, oralidade e variação linguística

Um bom texto, hoje, é um texto graficamente correto, sem desvios de concordância ou regência? Modificaram-se os parâmetros de avaliação dos textos, tendo-se considerado os avanços nos estudos sobre a sua produção. Primeiramente, o que se sublinha, hoje em dia, é a necessidade de compreender de forma mais lúcida como se dá a difícil passagem do texto oral, comum a todos os alunos, para o texto escrito, objetivo maior e preocupação constante da escola. Nessa perspectiva, autores como Marcuschi (2001) e Fávero et al. (2002) discutem as principais questões





da oralidade e da escrita, oferecendo ao leitor a possibilidade de um tratamento didático da questão e de seu aproveitamento na sala de aula.

Perceber que as modalidades oral e escrita da língua constituem planos interpenetrantes, apesar de exibirem características em certa medida distintas, pode orientar um trabalho frutífero de produção de textos escritos, sem os exageros cometidos no passado. Com essa abordagem, ainda que as convenções da escrita precisem ser observadas pelos estudantes, a prioridade não é mais um texto produzido de modo perfeito, quanto à ortografia, à pontuação, à regência, à concordância etc.

É evidente que não se pode chegar ao plano oposto, de excessiva liberalidade, em uma espécie de “olho grosso” para todos os desvios perpetrados contra as convenções da escrita. Isso seria tão pernicioso quanto um rigor extremo, em detrimento do conteúdo dos textos.

Contudo, o que passou a contar, com grande peso, é a forma de construção da textualidade, ou seja, se os alunos demonstram, em sua escrita, conhecer os mecanismos que fazem de um texto não um amontoado de palavras, mas um texto. Ou seja: a estruturação do texto prevê muito mais operações e mecanismos que podem envolver as normas formais da escrita.

Mecanismos importantes de textualidade são, por exemplo, a coesão e a coerência. É necessário que os estudantes estejam atentos às formas como um texto se apresenta coeso e coerente, procurando observar as eventuais marcas dessas relações.

No plano visível, isto é, na superfície do texto, um trabalho necessário a ser desenvolvido e estimulado pelo professor, em sala de aula, é o estudo dos elementos linguísticos que servem para relacionar as partes do texto, os parágrafos entre si e as ideias, no interior dos períodos. Relações de oposição, de conclusão, de consequência, de condição – eis pequenos exemplos de situações em que os alunos terão proveito em refletir sobre como se dá a conexão entre as palavras, de modo a garantir um texto coeso.

Ao mesmo tempo, a consideração desses elementos linguísticos que servem para ligar as partes do texto e o exame de sua significação e expressividade, para a elaboração dos textos, possibilita que se constatem as numerosas variações que podem sofrer os enunciados. Estudar a coesão e manejar seus recursos é, pois, uma boa maneira de se apropriar de diferentes modos de construir enunciados diversos, observando como a língua permite variações expressivas. Por exemplo, a partir de duas ideias iniciais – “fumar” e “prejudicar a saúde”, será possível obter enunciados diferentes, do ponto de vista da construção textual:

1. Se você fumar, estará prejudicando a saúde.
2. Prejudica a saúde quem insiste em fumar.
3. Quando se fuma, prejudica-se a saúde.
4. Ele fuma, embora saiba que isso prejudica a saúde.
5. Você fuma, mas sabe que é prejudicial à saúde.







Ao trabalhar com a informatividade, outro mecanismo de textualidade, o professor poderá demonstrar aos alunos a importância da aplicação dessas possibilidades de um torneio sintático variado, até para evitar um defeito muito comum nos trabalhos dos estudantes, que é a repetição, não somente de ideias, mas de palavras ou de períodos, motivada às vezes pela falta de uma conscientização da existência de recursos como sinônimos, pronomes, locuções etc.

Relacionada a essa questão, está a necessidade de refletir sobre a forma de partilhar com os alunos o problema da norma culta e da variação linguística, muito presente ainda hoje nas situações reais de sala de aula.

De modo a não estigmatizar a variante das crianças, mas conscientes de permitir que constatem a necessidade de adquirir as convenções de uma norma escolarizada, os professores compreenderão que é preciso alterar as condições da sala de aula, “[...] transformando-a num espaço adequado para o exercício real da linguagem” (FRANCHI, 1984, p. 137). “Em outros termos, oferecer-lhes a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de ‘aluno’, de ‘professora’ e de ‘escola’, não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida” (FRANCHI, 1984, p. 137). Assim, haveria um lugar na sala de aula para que os estudantes percebessem a existência da diversidade linguística e encontrassem sérios motivos para se empenharem no aprendizado da norma culta, sem traumas.

As atividades de produção de textos teriam, por essa perspectiva, de contemplar as aproximações e as distinções entre as várias formas de dizer, estreitamente relacionadas aos ambientes em que são produzidas, de sorte que o trabalho em língua portuguesa pudesse conduzir à percepção das diferenças e à elaboração de um discurso adequado a cada situação social.

Se o ideal é levar os alunos a se exercitarem na aquisição da norma culta, sem menosprezar sua própria variedade (muitas vezes estigmatizada pela escola), o professor deve oferecer oportunidades objetivas para esse aprendizado.

Assim, ao compararem frases com um tipo de concordância próximo ao da fala coloquial das camadas populares (em que há poucas marcas visíveis), com a norma culta (onde esses sinais são redundantes), os alunos poderão perceber que se trata de dois modos diferentes de indicar o fenômeno e serão capazes de assimilar, de forma tranquila, essas diferenças estruturais.

Conforme sugere Franchi (1984, p. 55), diante de duas realizações diferentes, como

1. Nós tava escreveno...
2. Nós estávamos escrevendo...

seria possível “salientar que se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa”.





## Revisão e reescrita

Aproximar ao máximo a atividade de escrita, na escola, com as práticas sociais de uso da língua – como um escritor se comporta diante de sua tarefa, por exemplo – significou adotar a revisão e a reescrita como procedimentos corriqueiros. Entretanto, não se trata de encarar a revisão ou a reescrita de um ponto de vista enfadonho, a partir do qual a criança reescreve seu texto, de modo a torná-lo livre de certas “imperfeições” formais ou, conforme afirma Jesus (1997, p. 101), proceder a uma “higienização” da escrita. Por esse processo, distorcido e lamentável, a reescrita transforma-se

[...] numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (JESUS, 1997, p. 102).

Trata-se, ao contrário, de mostrar para os usuários da escrita, no ambiente escolar, que escrever é um processo extremamente consciente, que precisa ser constantemente refeito, a fim de aproximar-se o mais possível das manifestações linguísticas estampadas, por exemplo, nos editoriais dos jornais, nas crônicas dos escritores contemporâneos, nos romances modernos ou clássicos. Não é sensato negar, todo o tempo, que haverá sempre um longo caminho, de esforço, escritas e reescritas, até o aluno atingir um nível desejável e satisfatório, na elaboração de seus textos. Na realidade, o professor tem a obrigação de indicar aos estudantes que a revisão

[...] é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 888).

Nesse sentido, revisar e reescrever um texto significariam aproximar-se do que normalmente ocorre, na vida real, quando alguém deseja publicar algo: planeja, escreve, lê, reescreve, revisa, oferece aos outros, para que façam leituras preliminares, até que o texto se torne mais ou menos uma espécie de “obra-prima” para aquele momento, ainda que provisório. Enfim, é necessário encarar a escrita como trabalho – e um trabalho paciente, contínuo, às vezes cansativo, mas sempre prazeroso, consideradas as realizações que pode trazer aos produtores e leitores.





## Projetos de escrita na escola

No bojo de toda essa discussão a respeito de novos caminhos para a produção de textos, incorporando as modernas pesquisas textuais, certamente se destaca a consciência de que só se aprende a escrever, escrevendo. Boas teorias e interessantes técnicas serão sempre insuficientes para formar um bom produtor de textos.

Escrever textos, na escola, é um trabalho que não poderia limitar-se a tratar genericamente de temas complicados, com o objetivo simples de permitir que o professor verifique como está a caracterização formal, como a concordância, a regência ou o uso dos tempos verbais.

Em razão desse pressuposto, cada vez mais se sugere que os alunos trabalhem intensamente com projetos de escrita<sup>2</sup>, que teriam a vantagem de envolver a todos na tentativa de alcançar objetivos precisos e metas comuns, durante algum tempo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam essa perspectiva, ressaltando:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (BRASIL, 1997, p. 70-71).

Jolibert et al. (1994, p. 38) preferem a denominação “canteiros”, para esses projetos específicos. Definem canteiro “como um módulo de aprendizagem”, cuja organização e enfoque “[...] devem permitir que ambos, professor e aluno, tenham referenciais para se situar, apóiem-se em aspectos precisos para trabalhar, nas aquisições e nas faltas, nos instrumentos e nas estratégias a serem elaborados etc.”. O canteiro, que está sempre centrado em um tipo de texto (novela, requerimento etc.), é um trabalho no tempo. Segundo seu entendimento, um canteiro comporta

[...] numerosas sessões, todas dirigidas com precisão e não-intercambiáveis. Conforme o tipo de texto trabalhado, e conforme as disponibilidades ou as urgências da classe, essas sessões podem ser reunidas em dois dias ou em uma semana, ou, ao contrário, estender-se durante um mês, um trimestre (a novela) ou mesmo o ano inteiro (poemas). (JOLIBERT, 1994, p. 38).





Visto dessa maneira, o trabalho com textos, em sala de aula, deixaria de lado uma artificialidade incômoda e passaria a representar, para os alunos, uma boa oportunidade de prepararem peças que seriam lidas por outras pessoas, em vários meios, como prova eficaz do papel que a escrita pode exercer, no mundo contemporâneo.

## À guisa de conclusão

As considerações feitas ao longo deste texto pretenderam evidenciar alguns aspectos relevantes, quando o assunto é produção de textos na escola. Tendo em conta os avanços dos estudos na área, vale enfatizar:

1. Vai longe o tempo em que demonstrar proficiência na escrita era tido como um dom de poucos, fruto de alguma espécie de inspiração ou capacidade peculiar, partilhada por um grupo reduzido de eleitos.
2. Hoje, entende-se que a competência de escrever é algo que pode ser adquirido, praticado e constantemente melhorado; portanto, escrever é um ato perfeitamente passível de merecer a atenção dos professores de língua materna, na escola contemporânea, já que há muita coisa que pode ser ensinada nesse campo.
3. Para arejar os horizontes daqueles que ensinam a escrever, é importante levar em conta as condições de produção dos textos (especialmente o destinatário, as intenções, os meios de circulação dos textos etc.), a diversidade de gêneros e as relações entre as modalidades oral e escrita ou entre norma culta e variedades linguísticas. Com efeito, o caráter discursivo da linguagem, que não acontece no vazio, mas em circunstâncias reais e com pessoas de carne e osso, desejos e crenças diversas, precisa estar sempre em evidência.
4. Ainda que, ao utilizar a escrita, os estudantes sejam solicitados a respeitar as convenções estabelecidas para essa modalidade, os aspectos ditos formais não devem ser superestimados (notadamente na avaliação), de modo a cultivar-se excessivamente uma perfeição, que pode esconder lugares comuns, clichês e falta de articulação entre as ideias expostas, num determinado texto higienicamente “limpo”.
5. A avaliação dos textos, nessa abordagem, deve supor um tratamento adequado dos mecanismos de textualização, cuja manipulação permite que o aluno exiba habilidades essenciais, na construção de textos reais.
6. As atividades de produção de textos, na escola, devem aproximar-se das práticas textuais concretas, na sociedade, oferecendo-se aos produtores a oportunidade de revisar e reescrever os textos, até que estejam prontos para a publicação. Nesse caso, escrever supõe o uso de dicionários, gramáticas, manuais de estilo etc., que auxiliem a tornar os textos cada vez mais adequados à situação e à função que se propõem.





7. Tudo isso deve conduzir à conscientização da necessidade de praticar continuamente a escrita, de maneira a habituar-se a variar sempre a estrutura das frases, a empregar torneios sintáticos expressivos e a perceber sempre a característica intrinsecamente interlocutiva da linguagem. Isso também vale para o professor que, por diversos motivos, pode estar tentando ensinar a escrever sem a condição básica, que é ele próprio escrever bastante, em sua vida.

## Para citar e referenciar este texto

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 77-88. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

## Referências

BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO [USP]; UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA [PUC-SP]. *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002. p. 684-698.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p.109-19.

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3. p. 99-117.





JOLIBERT, J. (Org.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO [USP]; UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA [PUC-SP]. *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002. p. 879-894.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO [USP]; UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA [PUC-SP]. Programa de Educação Continuada de Formação de Professores (PEC) – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002.

## Notas de fim de página

- 1 Os estudos atuais têm tomado o termo *gêneros* pela concepção de Mikhail Bakhtin, que os considera “formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana” (apud BARBOSA, 2002, p. 689).
- 2 Em numerosos trabalhos dirigidos a professores, há a preocupação em sugerir a realização de projetos de escrita, concebidos como “[...] situações que preveem, necessariamente, a elaboração de um produto final orientado para um público leitor maior, podendo extrapolar o limite da sala de aula: produzir um livro de contos, organizar um mural sobre determinado tema, escrever uma carta para um determinado interlocutor, por exemplo” (SÃO PAULO (Estado); USP; UNESP; PUC-SP, 2002, p. 909).







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Compreensão textual como trabalho criativo

**Luiz Antônio Marcuschi**

Doutor em Letras. Professor na Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Centro de Artes e Comunicação, Recife





## Compreender exige trabalho

Compreender bem um texto exige habilidade e trabalho. Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção *no* mundo e um modo de agir *sobre* o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. É comum ouvirmos reclamações do tipo: “não foi bem isso que eu queria dizer”; “você não está me entendendo”; “o autor não disse isso”. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existe, pois, má e boa compreensão, ou melhor, *más* e *boas* compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

Sabemos como é importante nos entendermos bem no dia a dia, seja no diálogo com outras pessoas ou na leitura de textos escritos. Da má-compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. Não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, mas é útil lembrar aspectos relacionados ao tema. Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Já que praticamente todas as nossas ações diárias mais significativas estão revestidas de linguagem, é importante saber algo sobre o seu funcionamento. E esse funcionamento é tão espontâneo que não nos damos conta de sua complexidade. Quando falamos ou escrevemos não temos muita consciência das regras usadas ou das decisões tomadas, pois essas ações são tão rotineiras que fluem de modo inconsciente. Por outro lado, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Por isso, seguidamente, operam como fontes de mal-entendidos. Pois, como seres produtores de sentidos, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Tal quadro teórico traz várias consequências, entre elas estão, por exemplo, as seguintes, no que se refere ao entendimento:





1. de um texto, não equivale a entender palavras ou frases;
2. das frases ou das palavras, é vê-las em um contexto maior;
3. propriamente, significa produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
4. de texto, é inferir em uma relação de vários conhecimentos.

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

1. os textos são, em geral, lidos com motivações muito diversas;
2. diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;
3. um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
4. mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis.

Para fundamentação dessas posições e análise dos processos de compreensão envolvidos, devemos levar em conta noções básicas, entre elas, as de *língua*, *texto* e *inferência*. Outras noções serão apresentadas, ao longo do trabalho, mas dessas três dependerá nossa visão da atividade de compreensão. É claro que outros conceitos deveriam ser explorados, tais como: *contexto*, *sujeito*, *estilo* e *gênero textual*. Mas alguns limites se impõem ao tema. Após a exposição desses aspectos teóricos, veremos tópicos relativos ao tratamento da compreensão no ensino de Língua Portuguesa.

## Língua como trabalho social, histórico e cognitivo

O primeiro aspecto importante em uma análise da atividade de compreensão é a noção de *língua* que se adota. Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua como *código* ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é *estruturada* simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1992). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

Portanto, sendo a língua uma *atividade constitutiva*, tal como dizia Franchi (1992), com ela podemos construir sentidos. Sendo uma *forma cognitiva*, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos. Em resumo: mais do que uma forma, a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação,





concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada, nem no enunciado solto. A língua é um *sistema simbólico* que *pode* significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta, nem plena autonomia significativa. Assim, quando recebemos uma carta de uma amiga dizendo: “*Ontem* foi um dia emocionante, fizemos a maior passeata contra a violência em *noossa cidade*”, o entendimento das expressões enfatizadas só é possível se soubermos a data da carta e onde mora a amiga. Mas há casos mais complexos como as *ironias* em que temos de entender praticamente o oposto, por exemplo, quando a mãe que olha o filho todo sujo e diz: “Que bonito, meu filho!”.

Nessa perspectiva, a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. Certamente, muitas dessas questões se devem a construções que permitem ambiguidades sintáticas como “o burro do vizinho” (o vizinho *tem* um burro ou ele é burro?); ambiguidades semânticas (muitas piadas baseiam-se nesse aspecto) e assim por diante.

Com esta concepção de língua é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “armadilha” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Por economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de coautoria*. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar *todos* os sentidos do texto *no* texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

## Texto como evento comunicativo

Ao lado da noção de língua, é necessário ter uma noção de *texto* e de *funcionamento do texto*. A escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um *processo* e pode ser visto como um *evento comunicativo* sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um *evento* ou um *ato*





*enunciativo*, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas estes não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão como veremos adiante. Nessa visão, a coerência de um texto é uma *perspectiva interpretativa* do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nessa atividade e não raro falseia informações. Aqui, os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para montar um sentido simplesmente.

A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997, p. 10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está *no leitor*, nem *no texto*, nem *no autor*, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Neste caso, ele apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Assim, pode-se dizer que *textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto*.

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo. Pois, se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regradas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. A escrita e a fala são atividades situadas e a situação ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico) em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção. Ler a carta de Pero Vaz de Caminha, hoje, não é o mesmo que há quatro ou cinco séculos. Os textos têm história, são históricos. Em geral, o autor tem em mente certo





público, mas não elimina outros. Isso repercute diretamente sobre a forma de organização dos materiais linguísticos e as condições de processamento. Daí também a dificuldade de se dizer o que é uma *leitura objetiva*, se é que isso faz algum sentido.

Os textos sempre se realizam em algum *gênero textual* particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos implicados em uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, como diz Miller (1994), e eles são orientadores da compreensão, como propõe Bakhtin (1992).

## Noção de inferência

A terceira noção central em uma teoria da compreensão é a de *inferência*. Quanto a isso, podemos dizer que todas as teorias de compreensão se situam em um destes dois paradigmas: (1) *compreender é decodificar* ou (2) *compreender é inferir*. De um lado, temos as teorias da *compreensão como decodificação*, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a *compreensão como atividade inferencial*. É esta segunda posição que observamos aqui.

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também







antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Por exemplo, a simples interpretação de um pronome do texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais. Para detalhes, vejam-se os estudos de Kleiman (1988, 1989), Marcuschi (1999) e Koch (2002), sobre o assunto.

Uma sugestão muito comum para definir *inferência* é a de Rickheit e Strohner (1993, p. 8): “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.” Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Muitas vezes, particularmente na fala, as inferências são estabelecidas, como observa Gumperz (1982), a partir de pistas tais como a prosódia (entoação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante. O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado.*

A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. O que pode ocorrer é que, em dado momento, uma determinada estratégia será mais eficaz do que outra para uma dada operação inferencial. Veja-se o caso do *aviso* como um gênero textual bastante comum. Suponhamos que, na porta de um dado estabelecimento comercial, esteja escrito: “*Aberto aos domingos*”. Com isso eu posso entender, por exemplo:

1. Este estabelecimento só abre aos domingos.
2. Este estabelecimento abre também aos domingos.
3. Este estabelecimento abre todos os dias da semana.

Qual dessas interpretações é a mais provável como pretendida? Seguramente, todos diriam que a intenção do autor desse aviso foi dizer que o estabelecimento abre todos os dias, *inclusive aos domingos*. Assim, parece que (3) seria a interpretação preferencial e implicaria (2). Mas (1) também não estaria errada, só que não seria usual, porque o normal é abrir durante os dias não feriados.

Imaginemos outro aviso, também comum em portas de fábricas: “Não há vagas”. O que se deve entender com isso?

1. Todas as vagas desta empresa estão ocupadas.
2. Esta empresa não emprega ninguém.
3. Nesta empresa não se trabalha.



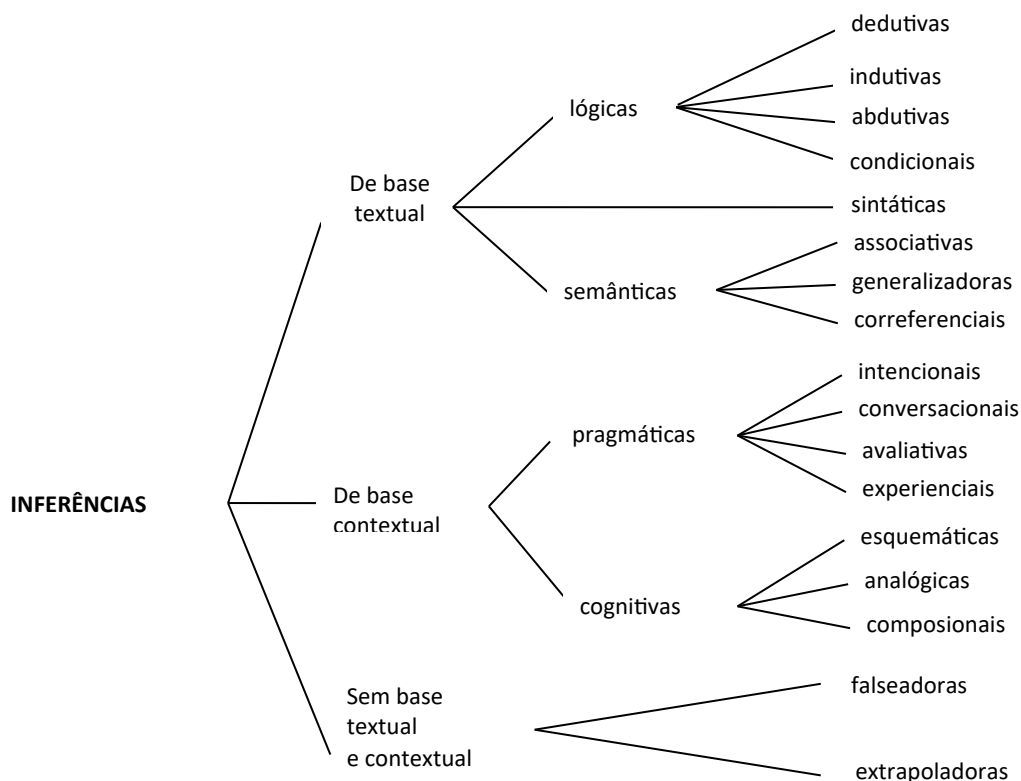




Imagino que a alternativa (1) seja a mais usual, pois a empresa deve ter empregados em número suficiente e, portanto, ali se trabalha, o que invalida (2) e (3). Por fim, na relação com avisos, deve-se ter claro que as expressões têm menos função referencial do que uma intenção *performativa*, isto é, eles pretendem incitar a uma ação futura. Assim, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz “Saída de veículos”, não se trata de uma simples informação que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter cuidado ao passar.

Quanto às inferências, eu identificava (MARCUSCHI, 1989) uma série delas, tal como se pode observar no quadro geral abaixo. O curioso é que embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia procedemos mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos. Esse aspecto de nossa atuação discursiva é importante porque mostra que, em geral, somos seres *práticos*. Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas. É assim que lidamos com a maioria dos avisos no dia a dia e nunca nos irritamos com sua obviedade. Ninguém acha estranho ler “banheiros”, “saída”, “escada”, “extintor de incêndio”, porque aquilo não é uma etiqueta para designar referencialmente coisas do mundo e sim um indicador para possíveis ações.

#### Quadro geral de inferências





## Compreensão como processo

Uma das ideias centrais neste contexto teórico é a concepção da *compreensão como processo*. Quanto a isso, identificamos pelo menos quatro aspectos na operacionalização desse processo:

1. *Processo estratégico*: esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira geral.
2. *Processo flexível*: esta ideia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (*top-down*), como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar em um ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.
3. *Processo interativo*: ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é coconstruída e não unilateral: uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Todavia, isso ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais.
4. *Processo inferencial*: esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima.

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se *compreender não é uma atividade de precisão*, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Pode-se admitir, então, que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. *Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis*. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto, como tão bem explicou Possenti (1990, 1991).

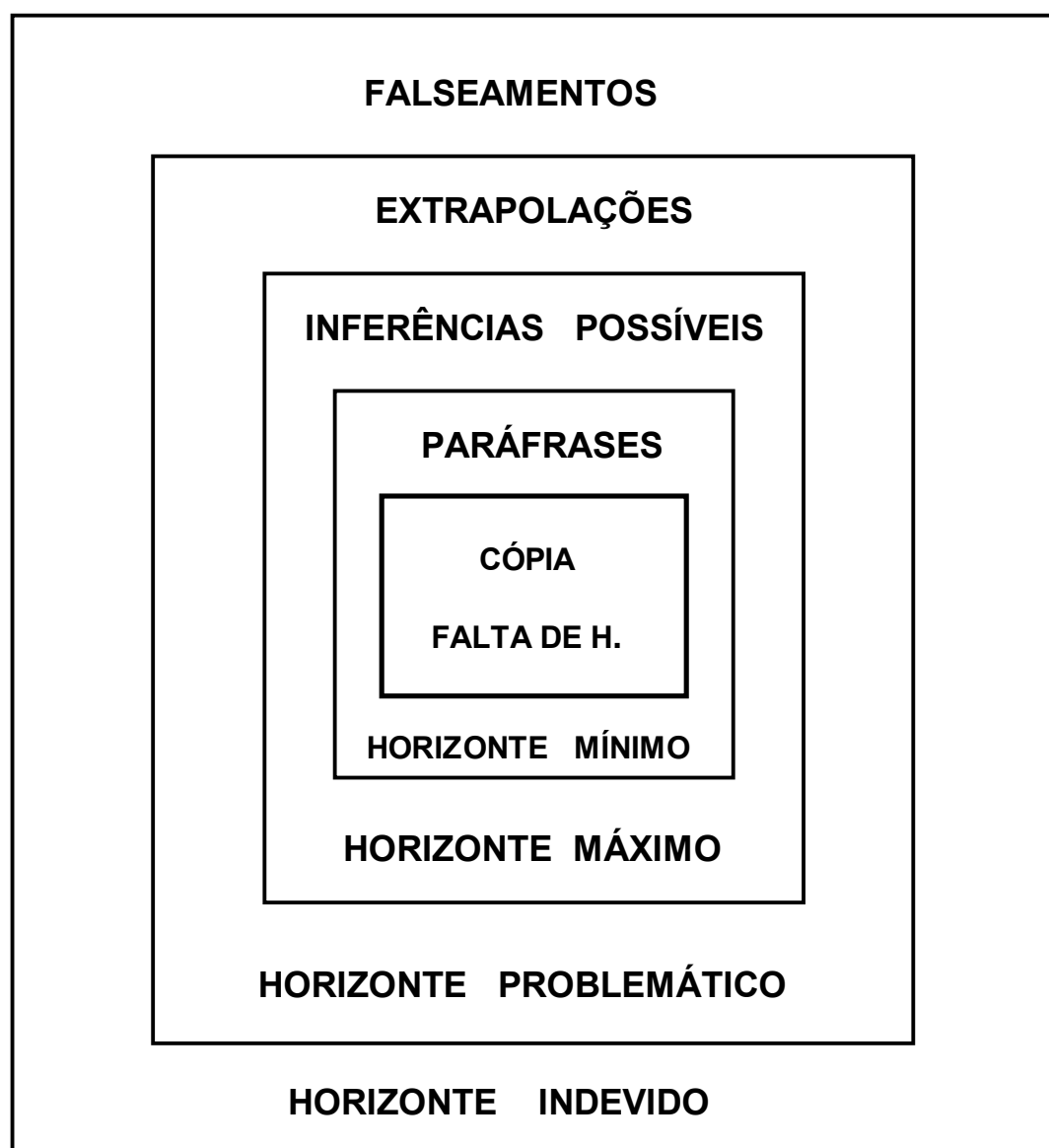




Na tentativa de melhor visualizar a questão, sigo sugestão de Dascal (1981), imaginando o texto como uma cebola. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas*: uma espécie de núcleo informacional que qualquer um teria de admitir sem mudar o conteúdo (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares etc.). Em seguida, vem uma camada (as cascas intermediárias) que é passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o *terreno das inferências* (em geral, ali estão as implicaturas, as intenções, terreno dos subentendidos e das suposições). A camada seguinte (as cascas mais longe do núcleo) é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, já que pertence ao *domínio de nossas crenças e valores pessoais*. Por fim, existe uma camada (as últimas cascas) que é a mais vulnerável e sobre ela podemos discutir, pois ela está no *domínio das extrapolações*. Traduzindo a imagem da cebola em um diagrama, poderíamos usar a figura a seguir:

Horizontes de compreensão textual

Texto original





O *Texto Original* é aquele que recebemos para leitura. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

1. *Falta de horizonte* – uma leitura nesta perspectiva apenas *repete* ou *copia* o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que *decorar um texto não garante compreensão*.
2. *Horizonte mínimo* – teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda em uma atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
3. *Horizonte máximo* – perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura que inclui as entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição.
4. *Horizonte problemático* – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, em que há investimento de conhecimentos pessoais muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da *opinião pessoal* e ali se instala quase que um vale-tudo.
5. *Horizonte indevido* – é a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto, saído no *Diário de Pernambuco*:

Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.

Se, com base nesse texto, alguém dissesse que, entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano, estavam o *chorinho* e a *axé music*, ele estaria *contestando* o texto, mas não compreendendo ou interpretando, porque o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto em uma seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratasse de uma *ironia*. Neste caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor quis dar a entender *de maneira irônica* que, em Pernambuco, não há só frevo e maracatu no carnaval, ficando em um *horizonte problemático*.





Com esta última observação, entramos em um terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para essa finalidade. Existem várias delas, por exemplo, a teoria das máximas conversacionais de H. P. Grice (1975), que explica como se dão as *implicaturas* (inferências de natureza pragmática), de que não trataremos aqui. Essas teorias defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto *sentido literal*. Mas aí entramos em uma questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal*? Embora relevante para o trabalho com a compreensão, essa questão sai de nosso campo. Para observações interessantes sobre o assunto, remeto ao estudo de Possenti (2002), para quem o sentido literal existe, porém, de uma maneira geral, as palavras não funcionam *literalmente*.

## Tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos

Ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolvi uma tipologia de perguntas que encontramos nas seções dedicadas à compreensão textual (MARCUSCHI, 1999). Essa tipologia deveria, hoje, sofrer alguma mudança, porém, em princípio, ainda continua válida. Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.

Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros de Língua Portuguesa analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria.





## Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-90

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já <i>autorrespondidas</i> pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ligue:</i> Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.</li></ul>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Copie a fala do trabalhador.</li><li>• Retire do texto a frase que...</li><li>• Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre...</li><li>• Complete de acordo com o texto.</li></ul>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>o quê, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quem comprou a meia azul?</li><li>• O que ela faz todos os dias?</li><li>• De que tipo de música Bruno mais gosta?</li><li>• Assinale com um X a resposta certa.</li></ul>
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• P cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas, por exemplo.</li></ul>
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a moral dessa história?</li><li>• Que outro título você daria?</li><li>• Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li></ul>
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a sua opinião sobre...? Justifique.</li><li>• O que você acha do...? Justifique.</li><li>• Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li></ul>
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"><li>• De que passagem do texto você mais gostou?</li><li>• Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li><li>• Você concorda com o autor?</li></ul>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição)</li><li>• Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</li></ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quantos parágrafos tem o texto?</li><li>• Qual o título do texto?</li><li>• Quantos versos tem o poema?</li><li>• Numere os parágrafos do texto.</li><li>• Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...</li></ul>





Seguramente, os anos 2000 apresentam mudanças substantivas nesse quadro, pois já há uma consciência maior em relação ao problema. Um exercício interessante para quem deseja fazer uma análise mais aprofundada da questão aqui levantada seria a análise comparativa entre os manuais de ensino de língua referentes ao período anterior ao surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os manuais que já foram produzidos com uma nova mentalidade a respeito do ensino de língua.

Em trabalho sobre compreensão nos livros didáticos (MARCUSCHI, 2003), dediquei-me de maneira especial a ver como se trabalhava o *vocabulário* no contexto dos exercícios de compreensão. Em uma análise não muito extensa, constatei que mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a *sinonímia*. Outra parte trabalha questões de *linguagem figurada*, cabendo ainda um bom percentual de exercícios com a *forma* (gênero, número, grau, derivação, neologia etc.). Pude notar que é comum aparecer uma visão descontextualizada do léxico. Daí o acúmulo de comandos do tipo:

1. Explique o sentido da palavra grifada.
2. Escreva outras palavras que signifiquem o mesmo que [...].
3. Qual o significado da palavra [...].
4. Sublinhe as palavras que você desconhece e procure seus significados no dicionário, indicando qual deles é o mais apropriado.
5. Substitua as palavras grifadas por um sinônimo e se você desconhece vá ao dicionário.
6. Reescreva as frases com um sinônimo para as palavras sublinhadas.
7. Ligue as palavras da lista à esquerda com sua equivalente na lista à direita.
8. Relacione de duas em duas as palavras que dizem o contrário.
9. No texto, você encontra algumas palavras grifadas que são gírias: substitua-as pelo equivalente em linguagem culta.
10. Identifique as expressões idiomáticas e dê o seu sentido.

Esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que o *conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto*.







## Para citar e referenciar este texto

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 89-103. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge of Society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

DASCAL, M. Strategies of Understanding. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Ed.). *Meaning and Understanding*. Berlin; New York: W. De Gruyter, 1981.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58. (v. 3: Speech Acts).

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Â. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989. mimeo. 145 p.



MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: UFGO, 1999. p. 38-71.

MARCUSCHI, L. A. Gênero e léxico na produção textual. In: SIMPÓSIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: INTERSEÇÕES, 1., 2003, Belo Horizonte. *[Conferência]*. Belo Horizonte: PUC Minas/Coração Eucarístico, 2003. mimeo.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Genre and the New Rhetoric*. London;Bristol: Taylor & Francis, 1994.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. Estudos Linguísticos. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 19., 1990. *Anais...* Bauru: Unesp, 1990.

POSSENTI, S. Ainda a leitura errada. Estudos Linguísticos. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 20., 1990. *Anais...* Franca: Unifran, 1991.

RICKHEIT, G.; STROHNER, H. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Cambridge: University Press, 1993.

## Bibliografia consultada

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.





D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# A formação do leitor

**Vera Teixeira de Aguiar**

Doutora em Linguística e Letras. Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Faculdade de Letras, Porto Alegre



Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito, e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas). Mas, como afirma o pesquisador Chartier (2001), não basta fazer uma divisão grosseira entre analfabetos e alfabetizados, pois todos aqueles que podem ler textos não o fazem do mesmo modo. Além de haver graus de conhecimento diferentes, que levam a leituras mais ou menos competentes, também muitos outros fatores interferem nas maneiras de ler: os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura determinam relações variadas com os textos. Para Chartier, uma história da leitura deve, pois, levar em conta, as formas de compreensão, apropriação e utilização dos textos.

Como estamos considerando aqui a leitura do texto escrito e, especialmente, a do texto literário, podemos aproximar a história da leitura da história do livro ou, antes dele, dos materiais escritos, desde os mais remotos traçados, que remontam há vinte mil anos antes de nossa era. Mas podemos ir mais longe, porque a literatura teve origem nas fontes orais, que expressam as relações dos homens com os deuses e com os outros homens. Através de relatos, cantos e ladainhas, eles oravam, falavam de suas peripécias nas lutas, nas caças, nas aventuras e participavam de todos os ritos da comunidade. A passagem da oralidade para a escrita não se deu harmonicamente, mas, ao contrário, aos saltos desordenados e em tempos diferentes, segundo os grupos humanos. O processo foi, e continua sendo, tão complexo que até hoje temos comunidades predominantemente orais, às vezes bem próximas de outras altamente letradas.

A sociedade brasileira não foge à regra. País de cultura tradicionalmente oral, o Brasil vê-se, nos finais do século XIX, obrigado a abrir espaço para o livro e o material escrito em geral, de modo a entrar no compasso da modernidade. Até aquele momento, a circulação da informação e a comunicação entre os membros da sociedade, assim como todas as manifestações culturais, aconteciam quase sempre ao largo das letras.

O fenômeno coincide com a Abolição da Escravatura, o advento da República e o esforço de colocar o País no ritmo do moderno capitalismo. A chegada de levas de imigrantes e o crescimento urbano dão origem à formação de um virtual público consumidor de livros. O que está em jogo no momento é a consolidação da identidade nacional, que não se fez com a independência política proclamada por um príncipe português. Mais do que uma cerimônia inaugural, a nacionalidade precisa ser construída e, para isso, importam, de modo especial, as obras literárias que representam, através do universo ficcional, os segmentos mais significativos do país nascente.





A inteligência brasileira começa a se dar conta da necessidade de melhor conhecer a diversificada realidade do País para definir-lhe o perfil. Para isso, contribui o aparato científico trazido da Europa e posto a serviço da compreensão dos fenômenos sociais brasileiros: daí a valorização do saber, da análise, da reflexão e, por conseguinte, da escolarização. Ao mesmo tempo, menosprezam-se as manifestações culturais populares, espontâneas, orais. O que queremos, nesse momento, é alçar o Brasil ao patamar da civilização europeia e a literatura pode cumprir essa missão.

O interesse na modernização do Brasil dá aos escritores a função de buscar o discurso adequado ao momento, através de símbolos e metáforas que constroem a nova imagem. Para tanto, as influências parnasiana e simbolista contribuem sobremaneira e a escrita faz-se ainda conservadora e enfática. Por meio da literatura cívica, Olavo Bilac empenha-se pelo serviço militar obrigatório, enquanto Afonso Celso, Rui Barbosa e Coelho Neto louvam um Brasil retórico e pernóstico que só existe nessas letras.

Contudo, a oratória ufanista convive com obras voltadas para um projeto de investigação nacional, através da construção de uma linguagem representativa das raízes brasileiras. O ensaio crítico e ficcional de Euclides da Cunha, por exemplo, denuncia em *Os sertões* a existência de dois brasis, um no litoral desenvolvido e europeizado e outro no interior esquecido, atrasado e pobre. A vida urbana é desnudada nas tramas de Aluísio Azevedo e Machado de Assis, que acusam os desmandos sociais e suas consequências na alma humana, enquanto o mundo rural aparece na prosa de regionalistas como Monteiro Lobato, Simões Lopes Neto e Hugo de Carvalho Ramos.

Essas tendências opostas – laudatória e crítica – de interpretação e representação da sociedade brasileira perpassam o século XX e convivem até hoje, tendo, cada uma delas, uma expectativa de leitor bem definida. De um lado, vemos um sujeito que idealiza a realidade, passa ao largo das questões urgentes, lê apenas o que está dado e, de preferência, volta sempre aos mesmos modelos de texto que mitificam o presente e o passado, e projetam um futuro também igual. De outro, temos o leitor curioso e atento, que aceita a mudança e os desafios, preenche os não ditos da página, se posiciona e reage frente às ideias e aos sentimentos que a obra provoca.

As condições históricas e sociais, no entanto, vão plasmando a realidade segundo o momento. Ao esforço nacionalista inicial da República recém-instalada seguem-se os movimentos de massa dos anos 1920, que têm como resposta o patronato oficial da ditadura Vargas tutelando a criação e a circulação de bens culturais. Logo depois, a reação modernizadora de 1945 leva o País a se emparelhar com o capitalismo internacional, restando-lhe, no entanto, o lugar de nação periférica, dependente das grandes potências. No campo da cultura, nos anos subsequentes, o avanço dos meios de comunicação dissemina uma visão uniforme da sociedade, expressa em esquemas e ideias importadas que formam os novos receptores, advindos da crescente urbanização. Em oposição, a literatura e a arte em geral encastelam-se no experimentalismo poético e ficcional, afastando-se, por essas vias, do leitor comum.





Os últimos 40 anos orientam-se no sentido de uma política cultural planificada, coerente com o modelo econômico e político instaurado no País a partir de 1964. Se a política de Vargas pregava a intervenção do Estado na economia e o repúdio ao capital estrangeiro, agora a proposta é de atrelamento à economia internacional e abertura ao investimento multinacional. Para a literatura, o regime capitalista significa um setor editorial forte e um público leitor capaz de constituir um mercado consumidor de livros. Até o aspecto físico dos mesmos atualiza-se e alguns editores investem em propaganda, vendendo-os também em bancas de revistas, farmácias e supermercados. O novo espaço que o livro conquista está de acordo com os caminhos da cultura brasileira, toda ela apoiada pela comunicação. Disseminam-se, nesse período, os programas de incentivo à leitura, as coedições e os convênios com órgãos como o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura, entre outros. Nessas condições, viabilizam-se projetos experimentais, literatura de vocação social e intimista, textos que documentam realística ou magicamente a realidade.

O aumento de leitores está diretamente relacionado, como ocorre de resto em toda a sua trajetória, à função da escola como promotora da leitura. A Lei nº 5.692/71, que reforma o ensino fundamental e médio, acentua a proposta do uso da literatura infantil no colégio. Aliamos ao fato a abertura da escola a todas as camadas da população e temos um número agigantado de leitores em potencial. O quadro é ideal para o avanço da literatura de massa, largamente exercida no período anterior e agora estimulada ao extremo pelas conquistas tecnológicas de edição e distribuição dos livros. No entanto, fatores sociais contribuem para o aparecimento de novos textos. A necessidade de crítica e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, da criança) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados.

Embora vá se construindo um espaço de reação, a força da cultura massiva alastra-se. Podemos dizer, então, que o País vai, de certo modo, da oralidade para a sociedade de massa sem que a população tenha realmente acesso ao livro como meio de comunicação cultural. O material escrito não faz parte do cotidiano dos brasileiros, para os quais todos os problemas se resolvem sem ler ou escrever, e as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário. Desse fenômeno resulta um *modus vivendi* avesso às letras e, por isso, mais facilmente manipulável pelos produtores de bens de massa.

Nos últimos tempos, com a superação da ditadura militar, a preocupação com tal fenômeno gera uma série de iniciativas, de âmbito oficial e privado, que têm por meta a alfabetização e a formação de hábitos de leitura. Às vezes, o que temos em vista é a qualificação de trabalhadores capazes de seguir instruções escritas e o aumento de consumidores do enorme elenco de produtos que o mercado oferece. Mas, em contrapartida, também há aqueles programas que se interessam pelo leitor crítico e permanente, o qual integra a comunicação escrita ao seu dia a dia, alargando suas possibilidades de conhecer e agir. No segundo caso, o que queremos é fazer o caminho da oralidade à leitura, recuperando um processo perdido na constituição da nação brasileira.

Para que isso aconteça, não podemos impor um modelo cultural estrangeiro, arbitrária e compulsoriamente, sem levar em conta as raízes em que deveria se sedimentar a nacionalidade.







O primeiro passo, então, consiste na valorização dessa herança, toda ela voltada para a oralidade. Nesse sentido, as ideias de David Olson, em *O mundo no papel* (1997), criticando o lugar de destaque que a escrita ocupa na vida atual, podem ajudar. O autor enumera seis crenças a respeito de seu domínio, para destruí-las uma a uma:

- Escrever é transcrever a fala. Tal afirmação leva em conta apenas a transcrição do que é dito, deixando de lado o como foi dito e com que intenção. Variando a entonação e a ênfase, podemos dar inúmeras interpretações a um texto, chegando a escrita a ser vista com um modelo para a fala. Quando aprendemos a ler, passamos, então, a pensar de modo diferente sobre a fala.
- A escrita é superior à fala, essa última entendida como pouco convencional, desleixada. Na verdade, o que ocorre é a subordinação da escrita à linguagem oral, mais rica e criativa. A espontaneidade da fala dá margem a criações linguísticas que vêm atender a novas situações de comunicação. Sobre a escrita codificar esses dados, em sinais normatizados que não reproduzem todas as dimensões dos atos de fala.
- O alfabeto é um sistema de escrita privilegiado em relação aos demais, o que facilita a formação dos leitores. A simplicidade do alfabeto, no entanto, muito útil para línguas silábicas, não se adapta, por exemplo, ao idioma chinês. Além disso, muitas vezes, em países de cultura não alfabética, como o Japão, o número de crianças competentes em leitura é muito superior às taxas obtidas no mundo ocidental.
- A escrita é responsável pelo progresso social, sendo evidente a relação entre o grau de alfabetização e o crescimento econômico e democrático das nações modernas. Entretanto, contraditoriamente, o aprendizado da escrita, em muitas situações, pode ser o caminho para a escravidão. É o caso dos momentos em que ela serve de controle social para formar trabalhadores produtivos e soldados obedientes. Nesse sentido, os programas de alfabetização estão a serviço do preparo de mão de obra qualificada e disciplinada para atender aos interesses de lucro e às vantagens das classes dirigentes. Não há, nessa perspectiva, vislumbre algum de bem-estar social generalizado. (É claro que as ideias de Olson pressupõem um leitor passivo, que não reagiria aos estímulos da escrita. Na verdade, uma leitura crítica deverá formar sujeitos capazes de construir um mundo novo).
- A escrita é a responsável pelo avanço cultural, uma vez que contribui em grande parte para o surgimento do pensamento filosófico e científico. Inversamente, sua ausência nas sociedades ágrafas dá margem ao aparecimento da superstição, do mito e da magia. Os antropólogos têm observado, contudo, a enorme sofisticação da cultura oral, a qual permite o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, de modo a que povos os quais não dominam a escrita sejam capazes de resolver intrincados problemas, sem o uso de bússolas, mapas, gráficos e outros indicadores escritos. Mas talvez, o melhor exemplo seja o dos gregos da era clássica, para os quais a escrita era muito limitada. Ali, dentro







de uma cultura essencialmente oral, era exercitada a dialética, fundada no debate e na argumentação para a construção do conhecimento. Portanto, de pouco valeu a escrita para as realizações intelectuais daquele povo.

- A escrita constitui-se em um instrumento do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento se identifica com o que aprendemos na escola e nos livros. Logo, a alfabetização abre as portas para esse conhecimento abstrato, por meio da aquisição das *habilidades básicas* para a leitura e a escrita. Tais assertivas estão equivocadas por identificar os meios de comunicação (no caso, os escritos) com o conhecimento por eles comunicado, que pode se valer de outros meios, como as falas, as gravuras, os vídeos, as gravações. A escola deve, então, somar a escrita aos outros recursos expressivos com os quais a criança já convive, em vez de renegá-los em favor dos livros. Valorizando mais os conteúdos dados, em vez das letras, é possível formar um sujeito crítico e não apenas um leitor funcional, que segue ordens sem se posicionar diante delas.

Para Olson (1997), todavia, relativizar o valor da escrita não significa deixar de admitir sua influência na construção das atividades culturais e cognitivas do homem ocidental. É certo que, para decifrar a escrita, desenvolvemos estruturas mentais específicas as quais passam a dar as chaves para a compreensão de tudo o que há em torno, isto é, todo o mundo para o homem passa a ser uma escrita. Isso acontece porque os sistemas gráficos não só preservam as informações, como proporcionam modelos de funcionamento que levam a ver a linguagem, o universo inteiro e a mente humana sob nova luz.

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana.

Em um país como o Brasil, em que diferentes culturas convivem simultaneamente, é preciso revisar parâmetros, pois uma sociedade que pode somar modalidades culturais (oral/escrita) será, sem dúvida, mais rica e diversificada. Isso é uma vantagem, porque permite o entrecruzamento de saberes os quais se valorizam à medida que entram em contato com o seu oposto. Só reconhecemos nossos predicados e nossas limitações quando nos defrontamos com o outro e podemos perceber, pelas diferenças, o que nos faz únicos e o que nos aproxima de nossos interlocutores.

Se a história da literatura, como vimos, remonta às primeiras manifestações humanas de expressão e comunicação, também em nossa trajetória individual percorremos o mesmo caminho. Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que, bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo





e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente.

As observações acima levam a reforçar o valor da família na formação do leitor. Se as primeiras experiências com a linguagem dão origem a esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos aqueles que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados. No entanto, muitas vezes, o ambiente familiar carece de material escrito, os adultos são analfabetos, mas o incentivo à leitura está presente, valorizando-a. As pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar no mundo letrado depositam em seus filhos a esperança da vitória na luta com a escrita.

Além da família, outras figuras influenciam crianças e jovens desde cedo. Diana Werkmeister (1993), investigando sobre a formação do leitor de literatura, recupera várias histórias de leitores, que falam de suas vivências com os livros. Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

Os relatos de professores, recolhidos por Ângela da Rocha Rolla (1995), permitem o diagnóstico de tipos de leitores, segundo a quantidade, os modos e os interesses de leitura. A autora começa pelo *não leitor que*, sujeito com uma história de vida distante dos livros desvalorizados pela família na primeira infância, apresenta um comportamento avesso à leitura literária. Tem um contato esporádico com periódicos, que lê para se informar dos acontecimentos recentes e não consegue acompanhar um texto ficcional até o fim. Não dispõe de uma biblioteca, estando a leitura como lazer distante do seu cotidiano, que também dispensa hábitos culturais como cinema, teatro, música, esporte e outros.

O *leitor apressado* caracteriza-se por ser um sujeito dinâmico, muito ocupado com o trabalho, que lhe deixa poucas horas diárias de lazer. Lê para se informar dos acontecimentos recentes e para se atualizar em assuntos diversos, como política, religião, pedagogia, psicologia, espiritismo. Tem pouco tempo para ler, fazendo leituras rápidas de notícias de jornal, artigos de revistas, crônicas. Compra jornal diariamente e assina uma revista mensal, ou pede emprestado, mas não lê ficção ou lê às vezes. Já o *leitor superficial* lê eventualmente, sem privilegiar um tipo de leitura e não manifesta preocupação com o valor estético das obras. Escolhe os textos ao acaso, geralmente a literatura de massa ou gêneros já consagrados, como o romance romântico. Não costuma realizar leituras para aprimoramento profissional, preferindo as de caráter utilitário e informativo: o poder da mente, o milagre das plantas, o esoterismo, o espiritismo. Conhece poucos escritores e se limita a raras obras, não sendo a leitura prioritária em sua vida.

Mas o *leitor compulsivo* é eclético: da história em quadrinhos ao último lançamento de um escritor valorizado pela crítica, tudo lhe desperta a curiosidade. Lê o que lhe cai nas mãos, mas mostra um espírito crítico em relação aos textos, emitindo opiniões a respeito de autores e obras. Tem livros espalhados por toda a casa, a leitura estando em primeiro plano. Adora frequentar bibliotecas





ou tem a sua própria. Lê de tudo a toda hora, ocupando qualquer minuto livre que tem nessa atividade. Diferente é o *leitor técnico*, que faz leituras para estudo. São textos técnicos que versam sobre assuntos relativos às disciplinas que está cursando como aluno ou para aprofundamento teórico no campo profissional. As leituras informativas reduzem-se a uma rápida olhada no jornal do dia, sem espaço para as reportagens de revistas. A leitura literária está ausente, porque a científica lhe toma todo o tempo disponível. O contato com os livros é diário, o ritmo da leitura é acelerado, há uma preocupação com o cumprimento de tarefas. O leitor técnico não considera a leitura que realiza uma atividade prazerosa, é um trabalho cansativo, que faz por obrigação. A preocupação com a defasagem em termos de leitura literária existe, mas não é resolvida.

Há ainda, o *leitor escolar*, professor que lê com um objetivo principal: indicar obras literárias para os alunos. Há uma preocupação com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses, nem ao seu gosto literário, principalmente quando se trata de literatura infantojuvenil. Por força da necessidade imediata e do pouco tempo disponível, realiza leituras rápidas, sem fruição. As leituras escolares não são consideradas leituras de lazer, desse modo estão ausentes do cotidiano desse leitor.

O *leitor profissional* não é um leitor ingênuo, pois lê para analisar estilos, buscando o valor estético das obras. A leitura literária e a produção de textos fazem parte de seu cotidiano profissional, suas leituras constituem-se por obras técnicas sobre teoria literária e obras de autores clássicos e modernos. Frequenta livrarias e círculos de leitores, tem um apreço especial por livros que adquire na medida de suas condições financeiras. Lê ficção para fundamentar as atividades voltadas ao trabalho e ao lazer, fazendo leituras informativas, técnicas e literárias. Iniciado em estudos literários, a leitura é prioritária na sua vida, constituindo-se em atividade realizada com prazer. Por último, Rolla (1995) refere-se ao *leitor dileitante*, um leitor ingênuo, que lê sem conhecimento prévio, por puro prazer. Tem um livro de ficção na cabeceira e lê obras de autores consagrados ou popularmente conhecidos, preferindo literatura de consumo fácil (histórias de amor e de suspense, enredos de folhetim) e fazendo pouca leitura informativa. Gosta também de ler poesia e literatura intimista. Seus critérios de escolha são aleatórios, ao sabor do momento e do gosto, não possuindo bagagem teórica para avaliar as leituras que realiza.

Como vemos, os hábitos e modos de leitura variam segundo o perfil delineado. Mas talvez, o dado mais marcante para essa classificação dos leitores seja a natureza dos seus interesses, que os orientam para leituras variadas. Por interesse entendemos uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação. O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser a de tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico.





A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências modificam-se à medida em que se dá o amadurecimento do indivíduo. Podemos falar em idades de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, considerando a fase do desenvolvimento em que a pessoa está. Essas etapas não são necessariamente rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito o qual se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

Para facilitar, contudo, a compreensão do processo, situamos as séries escolares referentes a cada fase, mas ressaltamos que esses limites não são fixos e estão relacionados à quantidade e ao tipo das experiências propiciadas a cada um. Em outras palavras, os estímulos do meio social e cultural provocam o amadurecimento do leitor. Por seu turno, os comportamentos que privilegiamos em cada etapa não são excludentes, mas dizem respeito ao tipo de leitura que é enfatizado naquele momento, considerando que o leitor pratica leituras compreensivas, interpretativas e críticas em qualquer faixa etária. Vejamos, assim, as possíveis idades de leitura:

- *Pré-leitura*: durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido mais pela linguagem visual do que pela verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto.
- *Leitura compreensiva*: é o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries, equivalentes ao 2º e 3º anos), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante.
- *Leitura interpretativa*: da 3ª à 5ª série (equivalente aos 4º e 6º anos), o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se aprofunde mais nos textos e se volte para leituras mais exigentes. Esse é um período em que, ainda, se mantém a mentalidade mágica, quando o leitor vai buscar, nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de suas vivências. Por meio da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo. Aos poucos, os





elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, e vamos encontrar histórias em que fantasia e realidade convivem.

- *Iniciação à leitura crítica*: em torno da 6ª e 7ª séries (equivalente aos 7º e 8º anos), o estudante atinge o estágio do desenvolvimento que Piaget (1973) denomina das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. A capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas e permitem ao leitor não só interpretar os dados fornecidos pelo texto, como também se posicionar diante deles, organizando seus referenciais éticos e morais. As preferências por livros de aventuras, em que os problemas são resolvidos por grupos de jovens, vêm preencher as necessidades do leitor de iniciar-se no questionamento da realidade, ampliando sua dimensão social.
- *Leitura crítica*: é o período que abrange a 8ª série (equivalente ao 9º ano) e o ensino médio, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na idade adulta. A busca da identidade individual e social, e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, por meio da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao jovem desse nível e possibilitam a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.

Na idade adulta também temos fases de leitura que se sucedem segundo o nível de maturidade e a experiência de vida, obedecendo a fatores como profissão, religião, ambiente cultural e outros. Quando adultos jovens, há interesse por tudo o que diga respeito à profissão e aos relacionamentos afetivos. A partir dos 40 anos, questões relativas à família e à educação dos filhos, além daquelas voltadas ao trabalho começam a preocupar. Na velhice, problemas relativos à saúde, à solidão, às questões existenciais e religiosas são importantes para nós. Em todos os momentos, buscamos nossos livros preferidos entre aqueles que desenvolvem os temas que centralizam nossa vida.

Como a idade e a escolaridade, o sexo também é fator determinante dos interesses de leitura. Fatores biológicos e, principalmente, culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito à atitude diante da leitura. Os homens escolhem os temas mais arrojados (aventuras, viagens, ficção científica), enquanto as mulheres se voltam para as histórias de amor, romances, vida familiar, crianças. Tais tendências estão intimamente relacionadas aos fatores culturais. Na verdade, a sociedade cria estereótipos de comportamento para o homem e para a mulher, e esses dirigem suas atitudes e interesses. Portanto, suas preferências literárias correspondem aos padrões sociais: o sexo masculino envolve-se em atividades de luta pelo





sucesso e pela sobrevivência, enquanto ao sexo feminino são atribuídas atitudes mais passivas, voltadas para o trabalho doméstico, a educação dos filhos e tarefas afins. As preferências de leitura correspondem à necessidade de cada sexo cumprir o papel social que lhe é confiado.

Os interesses variam, ainda, de acordo com o nível socioeconômico do público leitor, observando-se o sucesso dos textos em que predominam os ingredientes mágicos entre os estudantes menos favorecidos e a busca de leitura engajada entre os privilegiados. A leitura vem satisfazer, em cada grupo, um tipo de necessidade social: para os primeiros, supre carências e aponta para um mundo melhor; para os últimos, serve de instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção.

Contudo, não podemos nos ater à satisfação das preferências de leitura. Precisamos, sobretudo, provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes, capazes de:

- saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades;
- conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
- frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas, além dos citados anteriormente;
- identificar os livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca de volumes que lhe interessam;
- localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
- seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
- reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
- ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermeneúutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação;
- trocar impressões e informações com outros leitores, posicionado-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;







- integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
- ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição;
- ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual;
- dar-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

## Para citar e referenciar este texto

AGUIAR, Vera Teixeira. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 104-116. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

## Referências

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLSON, D. *O mundo do papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

ROLLA, Â. R. *Professor: perfil de leitor*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

WERKMEISTER, D. N. *A formação do leitor de literatura: histórias de leitores*. 1993. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.







## Bibliografia consultada

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p. 23-34, jan./mar. 1996.

AGUIAR, V. T. (Coord.). *Era uma vez na escola...* formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. *A fome de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.

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

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MOSQUERA, J. J. M. *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. Porto Alegre: Sulina, 1983.

SODRÉ, N. W. *Memórias de um escritor: formação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 13-14.

ZILBERMAN, R. *A leitura do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.





D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Literatura infantil – a narrativa

**João Luís Ceccantini**

Doutor em Letras. Professor na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis



## Quebrando tabus

Nos últimos anos, o “fenômeno Harry Potter” tem sido assunto abordado de forma constante pela mídia do mundo inteiro. Desde que o primeiro título da série, *Harry Potter e a pedra filosofal*, foi publicado por J. K. Rowling, em 1997, na Inglaterra, abocanhando alguns prêmios literários expressivos no seu contexto cultural e sendo traduzido para inúmeras línguas, o processo só fez se intensificar, tanto com a adaptação da obra para o cinema, quanto com a publicação dos quatro títulos que sucederam o primeiro. De um modo geral, o alarde da mídia concentrou-se em dois aspectos: os milhões de exemplares de *Harry Potter* vendidos pelo mundo inteiro até meados dos anos 2000 (considerados os títulos publicados até aquele momento, as vendas já ultrapassavam os cem milhões de exemplares<sup>1</sup>) e a polêmica em torno das qualidades literárias da série, em que a crítica especializada se dividiu entre aqueles que não viram maiores atributos na saga do pequeno bruxo e os que, por diferentes ângulos, valorizaram de modo significativo a produção da escritora inglesa.

Sem querer entrar aqui na discussão sobre os méritos literários de *Harry Potter*, que com certeza existem<sup>2</sup> (ainda que aceitar essa ideia não signifique necessariamente supervalorizar a obra), vale chamar a atenção para o fato de que, no caso brasileiro, o “fenômeno Harry Potter” interessa bastante aos mediadores de leitura, isto é, pais, professores, bibliotecários, editores, livreiros, animadores culturais etc., na medida em que, levadas em conta as altas tiragens que o livro alcançou também em nosso país, foram jogados por terra alguns *mitos* que têm balizado a produção e a leitura da literatura infantil nacional nos últimos tempos:

1. o de que nossas crianças não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações;
2. o de que o leitor infantil brasileiro não suporta descrições detalhadas;
3. o de que o *fantástico* interessa apenas aos leitores bem jovens, não havendo muito espaço no mercado para temas que não os *realistas*;
4. o de que somente são bem recebidas pelo público infantil narrativas de estrutura muito simples e linear.

Como se vê, estes mitos têm, entre outros tantos aspectos que se tornaram lugar-comum entre nós, com frequência, formatado e homogeneizado os lançamentos infantis nacionais.

Independentemente do fato de que a enorme adesão a *Harry Potter* se deva, em boa parte, ao fato de constituir um fenômeno da *indústria cultural global*, em que enormes capitais são mobilizados, com fortes investimentos em publicidade, com o licenciamento para inúmeros produtos (como mochilas, cadernos, roupas) e pelo cruzamento com outras mídias, o sucesso da obra entre nós põe em evidência que, sob dadas circunstâncias, nossas crianças, mesmo as de pouca idade, são plenamente capazes de ler obras exigentes e de elevado número de páginas. Ainda que sua motivação inicial se dê pelo valor simbólico da obra, que confere *status* ao leitor, segundo padrões





de circulação típicos da indústria cultural, capazes de aproximá-la do par de tênis de marca famosa ou da roupa de grife, a série *Harry Potter* tem sido cobiçada e lida por crianças e jovens, que não se deixaram assustar pelas 266 páginas do primeiro volume ou mesmo pelas 702 páginas de um dos livros seguintes da série<sup>3</sup>. Também não têm sido empecilhos para inúmeros leitores brasileiros as descrições minuciosas do contexto cultural inglês presentes nas obras, seu argumento bastante fantasioso, as pequenas narrativas que se encaixam numa grande narrativa central ou mesmo os *flashbacks*. Ou seja, um grande número de leitores no Brasil tem aceitado (e vencido) o desafio de ler *Harry Potter*, enfrentando um número significativo de *obstáculos*, oferecidos por uma obra de razoável complexidade.

Na verdade, *Harry Potter* foi invocado aqui como pretexto para tratar de uma questão das mais preocupantes no campo da formação de leitores: em nome de um discurso reiterado, nas últimas décadas, sobre a necessidade de se “despertar na criança o prazer da leitura”, em alguns casos mera extensão de certa “facilitação pedagógica” tão em voga em nossos tempos, *o leitor brasileiro vem sendo terrivelmente subestimado*. Têm sido oferecidas a ele, muitas vezes, leituras bem aquém do seu alcance, seja em termos *qualitativos* (com a indicação de obras de baixo nível estético) ou *quantitativos* (com a proposição, para leitura, de um pequeno número anual de títulos, que, por sua vez, possuem reduzido número de páginas). O “fenômeno *Harry Potter*”, além de pôr a leitura de novo na moda (ainda que não se saiba por quantos verões...), levando um grande contingente de jovens leitores brasileiros a ler para além de certos modelos já cristalizados, teve o mérito também de colocar em xeque a precariedade de padrões rígidos que se foram criando no mercado editorial e no meio educacional, com o consequente aprisionamento da produção literária em camisas de força que só fazem empobrecer a literatura e o processo de formação do leitor.

Embora seja necessário reconhecer o papel fundamental que textos curtos, simples e ilustrados possam ter na formação dos leitores iniciantes, que se encontram nas primeiras fases do letramento e, sobretudo, a função que tais textos podem desempenhar junto a crianças que só têm acesso a eles na escola, oriundas, que são, de meio iletrado, não é concebível que esse tipo de texto seja transformado em norma quase que absoluta do que virá a ser a literatura infantil lida pelo estudante ao longo do Ensino Fundamental.

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê.

Somam-se, hoje, vozes descontentes com esse discurso facilitador que vem ganhando espaço no campo da *leitura* e só faz fortalecer a circulação de títulos pouco significativos para a formação da criança e do jovem, entendida aí na sua forma mais vertical. Ana Maria Machado, uma de nossas mais destacadas escritoras, no precioso *Contracorrente: conversas sobre leitura e*





*política* (1999), obra ganhadora do prêmio Jabuti, na categoria *Ensaio*, e do maior interesse para qualquer mediador de leitura, aborda a questão sem rodeios:

Nem todo livro é bom. Há livros que não acrescentam nada, a não ser dinheiro ao bolso de alguns diretamente interessados. Não proponho proibições, mas o exercício de um espírito crítico, o desenvolver de opiniões a respeito dos livros. Opiniões que podem e devem levar a escolhas, seleções e boicotes.

[...]

Quanto de nós não conhecemos crianças que foram obrigadas a ler livros ruins nas escolas e cresceram com horror a livro? Um livro bom dá vontade de ler mais, de continuar sempre adiante, descobrindo cada vez mais situações, mais personagens, mais emoções, mais autores; enfim, um livro bom é uma porta aberta para o infinito. Uma bobagem que se esconde sob a forma de um livro é apenas um equívoco, um engano. Mas, em vez de uma porta aberta, pode acabar sendo uma muralha intransponível. E quem lida com livros, tendo que fazer a escolha entre um e outro, tem que estar consciente desse processo. No fundo, a exigência da criatividade e da qualidade artística numa obra não é apenas um luxo elitista, mas constitui aquilo que tão bem definiu o escritor italiano Gianni Rodari, ganhador do prêmio Andersen, em sua *Gramática da fantasia* – é uma necessidade, “não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”. (MACHADO, 1999, p. 78-79).

Também Ricardo Azevedo, premiado escritor e ilustrador de livros para crianças e jovens, além de pesquisador no campo da literatura infantil, rebela-se contra as simplificações que se tem feito na mediação da leitura e ataca a questão do mecanicismo que tem modulado as indicações de leitura por faixas etárias, tão exploradas no meio editorial e escolar:

Se a divisão de pessoas em faixas etárias – pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos – faz sentido quando pensamos em aulas de ginástica ou mesmo se levarmos em consideração os conteúdos das várias matérias escolares, organizados e subdivididos em graus – por exemplo da 1ª à 8ª série – quando falamos da vida mesmo e da experiência humana – ou da literatura –, a paisagem é muito outra.

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores.

[...]





[...] a crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós [...] pode ajudar muito a estabelecer ‘fatias’ do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas, a nosso ver, não tem contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio. (AZEVEDO, 2003, 80, p. 83).

A adoção de livros banais e o emprego acrítico das indicações por faixas etárias em contexto escolar são exemplos que convergem para esse problema de caráter geral que é o de *subestimar o leitor/educando*. Cada vez mais, é preciso apostar nesse leitor; buscar a expansão de seus horizontes e não apenas reafirmá-los; desafiar o educando para conhecer o outro, o novo, o diferente; estabelecer metas ambiciosas; fixar patamares elevados de leitura a ser gradativamente conquistados; sob o risco do populismo barato ou do paternalismo, talvez ingênuo, mas nem por isso menos conservador e prejudicial aos estudantes.

Essa postura desafiadora exige que o mediador de leitura/professor seja ele mesmo um leitor voraz; possua um amplo repertório de leituras, continuamente atualizado, de modo a poder escolher de fato a cereja do bolo e a não levar gato por lebre. O mediador tem de construir critérios rigorosos e exigentes de seleção de textos, que permitam selecionar e indicar as melhores obras e ao mesmo tempo respeitar a história de leitura de cada leitor ou levar em conta a identidade de uma determinada turma escolar. Nos próximos tópicos serão abordadas algumas questões que certamente auxiliam a construir esses critérios de seleção de textos, sobretudo de narrativas, permitindo uma análise crítica da imensidão de títulos disponibilizada, hoje, pelo mercado.

## “A luta pelo significado”

Em 1975, quando o debate sobre a literatura infantil ainda se aquecia no Brasil, Bruno Bettelheim (1903-1990), eminente psicanalista austríaco radicado nos Estados Unidos desde o começo da Segunda Guerra Mundial e especialista no trabalho com crianças autistas, lançou uma obra que causou sensação à sua época e ainda hoje ecoa forte: *A psicanálise dos contos de fadas*. Texto polêmico, cuja tradução foi lançada entre nós em 1978, teve a coragem de responder a uma série de valores que então se afirmavam como dos mais libertários, na esteira da agitação política e cultural que se expandia pelo Ocidente desde a década de 1960, mas que, na visão de Bettelheim, estariam seriamente equivocados.

Nessa época, psicólogos, pedagogos, sociólogos, jornalistas e outros profissionais empenhavam-se em criticar os contos de fadas, acusando-os de violentos, por incutir medos de toda espécie e terrores noturnos nas crianças, e apontando-os como conservadores e retrógrados, na medida em que reforçariam atitudes sociais escapistas e conformistas. Segundo essa visão, os







contos de fadas seriam essencialmente “alienantes”: estariam a reiterar funções sociais tradicionais (à mulher caberia apenas um papel submisso, eterna e passivamente esperando seu príncipe encantado); a resolução dos problemas sociais seria possível apenas por recursos mágicos e fantásticos; o maniqueísmo constituiria regra (o mundo sendo inapelavelmente dividido entre ricos e pobres, poderosos e submissos, belos e feios, espertos e idiotas etc.), estas, entre outras críticas.

Bettelheim, ao contrário, faz uma defesa apaixonada dos contos de fadas, chamando a atenção para o fato de que muitos profissionais, ao lidar com a literatura infantil, relegam a segundo plano o fato de que se trata de *um bem simbólico, construído por meio da linguagem verbal*, e que, portanto, tal objeto não deveria ser tomado ao pé da letra. Ou seja, na literatura (infantil) interessa mais o que dizem as histórias no *nível implícito* do que no *nível manifesto*. Esses profissionais, excessivamente apegados ao que os contos de fadas dizem na *superfície*, estariam deixando de perceber que, em sua *estrutura profunda*, lidam com valores e significados universais, de extrema importância para o ser humano, ao ponto de constituírem um dos gêneros que mais resistiram ao tempo:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam. (BETTELHEIM, 1978, p. 13).

Nessa primorosa *Introdução*, cujo belo título é “a luta pelo significado”, de onde foi extraído o fragmento anterior, o autor, ao buscar argumentos para defender sua posição em defesa dos contos de fadas, acaba por alcançar uma formulação das mais felizes para explicitar algumas expectativas que nunca se deveriam perder de vista em relação às histórias infantis, de um modo geral, valendo não apenas para aquelas oriundas do folclore e da tradição oral:

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor: com isto torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

[...]





[...] tornei-me profundamente insatisfeito com grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança, já que não consegue estimular nem alimentar os recursos de que ela mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores. Os livros e cartilhas onde aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada ‘literatura infantil’ tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

[...]

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1978, p. 11-13).

Por várias razões, mas certamente também por atenderem a esses requisitos preconizados por Bettelheim, os contos de fadas têm sido transmitidos de geração a geração por muitos séculos, resistindo mesmo a transformações radicais, como sua adaptação da oralidade para o registro escrito, a partir do final do século 17, ou sua migração da modalidade escrita para novos suportes e linguagens, como os quadrinhos, o cinema, o CD, o CD-ROM, ao longo de todo século 20, em um processo que tem continuidade nos dias de hoje, garantindo seu lugar de admirável patrimônio cultural da humanidade. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é fácil chegar até o “fenômeno Harry Potter” e perceber como a série responde bem aos requisitos postulados pelo psicanalista austríaco, o que auxiliaria a compreender seu sucesso para além da “alavanca” da indústria cultural. Não por acaso, os livros de J. K. Rowling foram percebidos como releitura criativa de muitos contos de fadas.

Por oposição, quando submetemos a essas exigências muitas obras que circulam hoje, com a ambição de tratar de “questões psicológicas” da criança, conhecidas no meio editorial como “comportamentais”, fica patente que não resistem a uma análise mais cuidadosa. *Medo de escuro, xixi na cama, primeiro dente que vai cair, irmãozinho que vai nascer, perda de um ente querido, pelinhos que começam a nascer*, entre tantos outros temas demandados pelo mercado, são tratados de modo explícito, *no nível manifesto*, em histórias feitas de encomenda, quase sempre muito artificiais. São exceções as histórias que conseguem dar a esses temas tratamento ficcional





minimamente consistente e aceitável. No geral, são histórias de tosca carpintaria literária, que pouco estimulam a imaginação e pouco exigem do intelecto. Se a criança que lê não estiver vivenciando naquele momento a questão focalizada pela história, dificilmente terá seu interesse despertado pelo texto, que parecerá tolo e banal, fadado ao esquecimento.

Esse tipo de produção até pode servir como pretexto para se puxar assunto em consultórios de psicólogos e salas de coordenadores pedagógicos nas escolas. Pode-se até, quem sabe, valorizar a natureza da *informação* que essas histórias querem veicular. Mas que fique claro que não se trata de *boa literatura*, no sentido compreendido por Bettelheim, sentido aqui endossado, assim como por tantos outros especialistas da área.

Face ao exposto, torna-se evidente a importância de lançar mão dos contos de fadas para formar leitores, mesmo porque são fonte indispensável para se compreender toda a produção contemporânea, que com eles mantém permanente diálogo. É preciso, contudo, uma ressalva: a de que sejam utilizadas versões dos contos *fidedignas e bem cuidadas do ponto de vista linguístico*. Por serem de domínio público, isto é, não exigirem o pagamento de direitos autorais, os contos de fadas têm sido objeto de todo tipo de adulteração, atrofia e simplificação, por parte de casas editoras inescrupulosas e/ou incompetentes, na busca de lucros fáceis, num acintoso desrespeito para com o leitor<sup>4</sup>.

## Pedagogismos

Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Bruno Bettelheim sentiram necessidade de citar a *escola* para tratar de questões sobre *literatura infantil*. Essa associação entre as duas é frequente e tem na base fortes razões de ordem histórica, que sempre vale a pena recuperar.

Com a afirmação da burguesia como classe social detentora do poder político, econômico e cultural, no final do século 18, sedimenta-se, na Europa, o conceito de *infância* e impõe-se um novo modelo de família, que se encarregou de transmitir às novas gerações os valores dessa classe social, criando, assim, os mecanismos que garantissem sua permanência no poder. Mas não apenas à família coube essa tarefa. A *escola* é também arregimentada como *aparelho ideológico*, sendo reformada e investindo-se da missão, tal como a família, de controlar o desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

A escola é, desse modo, outro espaço importante de mediação entre a criança e a sociedade. Tornando-se gradativamente compulsória para as crianças dos diversos segmentos sociais, a escola prepara os pequenos para o enfrentamento maduro do mundo (segundo a ideologia da classe que a gere) e ao mesmo tempo enxuga do mercado de trabalho um contingente razoável de operários-mirins (mão de obra excedente). Seu papel no equilíbrio social assume um destaque crescente.

A literatura infantil, gênero emergente desse mesmo contexto histórico-social, associa-se, assim, desde as suas origens à escola. É seu espaço de circulação por excelência – ainda até os dias atuais, é preciso reconhecer – e impregna o gênero de uma *função pragmática e utilitária* que





será sempre uma sombra a projetar-se com maior ou menor intensidade ao longo da história da literatura infantil. Como esclarece Regina Zilberman:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1985, p. 13-14).

Esse caráter pragmático contaminou de forma acentuada grande parte das obras de literatura infantil produzidas no Brasil, especialmente aquelas escritas até o início da década de 1970. Edmir Perrotti, ao inventariar os principais estudos teóricos que se ocuparam do *pedagogismo* no texto literário para crianças em nosso país, apresenta a conclusão comum a que chegaram, apesar dos objetivos diversos a que se propunham, e mesmo da metodologia peculiar empregada por cada um de seus autores (entre eles, Marisa Lajolo e Fúlvia Rosemberg):

[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes. (PERROTTI, 1986, p. 16).

Para Perrotti, na literatura infantil predominou largamente, assim, o que ele denomina um *discurso utilitário*, sempre mais articulado em função de sua *eficácia junto ao leitor* do que movido por preocupações propriamente estéticas. Exceção feita a uma faceta importante da obra de Lobato (1882-1948) que, fazendo um apelo extraordinário à imaginação do leitor, conseguiu escapar a esse utilitarismo tacanho, voz da pior tradição, substituindo por um projeto pedagógico, sim, mas altamente criativo; é apenas a partir das últimas duas ou três décadas que podemos pensar em uma mudança significativa para a literatura infantil brasileira de um modo geral. Ocorre, então, nos melhores escritores, uma inversão de tendência que desloca a tônica, no texto, do utilitário para o estético.

Em meio à expansão desenfreada que sofre o mercado editorial na área, surgem alguns autores expressivos, em cujos textos como traço essencial revela-se a coerência interna da obra,





ou seja, não mais seu compromisso com normas, valores e modelos de comportamento, mas sim, essencialmente, com a ARTE. Trata-se daquilo que Perrotti (1986) denomina *discurso estético*. Segundo ele, este é o discurso que não se orienta para além de si mesmo, mas se acha estruturado conforme critérios de sua própria dinâmica interna. É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da *assimetria adulto/criança* própria do gênero.

Note-se que, por estar vinculada à própria gênese da literatura infantil, a destinação pedagógica da literatura infantil ainda permanece viva, mesmo que continuamente transfigurada pelos novos tempos. O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Faz-se presente, de maneira mais indireta, “camuflada”, em inúmeras obras que, embora até tenham a preocupação de contar uma história com alguma competência, buscando entreter e divertir o leitor, não abrem mão de transmitir ensinamentos de toda ordem (sobre *higiene, etiqueta, ciências, saúde, aspectos geográficos, comportamentais* etc.). O modo de ensinar e informar não segue mais os padrões autoritários (e mesmo punitivos) que orientavam a tradição, mas não tem o pudor de submeter o literário ao pedagógico, comprometendo, de um modo geral, o resultado das obras.

Em níveis mais complexos, o pedagogismo não se revela de forma imediata, no nível dos conteúdos veiculados pelas narrativas. No fenômeno denominado “utilitarismo às avessas” (PERROTTI, 1986), são produzidas, a partir da década de 1970, no Brasil, muitas narrativas de natureza contraditória, oscilantes entre a tradição e novo. No nível temático, negam o pedagogismo, assumem teor libertário, tomam o partido da criança, defendem seu ponto de vista e seus valores, tratam de questões de seu interesse, buscam atender a seus anseios e respeitam o universo infantil, não querendo atuar como meros porta-vozes dos valores do universo adulto. No nível de sua organização formal, entretanto, reeditam o pedagogismo, ao assumir um discurso persuasivo, de mão única, que: quer a todo custo convencer o leitor; lhe apresenta questões fechadas; busca inculcar valores; se volta todo ele, também, para a *eficácia*, afastando o texto da essência do literário. Um exemplo de narrativa dessa natureza, analisado por Perrotti (1986), é *A curiosidade premiada* de Fernanda Lopes de Almeida.

O pedagogismo tem a capacidade de assumir diversas formas e de continuamente renovar-se. Zilberman e Lajolo (1986), considerando a produção contemporânea, situam o fenômeno também no âmbito da *circulação* das obras, na medida em que estas continuam a encontrar na escola um espaço privilegiado, com uma circulação amparada por diretrizes curriculares que recomendam, incisivamente, a literatura infantil. As editoras, assim, lançam mão de todas as estratégias possíveis





para ocupar esse espaço. Centrando suas atenções na figura do professor, distribuem brindes, obras, catálogos pormenorizados; divulgam diretamente as obras nas escolas; levam os escritores até às salas de aulas; inserem nas obras encartes e “fichas de leitura” com todo tipo de sugestão de atividades didáticas; multiplicam as edições “paradidáticas”, promovem minicursos “práticos” para incentivar a “adoção” dos livros que editam.

E não se pode esquecer também, no contexto dessas contínuas atualizações do pedagogismo, o fato de que, até hoje, a *escola* continua sendo utilizada como um dos espaços ficcionais prioritários para a ambientação de inúmeras narrativas. Certamente, com o intuito, mais ou menos cômico, por parte dos escritores, de buscar a pronta identificação dos professores e estudantes com as histórias que se propõem contar.

## As relações de poder adulto/criança

Um problema essencial para o estudo da literatura infantil é o modo como são representadas nas obras as relações entre a criança e o adulto. Muito se tem insistido na assimetria adulto/criança como um traço específico do gênero. Regina Zilberman, em livros como *A literatura infantil na escola* e *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação* (em coautoria com Lígia Cademartori Magalhães), enfatiza essa questão como ponto de partida para uma reflexão sobre o assunto. Insiste na ideia de que é o adulto aquele que se encontra no centro da produção voltada para a criança. Segundo a autora, é ele o

[...] responsável por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por pais e professores. Em vista disso a criança participa apenas colateralmente nesta seqüência, o que assinala a assimetria congênita aos livros a ela destinados. É o recurso à adaptação que indicará os meios de relativizar este fato; o autor adulto identifica a perspectiva de seu pequeno leitor e solidariza-se com ela. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 18).

Zilberman, no entanto, frisa que isso não impede que permaneça a unilateralidade no processo, assim como a superioridade e a presença maciça do adulto. Chama a atenção para os riscos de que essa adaptação, em muitos casos, assume mesmo uma conotação negativa, enquanto fenômeno de superfície, mero artifício para se veicular um conjunto de conteúdos, valores e normas que favorecem mais o adulto do que a criança, nos seus anseios e aspirações, sejam eles de ordem afetiva, intelectual, moral etc. Uma questão crucial na análise das obras infantis é, portanto, verificar em que medida os escritores conseguem de maneira efetiva superar essa assimetria quando se propõem criar um texto dirigido a crianças e jovens, particularmente no que diz respeito à representação da criança e do adulto no universo ficcional. Ou seja, em que medida







a representação da criança e do adulto, nas suas múltiplas relações, vem reforçar esquemas de dominação do primeiro pelo segundo, atuando no eixo da manutenção do *status quo*, da reiteração dessa desigualdade de base; ou, sob outro prisma, em que medida sua obra alcança um grau de adaptação suficiente para, assumindo o partido do jovem leitor, rejeitar o exercício do poder do adulto sobre a criança e suas implicações como um dado natural e consumado.

Para compreender melhor como se dá esse tipo de representação e em que nível ocorrem essas relações adulto/criança no interior das obras, vale a pena lançar mão de uma tipologia criada pela mesma Zilberman, focalizando a representação do adulto e da criança na narrativa infantil, não de maneira isolada e fora de qualquer contexto histórico, mas levando em conta que esses dois “polos” integram, em realidade, uma unidade social importante – a família. Para criar seu modelo, a autora fundamenta-se nos estreitos vínculos que também ligam essa instituição social à própria gênese da literatura infantil. Como a autora reitera em diversos textos, não se pode ignorar que o aparecimento da literatura infantil decorre da ascensão da família burguesa e do novo status concedido à infância, gradativamente, sobretudo a partir do século 18:

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 13).

Pesquisando a produção infantil brasileira do século 20, a autora cria, assim, um modelo teórico que quer averiguar de que modo o gênero infantil reflete sobre as condições que decretaram seu nascimento. Ou, se colocada a questão de outro modo, o modelo pretende investigar *como a ficção apresenta a família burguesa, foco a partir do qual veio a existir a infância tal como a concebemos hoje e a arte literária a ela dirigida* (ZILBERMAN, 1985, p. 13).







Analisando, em seu conjunto, as narrativas infantis produzidas no Brasil desde as primeiras décadas do século até a produção contemporânea, Zilberman chega a uma tipologia composta por três modelos teóricos<sup>5</sup>: o *eufórico*, o *crítico* e o *emancipatório*. O primeiro modelo diz respeito às histórias que privilegiam os valores da existência doméstica, encerrando nela as personagens infantis. Nesse tipo de narrativa, segundo a autora, pode-se constatar sempre uma euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade. O *modelo eupórico* é o que expressa uma visão profundamente adultocêntrica a impregnar o texto infantil e em que a assimetria criança/adulto se torna bastante acentuada.

As personagens adultas desses textos, frequentemente os progenitores, detêm todo o poder e a razão. Trata-se, na maioria das vezes, de histórias vinculadas à tradição da literatura infantil, no que ela apresenta de pedagogismo e propósitos moralizantes. A família, nesse modelo, é promovida de dois modos: 1. pela ênfase valorativa, em que o papel social de cada membro da família assume uma conotação francamente positiva; 2. pela negação da experiência exterior, isto é, no caso das narrativas em que as personagens infantis ousam sair do universo familiar, buscando a experiência do mundo, e geralmente dão-se mal, voltando para o lar, arrependidas de sua atitude. Fica evidente para o leitor, nesse tipo de narrativa, que o mundo caseiro é superior na sua tranquilidade pequeno-burguesa. Verifica-se também que a realidade externa nada acrescenta à interioridade da personagem, pois aquela se apresenta de modo desconexo e desvinculado do conhecido (ZILBERMAN, 1985, p. 98-101). São citadas como exemplos típicos desse modelo diversas narrativas infantis de Érico Veríssimo.

O segundo modelo proposto por Zilberman, o *modelo crítico*, diz respeito às narrativas que, inversamente às inseridas no anterior, não pretendem mostrar a família como um ambiente paradisíaco, perfeito para a plena realização da criança, mas, sim, querem retratar a família como uma instituição social em profunda crise. A família não aparece mais como o lugar ideal para a criança, mas como o espaço frequentemente passível de frustrações para suas aspirações mais imediatas. Explícita ou implicitamente, propõe uma reforma da estrutura, partindo do interior da própria família. Nesse caso, propõe-se a mudança ou a inversão dos papéis de seus integrantes. Os motivos associados à crise familiar flagrada podem nesse caso estar ligados ao contexto histórico-social ou à própria natureza da instituição. As histórias, em geral, assumem um tom de denúncia, que procura colocar em evidência o profundo desajuste entre os desejos infantis e as aspirações do adulto. Como afirma Zilberman:

É a vertente vinculada mais diretamente ao realismo verista na representação quem se encarregou desta tarefa crítica. Centrando a maior parte das histórias no cenário urbano e utilizando personagens oriundas da classe média, estas narrativas enfatizam os problemas que resultam de seu lugar na escala social e profissional. (ZILBERMAN, 1985, p. 102).





As narrativas do modelo crítico pecam muitas vezes por seu excesso de compromisso com a realidade, abrindo mão de qualquer vínculo com a fantasia. Não é ainda nesse modelo, também, que ocorre um nível de superação razoável da assimetria adulto/criança. Embora não seja endossada essa assimetria, em geral o modelo limita-se a apresentar a criança aviltada, mas ainda impotente na sua “inferioridade”. Quando ocorrem mudanças no *status* das personagens infantis, não chega a haver um questionamento esclarecedor que dê conta, com maior consistência, dos problemas sociais a que estariam vinculadas as alterações; as personagens infantis pouco se transformam internamente. Ilustram bem esse modelo diversos dos volumes publicados pela *Coleção do Pinto*, da Editora Comunicação, na década de 1970<sup>6</sup>.

O terceiro e último modelo proposto por Zilberman é o que poderíamos considerar como o mais avançado. Trata-se daquele em que o escritor, *recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora* (ZILBERMAN, 1985, p. 104).

Nas narrativas associadas ao modelo emancipatório, as personagens infantis com frequência se libertam do restrito espaço familiar e, em uma postura permanentemente inquiridora, lançam-se para fora, experimentando novos contextos. Quando é o caso do retorno ao lugar de origem, isto não significa necessariamente o reconhecimento da superioridade daquele. Os heróis, ao voltarem para casa, demonstram aprendizagem e crescimento em termos de conhecimento da realidade. A reversibilidade do sistema é também outro traço marcante desse tipo de texto. Há uma permanente discussão de valores no universo da obra, que mostra a realidade nunca de forma acabada, mas dinâmica, em constante transformação. Instaura-se, assim, a possibilidade do padrão emancipatório opondo-o aos dois modelos anteriores:

Não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma no seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento da relação entre indivíduos, segundo a qual ficam suprimidas as divisões estanques entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependência e sujeição que se estabelecem entre eles. (ZILBERMAN, 1985, p. 105).

No modelo emancipatório a criança assume o papel de agente no seio da família, partindo para a ação, em busca da solução dos problemas que a afligem, sendo em geral bem sucedida; ou, quando isto não acontece, não implica arrependimento ou punição para os protagonistas. É importante ressaltar que, nessas narrativas, os problemas discutidos, os temas propostos, recebem um tratamento de horizonte largo, que se situa para além da assimetria básica adulto/criança. Nas histórias dessa modalidade, os escritores não estão mais empenhados em circunscrever as personagens ao âmbito exclusivo de sua faixa etária. Assim, as questões colocadas pelas narrativas adquirem uma significação mais ampla, válida tanto para adultos quanto para crianças.

Pode ser citada como exemplo desse modelo a obra de Monteiro Lobato, que introduz uma visão da infância absolutamente revolucionária para sua época (e que até hoje não envelheceu),





no que propõe de autonomia e emancipação para a criança: distante dos pais, livre, no Sítio do Pica-Pau Amarelo, relacionando-se de igual para igual com Dona Benta e Tia Nastácia e com todas as outras personagens que se integram a esse espaço utópico, adultas ou infantis. Como afirma Marisa Lajolo, em sua concisa e provocadora biografia sobre o escritor:

Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor. (LAJOLO, 2000, p. 60).

Também *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes (1932), nossa primeira escritora a vencer o prêmio Hans Christian Andersen, principal láurea mundial de literatura infantil, é apontada por Zilberman como obra que ilustra bem uma autêntica representação emancipadora da infância. E, certamente, em sua produção posterior a *Corda bamba*, Nunes só fez aprofundar esse tipo de representação, em que muito mais do que circunscrever as personagens infantis à sua faixa etária interessa representá-las de forma densa e mergulhadas na conquista de uma existência autônoma, como é o caso do primoroso *O meu amigo pintor* (1987)<sup>7</sup>.

## A título de conclusão: em busca do literário

Em *Era uma vez... na escola*, Vera Teixeira de Aguiar alcança uma boa síntese dos aspectos discutidos nos tópicos anteriores:

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tendência entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. A situação, entretanto, não é tranqüila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio de livros meramente comerciais para chegar ao bom texto. (AGUIAR, 2001, p. 34).

A dimensão do *mercado* é sublinhada pela formulação de Aguiar que deixa entrever o papel fundamental dos mediadores para separar, em sua rede, os livros de qualidade, em meio ao mar de lançamentos meramente comerciais que assolam a cada ano livrarias, escolas e bibliotecas. Somente pela construção gradativa de critérios ao mesmo tempo objetivos e subjetivos do que seja o bom texto literário (já que este não é um valor absoluto), será possível ao sujeito não naufragar em meio a títulos que podem ser muito vistosos, mas também redundantes e vazios.



Para finalizar uma reflexão sobre um objeto por vezes tão fugidio quanto a literatura, talvez o melhor a fazer seja devolver a voz a quem de direito: os artesãos da palavra, aqueles que, como ninguém, a manejam com precisão sempre invejável. Às duas vozes invocadas no início deste trabalho, a pretexto de contestar a inferiorização a que, muitas vezes, tem sido submetido o leitor brasileiro, acrescentamos a de outro escritor do primeiro time, o mineiro Bartolomeu Campos Queirós, também muito premiado e cuja obra é das mais refinadas. Deixemos que cada um deles, a seu modo, nos ajude a pensar o que é a literatura (infantil) e qual sua função ou, na impossibilidade de fazê-lo plenamente, ao menos aponte onde *não está* o literário, o que já costuma ser, aliás, bastante reconfortador:

1. Ana Maria Machado:

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra.

Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação e da poesia, mais polissêmico. E com um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças. (BASTOS, 1995, p. 49).

Uma sociedade que se quer democrática tem que... garantir a todos que seja saciado o seu direito à leitura. E essa leitura, sobretudo em países que ainda estão se construindo, não pode ser apenas uma leitura de entretenimento e de aquisição de conhecimento – embora esse tipo de livro também seja importante e não possa ser desprezado. Mas é indispensável que também se leiam textos criadores, textos que tragam o prazer de pensar, interrogar, sonhar, ligar-se com o resto da humanidade (inclusive gentes de outras épocas e de outros lugares), textos que brinquem com a sonoridade das palavras, que aproximem conceitos díspares, que desenvolvam a inteligência e o espírito crítico. Textos que usem as palavras de maneira artística, rica, sublinhando a beleza que possa nascer do contato entre elas, valorizando a multiplicidade de significados possíveis que elas possam Ter, se abrindo para a infinidade de conceitos que elas podem apontar.

E, como, na maioria das vezes, grande parte da população só vai se tornar leitora se tiver contato com bons livros através da escola e do sistema de ensino, é de fundamental importância que a escola não desperdice essa oportunidade e não recomende bobagens nem desenvolva atitudes que funcionem como vacina contra a leitura, de tanto que criam anticorpos no leitor. (MACHADO, 1999, p. 88).





## 2. Ricardo Azevedo:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela, guarda a vontade de crescer e de ser um menino, ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que ‘ensinar’. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2003, p. 79-81).

## 3. Bartolomeu Campos Queirós:

[...] Sei também que a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas. Daí eu não estar interessado em escrever aquilo que as crianças querem. Isso não acrescentaria nada em termos de intuição poética. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os ‘pequenos’ – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas.

[...]





As pessoas que ‘sabem’ fazem textos informativos, e as que não ‘sabem’ fazem literatura. Elas, por não saberem, são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: ‘Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer’. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem.

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em ‘instrumento pedagógico’, mesmo cortando as asas do leitor para um voo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.

Mas a escola, ao pretender uma educação permanente, não pode ignorar a literatura. Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele. (QUEIRÓS, 1997, p. 42-43).

No tom passional que modula os depoimentos dos três autores, ao tratar desses objetos de sua predileção – a literatura e a leitura –, ressalta como desejo visceral o de evitar qualquer didatismo em sua produção literária e o medo de um processo de mediação que possa conduzir à perda do leitor. Chama a atenção, no esforço que fazem para caracterizar o que é especificamente literário, como os vários traços apontados convergem para a ideia de um texto que, antes de mais nada, tenha na *tensão* o seu fator constitutivo primordial. Literário, para eles, é o texto permeado pelo movimento, pelo sentido dos contrários, pela abertura para o outro. É o texto que rompe equilíbrios e faz pensar.

Cabe a nós, mediadores, buscar esses textos. Temos de levar as crianças e os jovens a, o quanto antes, enfrentar obras literárias de fôlego, cheias de vida, que mereçam cada segundo







a elas dedicado. Obras que afetem seu tempo interior e os façam leitores por longo tempo. Não apenas os Harry Potter da moda, alavancados pela indústria cultural global, mas também os bons autores nacionais contemporâneos, bem como os clássicos brasileiros e estrangeiros, que têm impregnado de sentidos os corações e mentes de leitores sem idade.

### Para citar e referenciar este texto

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil – a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 117-137. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

### Referências

AGUIAR, V. T. et al. *Era uma vez... na escola*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-83.

BASTOS, D. (Org.). *Ana & Ruth*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LAJOLO, M. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, A. M. *Contracorrente*. São Paulo: Ática, 1999.

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

QUEIRÓS, B. C. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de educadores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.





ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças*: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

## Notas de fim de página

- 1 A título de comparação, pode ser lembrado que, no Brasil, um autor já firmado no mercado editorial costuma dar-se por muitíssimo contente quando atinge a casa dos nove mil exemplares vendidos, o que equivaleria a cerca de três edições de uma obra. Mesmo no caso da literatura infantil, em que as tiragens costumam ser maiores, dadas as vendas ao governo, 30.000, 40.000 exemplares, são consideradas tiragens enormes, extremamente bem sucedidas. *O menino maluquinho* (1980), de Ziraldo, um dos nossos maiores *best-sellers* infantis, levou cerca de duas décadas para vender pouco mais de um milhão de exemplares.
- 2 Poderiam ser destacados, por exemplo, o rico diálogo mantido com a tradição da literatura infantil, sendo possível reconhecer na obra o intertexto com um conto de fadas como *Cinderela* ou com um clássico como *Peter Pan*, entre tantas outras histórias; a rica carga imaginativa presente na série, mediada pelas descrições detalhadas, próprias do estilo da autora; o humor, que não deixa de se fazer presente mesmo nas situações mais dramáticas vividas pelas personagens; o caráter emancipatório das narrativas; o traço profundamente humanizador da literatura de J. K. Rowling, entre outros tantos traços positivos da série.
- 3 Vale lembrar que um livro juvenil brasileiro possui, em média, 100 páginas, em edições de caracteres grandes e geralmente com a presença de algumas ilustrações intercaladas entre as páginas de texto verbal. No caso do que se convencionou chamar “livro infantil”, como se sabe, o número de páginas costuma ser muito menor e há abundância de ilustrações.
- 4 Podem ser lembradas aqui, entre outras, algumas edições brasileiras respeitáveis dos contos de fadas: GRIMM, Irmãos. *Branca de Neve e outros contos de Grimm*. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2 v.; GRIMM, Irmãos. *Contos de Grimm*. Tradução de Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2003. 2 v.; GRIMM, Irmãos. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1997.; PERRAULT, Charles. *O Chapeuzinho vermelho*. Tradução de Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1987. E muitos outros contos, em volumes individuais.; PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.; PHILIP, Neil (Org.). *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- 5 Para aqueles que se interessam pelos tipos de abordagem teórica de que vem sendo objeto a literatura infantil, ao longo do tempo, ver a primeira parte do livro *A formação do leitor literário*, da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, intitulada “A evolução dos estudos sobre literatura infantil” (Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. p. 23-156).
- 6 Alguns títulos mais conhecidos da *Coleção do Pinto*: *O menino e o pinto do menino*, de Wander Piroli; *Pivete*, de Henry Corrêa de Araújo; *O dia de ver meu pai*, de Vivina de Assis Viana; *Eu vi mamãe nascer*, de Luiz Fernando Emediato; *O primeiro canto do galo*, de Domingos Pelegrini; *Iniciação*, de Mirna Pinsky.
- 7 Podem ser lembrados aqui alguns outros autores de literatura infantil em cuja produção é possível garimpar bons textos literários, de caráter francamente emancipatório: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, João Carlos Marinho, Jorge Miguel Marinho, Marina Colasanti, Martha Azevedo Pannunzio, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Sérgio Caparelli, Sylvia Orthof, Toni Brandão, Vivina de Assis Viana, Ziraldo.





D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Formação do pequeno leitor: o trabalho com o texto poético em sala de aula

**Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira**

Doutora em Letras. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis



## Introdução

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65).

Durante a formação do leitor, a escola objetiva apresentar a leitura de textos literários, inserida em uma situação de aprendizagem que favoreça à formação do leitor. Mas como atingir este objetivo, se os alunos muitas vezes se recusam a ler, pois não associam essa atividade ao prazer e ao ludismo? Como despertar o interesse do pequeno leitor para os textos poéticos? De que forma abordá-los em sala de aula?

Em diálogo com a epígrafe, em busca de se pensar a leitura de forma apaixonante, apresenta-se a seguir um poema do paranaense Almir Correia (1964-), retirado de sua obra *Poemas malandrinhos* (CORREIA, 1991, p. 5), o qual explora, por meio da poeticidade: ludismo, oralidade e humor. Justamente, essas características chamaram a atenção da crítica, conforme Nelly Novaes Coelho (1995), pois a obra recebeu, em 1992, a menção Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil – FNLIJ:

### Doido varrido

Todo  
DOIDO  
(deita no chão e)  
quer  
ser  
VARRIDO

O efeito de humor provém do reconhecimento da expressão popular “doido varrido”, a qual se atribui a indivíduos que expressam comportamento alienado, extravagante, conotando que foram pacientes de uma ação: tiveram seu juízo “varrido”, retirado de sua cabeça. Em sentido divergente e cômico, o poema manifesta essa expressão de forma subversiva, paródica, pois o “doido” deixa de ser paciente da loucura e se apresenta como agente. Assim, de forma denotativa, deita no chão e aguarda pela vassoura, ou seja, pela ação de ser literalmente “varrido”. Pode-se notar que a palavra “vassoura” não aparece no poema, mas pode ser subentendida pelo leitor por analogia com o termo “varrido” e com a ação do “doido de deitar no chão”.

A paródia no poema representa, segundo Affonso Romano de Sant’ Anna (2007), maneiras diferentes de se ler o convencional, o que leva à consciência crítica. A paródia atua como meio de desautomatização da língua e ativação da memória transtextual, pois evoca o reconhecimento pelo





leitor da dialogia entre textos, ao mesmo tempo que a nega pela subversão. Esse processo ocorre, porque a intertextualidade, conforme Linda Hutcheon (1991), substitui o relacionamento entre autor e texto, pelo entre leitor e texto, situando o lócus do sentido textual dentro da história do próprio discurso.

Pela forma, o poema suscita várias leituras. Assim, se a criança centralizar sua atenção às palavras em caixa alta, lerá “DOIDO VARRIDO”. Se, pelo contrário, focar as letras em caixa alta e baixa, verá: “Todo [...] deita no chão e quer ser [...]”. Para interpretar o texto, ela precisa preencher as lacunas dispostas na estrutura de apelo do texto. Essa estrutura pressupõe, de acordo com Wolfgang Iser (1999), um leitor implícito. Contudo, na sala de aula, durante a recepção do texto, nota-se que os leitores empíricos realizam essa tarefa de preenchimento, a qual implica interação. Desse modo, a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo que, justamente por isto, pode conferir prazer ao leitor.

Assim, pela leitura do poema de Correia (1991), o leitor precisará buscar quem é o sujeito de “todo”, no caso, verificará que é o “DOIDO”. Ao se indagar sobre o que “todo doido” quer; deduzirá que “ser varrido”. Observará, então, que “Todo” doido faz isso. Sua produtividade é requerida pelo texto sob a forma de um jogo. Em síntese, o poema projeta um leitor implícito inteligente que se diverte durante a leitura, pois percebe que seus conhecimentos prévios – de mundo – são considerados.

Neste capítulo, pretende-se refletir acerca da formação do leitor crítico ou estético e da mediação da leitura, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (ISER, 1999, 1996; JAUSS, 1994). Busca-se, ainda, apresentar sugestões de atividades a serem desenvolvidas em oficinas de leitura, realizadas em âmbito escolar. Para a consecução dos objetivos, opta-se neste texto pela abordagem do texto escrito, mais especificamente, dos literários. Justifica-se essa eleição porque, por meio da escrita, conforme Maria Helena Martins (1994), o próprio ato de ler pode ser pensado, uma vez que podemos voltar ao texto inúmeras vezes, testando nossa memória, incitando nosso imaginário, deixando sentidos, emoções e pensamentos serem permeados pela variedade de significados que pode possuir uma única palavra.

Concebe-se literatura, neste texto, conforme Pound (1990), como linguagem carregada de significado, e segundo Candido (1985), como constituída por diálogos vivos entre obras. Essas obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, vivem na medida em que estes as vivem, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as. Assim, a obra não é um produto unívoco ante qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São estes dois termos que atuam um sobre o outro e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, que configuram a realidade da literatura atuando no tempo.

No trabalho pedagógico voltado para a formação do leitor, objetiva-se: a ampliação do conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, em um processo constante de construção e desconstrução do sentido; o desenvolvimento da observação, da análise e da crítica, por meio da exposição a diferentes formas de expressão artística; o estabelecimento de relações





entre diferentes textos de autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros textuais de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens. Enfim, nesse trabalho, almeja-se incentivar uma leitura plurissignificativa do texto, para que, por meio deste, haja uma reapropriação, em sala de aula, de seu papel produtivo.

Em consonância com Luís Antônio Marcuschi (2010), entende-se, neste capítulo, gênero textual como dotado de função social, pois se refere a um determinado texto materializado em situações comunicativas recorrentes, como carta comercial, romance, conferência, entre outros. Para atingir os objetivos, opta-se, neste texto, pelo caminho da dialogia, a partir da hipótese de que uma estratégia para incentivar a leitura plurissignificativa é o diálogo entre textos, que se instaura no interior de cada texto e o define. Acredita-se que a explicitação do diálogo entre obras torna a leitura mais saborosa para os pequenos leitores, pois eles, conforme Umberto Eco (2003), percebem a citação intertextual, presente no jogo ficcional. Justamente, esta percepção forma o leitor estético que, para Eco (2003), é capaz de realizar analogias entre textos e perceber que dialogam entre si. Durante o processo de leitura, este tipo de leitor aciona sua *biblioteca vivida*, seu lastro de leituras e assume uma postura crítica perante o discurso que lhe é apresentado, pois não o aceita como verdade, antes reflete sobre seus julgamentos.

Mais especificamente, neste texto, pretende-se apresentar uma proposta de formação do leitor que o leve a compreender a literatura como discurso social que emancipa e liberta, pois configura e expressa a experiência humana. Assim, os textos literários, como possuem viés social, satisfazem a necessidade do leitor de conhecer os sentimentos humanos e a sociedade em que vive, auxiliando-o a tomar posição em face deles (CANDIDO, 1995).

Para Hans Robert Jauss, a função social da leitura “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50). Desse modo, acredita-se, que o contato com textos literários ativa nos alunos o que Candido entende por humanização, favorecendo a reflexão, “[...] a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 249).

A seguir apresentam-se propostas de atividades. Faz-se necessário enfatizar que estas não são impositivas e podem ser modificadas, conforme a realidade que cada mediador perceber em sua sala de aula.

## A mediação de poesia

Acredita-se que a literatura é capaz de motivar a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este pode, por meio dessa arte, transformar e sofisticar





seu processo de humanização. Em decorrência desse entendimento, a literatura infantil pode se caracterizar pelo seu valor lúdico e crítico na formação integral do pequeno leitor.

Em âmbito escolar, nem sempre os conhecimentos provenientes da oralidade são considerados. Ao trabalharmos com crianças bem pequenas, os jogos verbais, como trava-línguas, trocas de letras, cantigas de roda, canções, parlendas, quadrinhas, brincadeiras com enigmas, entre outros, auxiliam na formação do leitor estético que reflete sobre a sonoridade e seus efeitos de sentido. Até mesmo uma afta pode ser motivo para a criação de um poema que desperte no leitor a compreensão do viés lúdico da literatura. Vejamos a seguir o texto de Ricardo Azevedo (2005, p. 15, grifos nossos), que compõe sua obra *Abra a boca e fecha os olhos*:

### AFTA

<u>Vem</u> / com/ ca/ra/ del fe/ <u>rilda</u>	A
Essa fol <u>gada</u> <u>fi</u> ngida	A
<u>Vem</u> mal <u>vada</u> , <u>ve</u> m ar <u>dida</u>	A
<u>Vem</u> dis <u>farçada</u> , a ban <u>dida</u>	A
E/ lo/gol <u>be</u> l <u>is</u> ca o / <u>be</u> ilço	B
E <u>cu</u> tuça o <u>cé</u> u da <u>bo</u> ca	C
E <u>pi</u> ca a <u>po</u> nta da língua	D
E deixa a geng <u>í</u> va <u>lou</u> ca	C
Es/sa/ <u>fe</u> r/ <u>i</u> dal sa/ <u>f</u> alda	E
Seja lá quem ela <u>for</u>	F
Nunca serviu para <u>nada</u>	E
A não <u>ser</u> pra <u>fazer</u> dor!	F

Ao analisar o poema com os alunos, pode-se destacar a riqueza temática, sonora e rítmica, expressa no plano da linguagem, por meio do humor e de inúmeros recursos poéticos e estilísticos. Além disso, como no poema não se menciona a causadora de tanta indignação, o leitor precisa resgatar o título a fim de preencher a lacuna que conduz à interpretação.

O “eu lírico”, no poema de Azevedo (2005), introduz seu discurso de forma cativante para o pequeno leitor, pois a ele se dirige como um contador e cantador. Seu discurso releva uma intenção comunicativa de transmitir ao receptor suas impressões sobre a afta. Para tanto, na primeira estrofe, pela repetição do verbo “vir”; pelo emprego de vocábulos que definem a afta, aproximados entre si tanto pela rima interna – “folgada”, malvada” e “disfarçada” –, quanto pela externa – “ferida”, “fingida”, “ardida” e “bandida” –; pela sinestesia a ela atribuída – “ardida” –; e pela sua personificação – “dissimulada e cruel” –, põem em destaque suas impressões sobre essa lesão bucal quando aparece – “vem” – na boca.

Essas peculiaridades da afta que a filiam à dissimulação, pois trata-se de uma ferida disfarçada que produz dor e desconforto, ao serem descritas por meio de adjetivos ofensivos, divertem as crianças, pois as reconhecem por experiência própria e se sentem vingadas. Pode-se





destacar a manutenção da rima externa simples (AAAA) em todos os versos dessa estrofe, para que não haja equívoco de que se trata de um mesmo referente: “afta”.

O plano sonoro do poema, por sua vez, por meio de aliterações e assonâncias, coloca em relevo as causas da afta, associadas à dor e ao desconforto. Na primeira estrofe, observamos a aliteração em “v”, “m”, “d”, “f” e “r”, e a assonância em “e”, “a” e “i” como reforço da ideia de que a “afta vem”, surge, como “ferida disfarçada” e é “ardida”, dolorida, “malvada”, pois causa dor. Nota-se, então, que o termo “ferida”, como agrega consoantes e vogais presentes na aliteração e assonância, aproxima campo sonoro de semântico, sob a forma de síntese.

A segunda estrofe explora, ainda, as sensações que a lesão causa. Assim, pela aliteração em “b”, “c”, “d”, “p” e “l”, e assonância em “a”, “e”, “i” e “o”, enfatiza-se seus efeitos associados ao incômodo doloroso na “boca” e na “gengiva”, que a percebem quando: “belisca o beijo”, “cutuca o céu da boca”, “pica a ponta da língua” e “deixa a gengiva louca”. Essa loucura, pela personificação e pela hipérbole, representa a “perda de juízo” da gengiva, provocada pela dor intensa resultante da afta. Nessa estrofe, o termo “boca” agrega vogais e consoantes que se repetem no campo sonoro – aliteração e assonância –, aproximando-se do semântico, pois em seu interior encontram-se as “vítimas da afta”: “língua”, “céu” e “gengiva”.

Na terceira estrofe, a aliteração em “d”, “f”, “r” e “s”, associada à assonância em “a”, “e” e “o”, congrega termos essenciais que retomam e ampliam as descrições da afta, como “ferida safada”, que não serve para “nada”, só para causar “dor”. Os dois termos “safada” e “dor” sintetizam o plano sonoro – aliteração e assonância – e semântico, pois caracterizam a afta e definem seus efeitos.

A eleição pela redondilha maior – versos com sete sílabas poéticas –, por sua vez, confere ao texto ritmo agradável que tanto o aproxima da cantiga de ninar, geralmente com versos heptassílabos, quanto da lírica popular e do folclore. Reforça essa proximidade, a escolha de vocabulário proveniente da linguagem popular – “safada”, “fingida”, “folgada” e “bandida” –, e da estrofe de quatro versos, forma fixa popularmente chamada de *quadrinha* ou *trova*, com rima, em geral, entre o segundo e o quarto versos, de estrutura rítmica propícia à memorização e, por isso, amplamente apropriada pela produção popular.

Podemos observar essa estrutura rítmica no poema de Azevedo (2005), somente, na segunda estrofe (BCDC) – “boca e louca”. Na terceira, há uma ampliação (EFEF): “safada” e “nada”; e “for” e “dor”. Essa variação na estrutura rítmica das estrofes do poema (AAAA/BCDC//EFEF) permite desautomatizar o olhar do pequeno leitor habituado a rimas idênticas. Vale destacar para esse leitor que a grafia de uma palavra nem sempre representa a sua realização na pronúncia, justamente pela omissão na fala da vogal “u” em “louca”, este termo rima com “boca”.

Outra maneira lúdica e criativa de pensar aparece em enigmas e adivinhas, cujo jogo literário pode ser associado aos *limeriques*. Trata-se de um gênero textual recente na literatura infantil brasileira que foi amplamente divulgado por Tatiana Belinky (1919-2013). Configura-se sob a forma de um poema breve com cinco versos e temática cômica. Destes, o primeiro, o segundo e o quinto possuem a mesma rima. Já, o terceiro e o quarto são mais curtos e rimam de forma diferente dos outros.







Os limeriques, como uma forma fixa, apresentam espaço propício à invenção lúdica, dialogando com textos de matriz folclórica ou popular. Vejamos um exemplo retirado da obra *Limeriques das causas e efeitos*, de Belinky (2008, p. 27):

Com dor de barriga, um <u>sujeito</u>	A
Tomou um laxante <u>perfeito</u>	A
E foi <u>namorar</u>	B
À luz do <u>lunar</u> ,	B
Porque não previu o <u>efeito</u> ..	A

A resolução coletiva em sala de aula do enigmático e cômico “efeito” permite a socialização das ações. Pela leitura, os alunos percebem que o jogo faz parte da vida e pode ser aprendido de maneira dinâmica, desafiante e divertida.

## Proposta de produção textual

Como proposta de produção de textos, pode-se pedir aos alunos que criem desafios. Nesse processo, eles têm liberdade para representar suas construções lógicas, elaborar o mundo objetivo e o raciocínio, porque abandonam uma postura egocêntrica, em consonância com Jean Piaget (1991), em favor de uma socialização do pensamento. Com a exposição de seus desafios para os colegas, eles percebem que os atos de pensamento não pertencem exclusivamente ao “eu”, mas a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância, enfim como um vasto sistema de pensamento coletivo. O papel do professor, nesse contexto, é o de criar oportunidades que facilitem o desenvolvimento do processo cognitivo, ou seja, construir as bases para uma atividade de *metacognição*, isto é, de reflexão sobre o próprio saber.

Para os pequeninos, outra atividade coletiva que pode ser desenvolvida é a roda de cantigas. Pode-se solicitar que tragam de casa cantigas ensinadas pelos pais, avós, entre outras pessoas de seu convívio. Em seguida, as crianças as apresentam para seus colegas no centro da roda. Essa atividade auxilia a formar o gosto pelos jogos linguísticos e assegura a manutenção da memória cultural. Como desdobramento, o mediador pode recolher por escrito esses textos e criar o “livro de cantigas da turma”, o qual, quando necessário, será acrescido de novas cantigas que surgirem, por diferentes escribas.

Um exemplo de dialogia com as cantigas de roda pode ser visto no seguinte poema de Almir Correia (1991, p. 4):

Poema pra boi dormir

Poema pra boi dormir  
faz dormir a vaca também  
roncar o neném  
cochilar o mar.

Pestanejar.



Mesmo quem não é boi  
nem vaca  
nem neném  
e nem mar.

Após a leitura desse poema metalinguístico, pois preocupado com a criação de um texto e seu efeito, pode-se propor aos alunos que criem seu próprio texto, parafraseando ou parodiando uma cantiga popular. Ao término da atividade, a exposição dos textos em um “varal de poemas”, na sala de aula ou no pátio da escola, permite a socialização no ambiente escolar e a elevação da autoestima dos alunos.

## Considerações finais

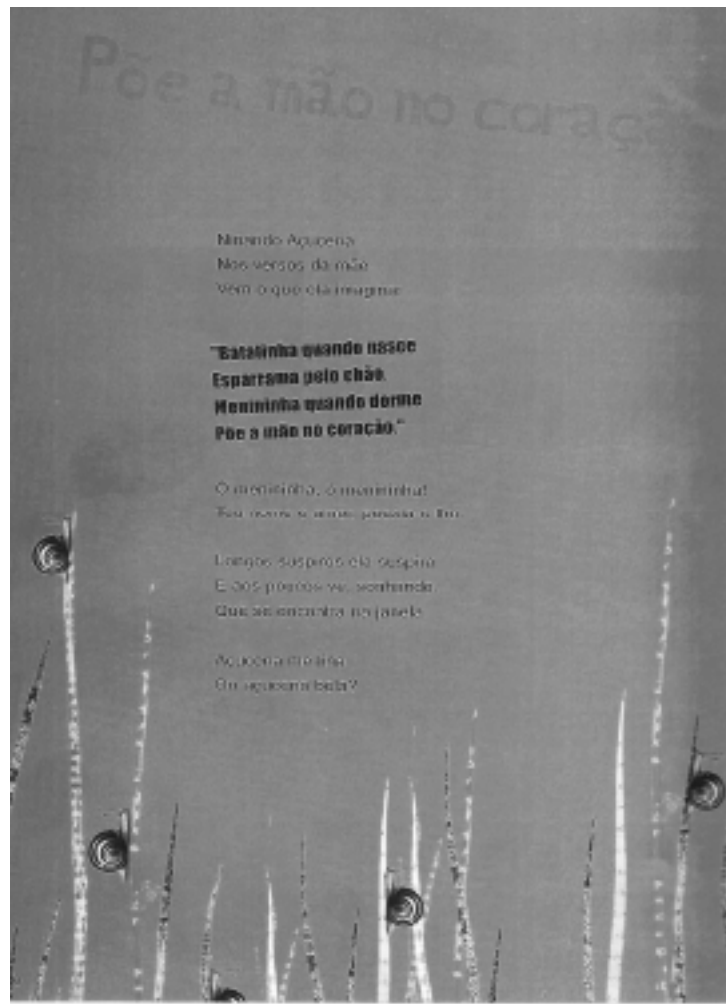
Nota-se na produção infantil contemporânea características próprias da produção pós-moderna, tais como a presença da metalinguagem, do hibridismo resultante tanto da junção de níveis diversos de linguagem, quanto de diferentes gêneros textuais, e da dialogia, o que produz efeito de humor e suscita comunicabilidade com o leitor. Essa produção convida o leitor, por meio de ousadias, criatividade e, sobretudo, de literariedade, a renovar seu imaginário e, por isso mesmo, a se divertir e refletir.

Nessa produção, pode-se observar um aproveitamento da cultura popular manifesta em viés paródico que conduz ao riso e, justamente, por isto, por meio da analogia, à reflexão crítica. A exploração desse efeito de humor em sala de aula, com a explicitação da dialogia auxilia na formação do leitor crítico e na constituição de sua memória de leitura, sobretudo, de forma lúdica, agradável e inteligente.

## Atividades

I – No trabalho com o texto poético, iniciar pela oralidade ajuda as crianças associarem-no ao seu cotidiano. Desse modo, pode-se propor em sala de aula que mencionem ou cantem as cantigas de roda que conhecem e consideram atraentes. Após o levantamento das que foram apresentadas, é possível propor a leitura do seguinte texto de Lenice Gomes (2009):







Põe a mão no coração

Ninando Açucena  
Nos versos da mãe  
Vem o que ela imagina:

“Batatinha quando nasce  
Esparrama pelo chão.  
Menininha quando dorme  
Põe a mão no coração.”

Ó menininha, ó menininha!  
Teu nome é amor, poesia e flor.

Longos suspiros ela suspira  
E aos poucos vê, sonhando,  
Que se encontra na janela

Açucena menina  
Ou açucena bela?

II – A partir da leitura do poema, pode-se solicitar dos alunos que:

1. Identifiquem o diálogo do texto com uma conhecida cantiga de roda. Qual?
2. Localizem a estrofe em que esse diálogo se realiza, bem como a forma como ela vem escrita (no caso, entre aspas). Qual efeito de sentido possui um trecho escrito entre aspas?
3. Justifiquem o título do texto, por meio de análise da ilustração.
4. Reflitam sobre o vocábulo “açucena” e seu significado, quando grafado em letra minúscula e, com a inicial em maiúscula: “Açucena”. Pode-se dizer que essa palavra tem mais de um sentido? Por quê?
5. Pela observação da ilustração, após a descoberta dos sentidos da palavra “açucena” (flor e nome próprio), pode-se pedir aos alunos que observem se há, na representação da menina, sentada em uma flor, também acúmulo de sentidos. Quais?
6. Por meio do confronto entre texto verbal e ilustração, pode-se propor que os leitores resolvam o enigma do poema: “Açucena menina/Ou Açucena bela?”
7. Por fim, vale destacar o efeito de humor, pela análise do rosto de Açucena, embora a mãe tente niná-la com seus versos, ela dorme ou resiste? Por quê?





## Ampliação do repertório dos leitores mirins

Caso o mediador possua em sua escola uma sala de informática, pode motivar as crianças a interagirem de forma lúdica com a poesia, por meio dos textos virtuais, acessando:

- BILAC, Olavo. “A boneca”. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. *Ler e brincar*: atividades de leitura literária através da sonoridade na poesia (recurso eletrônico). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/2etu5S>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- SOUZA, Gláucia de. “Tecelina”. Ilustrado por Cristina Biazetto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. *Ler e brincar*: atividades de leitura literária com jogos de construção narrativa (recurso eletrônico). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/M2k2ZR>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

## Sugestões de filmes que exploram o lirismo e/ou a metalinguagem

**A princesinha** (1995)

**Título Original:** A Little Princess.

**Direção:** Alfonso Cuarón

Ponte para Terabítia (2007)

**Título Original:** Bridge to Terabithia

**Direção:** Gabor Csupo

Up – altas aventuras (2009)

**Título Original:** Up

**Direção:** Pete Docter, Bob Peterson

**O menino e o mundo** (2013) – título original

**Direção:** Alê Abreu

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore

**Título original:** The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

**Direção:** William Joyce/Brandon Oldenburg



## Sugestões de leituras para o mediador

- AZEVEDO, Ricardo. *Infância, canção popular e educação*: uma invasão nas salas de aula. Disponível em: <<https://goo.gl/SCgByt>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- CAPPARELLI, Sérgio. A ficção em hipertexto. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (Org.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: UPF, 2010. p. 222-241.

## Para citar e referenciar este texto

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Formação do pequeno leitor: o trabalho com o texto poético em sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL [UAB]; PREFEITURA DE SÃO PAULO [PMSP] (Org.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017. v. 2. (Disciplina 15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, Livro 3, volume 2, Curso de Pedagogia).

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Abre a boca e fecha os olhos*. Ilustrado por Graça Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

BELINKY, Tatiana. *Limeriques das causas e efeitos*. Ilustrado por Andrés Sandoval. São Paulo: 34, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*: séculos XIX e XX. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

CORREIA, Almir. *Poemas malandrinhos*. Ilustrado por Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991.

ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Lenice. *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!* Ilustrado por André Neves. São Paulo: Cortez, 2009.





HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999. v. 2.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

POUND, Ezra. *A B C da literatura*. Tradução de Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

SANT' ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

## Notas de fim de página

- 1 Este texto promove alterações no capítulo “A dialogia na mediação de leitura”, disposto em: FERREIRA, Eliane Ap. Galvão R. et al. (Org.). *Formação de mediadores de leitura: módulos 3 e 4*. Assis: Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP), 2015. p. 32-66.







D15 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura

# Literatura infantil e ensino

**Juvenal Zanchetta Junior**

Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

**Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira**

Doutora em Letras. Professora na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis





Nos textos anteriores, foi possível observar razões que dificultam o assentamento da leitura literária na escola. Neste texto, a proposta é a de avançar um pouco mais em relação aos modos de se tratar a literatura na escola. De início, tratamos de reações comuns dos alunos-leitores em relação aos textos literários. O passo seguinte é uma espécie de roteiro de trabalho, delineando atitudes possíveis de leitura e sugerindo alternativas para potencializar tais atitudes.

Quando a leitura literária acontece na escola, por insistência do professor ou pela ação individual dos alunos (que tomam emprestado livros lidos por colegas ou irmãos mais velhos, por exemplo), são comuns algumas características de leitura<sup>1</sup>, que descrevemos sucintamente, levando em conta também os chamados horizontes de leitura, propostos por Marcuschi, em artigo constante deste Caderno:

1. Dificuldade da leitura do conjunto da narrativa, com redução da trama às ações ou dramas centrais, em seus aspectos mais evidentes (algo próximo do *horizonte mínimo*, segundo definição de Marcuschi).
2. Opção pelo caminho feito pelo narrador, de modo que os demais elementos do percurso da narração ficam secundarizados pelo leitor (*horizonte mínimo*).
3. Apoio sensível nas ilustrações, que passam a ser determinantes para o entendimento da obra (*horizonte mínimo*).
4. Visualização da narrativa apenas a partir das personagens centrais (*horizonte mínimo*).
5. Recorrência a experiências pessoais para amarração da narrativa, de maneira excludente e não interativa (o leitor opera no *horizonte problemático*).
6. Modificação do espaço e do estatuto das personagens, nivelando-as em um plano pessoal, superficial, familiar e não raramente moralizante: o leitor tende a ver aquilo que quer ver (*horizonte problemático*).
7. Dificuldade de visualização da personagem isoladamente: o leitor a percebe em ações concretas e não em traços individuais (*ação inferencial superficial*).
8. Não percepção do encadeamento temporal e da ação do tempo e do espaço no conjunto da narrativa (*ação inferencial superficial*).
9. Apreensão afirmativa e menos indagatória dos elementos da narrativa (*ação inferencial superficial*).

Não é possível dizer que as reações dos leitores sejam exatamente essas, nem se pode afirmar que tais reações sejam comuns entre leitores, sobretudo os escolares. Tais características, por um lado, podem sugerir aproximação pouco fértil do leitor com a literatura, relação esta que pode se fragilizar rapidamente, a depender das opções disponíveis ao leitor na continuidade de sua formação cultural: é comum, por exemplo, verificar o distanciamento do aluno em relação aos livros, à medida que ele avança em termos de escolarização.

Mas, por outro lado, aquelas mesmas características são os primeiros passos de um percurso de amadurecimento do leitor. E, embora a leitura efetiva (mais próxima do *horizonte máximo*, segundo





Marcuschi) implique também reações absolutamente individuais (subjetivas e, portanto, em boa parte, imprevisíveis), um professor pode interferir nesse processo até certa altura, de maneira a valorizar as descobertas do jovem leitor. Para tanto, observemos de forma esquemática as diversas atitudes de um leitor diante de um texto literário (lido), a partir de Escarpit e Vagné-Lebas (1988):

**Memorizar:** trata-se do exercício de recordação que permite a costura da narrativa ou da poesia. Quanto maior a clareza das lembranças, mais à vontade o leitor se sentirá para falar sobre a história, para recuperar lembranças de si mesmo e associá-las com o livro. Esse exercício iria desde a percepção de elementos determinados até o domínio da narrativa como um todo, em termos de eventos específicos ou da história geral.

**Compreender:** estreitamente ligada à *memorização*, é a atitude que revela domínio do leitor sobre a narrativa, levando-o à sensação de entendimento sobre o que foi lido. São indícios dessa ação os juízos que o leitor consegue fazer, sobretudo os mais abrangentes, tomando como base o que ele apreendeu do texto. Se pudesse ser colocada em uma escala, essa percepção iria desde a compreensão da história linear (paráfrase), até diferentes níveis de entendimento do encadeamento geral da narrativa, quando seriam possíveis associações e inferências mais complexas acerca do conjunto da narrativa, de personagens específicos e de temas propostos pela obra.

**Identificar-se:** é a atitude que revela um leitor que parece estar dentro da história, para vivê-la como se fosse parte integrante dela. As autoras afirmam que nesse estágio o 'leitor vive por procuração'. Também o fenômeno da *identificação* tem níveis de intensidade: pode ir desde a simpatia por uma característica superficial de uma personagem ou momento, até o diálogo intenso entre o leitor e o objeto de identificação.

**Imaginar:** a leitura consistente desperta a imaginação, incentivando o leitor a buscar caminhos, desenhos, construir imagens da narrativa ou de personagens. O "não-leitor, ao contrário, é incapaz de fabricar uma imagem mental a partir de palavras". Os indícios desse processo são as informações dos leitores que deixem entrever seu desenho pessoal da narrativa. A facilidade com que o leitor se locomove pela história ou a descrição de uma passagem significativa podem ser indicadores desse exercício. O processo de *imaginação* do leitor iniciante, de maneira geral, ampara-se no recurso das ilustrações.

**Explorar:** interagindo com a narrativa, o leitor põe-se a explorar o texto, levado pela curiosidade. Além de imaginar o desenho da história, ele é provocado a enveredar por novos caminhos, a experimentar situações, sentimentos e sensações que "não pode ainda conhecer ou que nunca conhecerá em sua vida". Este é o fenômeno mais racional e emocionalmente elaborado da leitura: para chegar a essa instância, o nível de associação entre leitor e a obra, e predisposição para tanto (o que confirmaria a *memorização*, *compreensão*, *imaginação* e *identificação*) é elevado.





Esse percurso da interação entre o leitor e o livro aproxima-se de outras proposições, como a de Martins (1994) e Kügler (1978). As atitudes destacadas não aparecem isoladamente, mas sim interligadas e em uma ordem não pré-estabelecida: varia de acordo com o leitor, em cada situação de leitura. Também a intensidade dessas atitudes varia bastante, mas, de antemão, pode-se afirmar que a *compreensão* consolida e fomenta outras atitudes. Observemos uma sugestão de percurso de leitura de texto literário (ZANCHETTA, 2004), entre jovens iniciantes, tomando como base as atitudes de Escarpit e Vagné-Lebas (1988).

**Leitura com predominância descritiva:** a ação do leitor em relação ao texto se dá de maneira pontual: ele se refere aos elementos que vê em cada ilustração, individualizando-as e lendo-as como retratos “fechados”, promovendo *ligação tênue, por vezes equivocada, entre elas*. Não significa que o leitor não compreenda o fio condutor da narrativa, mas suas referências baseiam-se nas ilustrações e tendem a voltar-se a elas e menos à história como um todo. No caso de textos compostos basicamente por imagens, trata-se de uma leitura feita quadro a quadro, menos atenta ao conjunto, algo que pode implicar problemas de entendimento, chegando-se a interpretações diferentes (de personagens e situações) daquela proposta pela história linear. Outra característica desse tipo de leitura é a *articulação incoerente*. O leitor reproduz a história promovendo o encadeamento das ilustrações, mas com problemas de coerência, sobretudo quando se tem em conta a organização da narrativa original. Uma terceira característica percebida nesse perfil de leitura é a *precariedade de referências* além daquelas explicitamente mencionadas nas ilustrações. Em razão de estar ancorada em quadros percebidos como “fechados”, a leitura tende a destacar as ações e menos os indicadores temporais, espaciais e situacionais da narrativa. A leitura não constrói a narrativa, antes reporta seus elementos mais visíveis (*horizonte mínimo*). O “preenchimento das lacunas” do texto está ancorado na experiência pessoal do leitor e menos das indicações propostas pela ilustração (*horizonte problemático*).

**Leitura com predominância da paráfrase:** extrapolando os limites da descrição, neste plano o leitor domina a narrativa, ao menos no âmbito da paráfrase. *As ilustrações passam a ser vistas mais como “janelas” do que como “retratos”*. A percepção dos códigos visuais e da ideia de conjunto da narrativa inspira o leitor a dar vida às cenas retratadas, em um exercício de reconstrução de imagens que, geralmente, carrega boa carga de individualidade. É possível pressupor que o aluno, mesmo intuitivamente, saiba os pontos relevantes da história (a situação inicial, a situação de desequilíbrio e o desfecho). Embora as marcas do tempo mais visíveis sejam percebidas pelo leitor, há certo achatamento temporal. As situações narradas tendem a apresentar uma mesma “duração” e o tempo é visto de modo linear e imediato. As personagens são avaliadas como boas ou más, maiores ou menores, confiáveis ou não, sem nuances.





**Leitura autônoma:** trata-se de um plano que, além de pressupor o domínio pleno do percurso da narrativa, tende a sugerir a história não apenas como uma sucessão de episódios. Atitudes de *memorização*, *compreensão* e *imaginação* ganham contorno mais visível e integrado, permitindo-se perceber um território que vai além das ilustrações e uma experiência com reversibilidade (cada situação narrada se relaciona com o conjunto do que veio antes e se preocupa com o que virá depois). Uma das marcas mais claras desse processo está nas inferências que o leitor consegue estabelecer, para completar a história e mesmo suscitar novos desdobramentos para o percurso original. De maneira geral, a *leitura autônoma* transparece, não porque o leitor pode ler “corretamente” determinados elementos ou a história linear de um texto, mas principalmente porque ele consegue *construir uma história que vai além das ilustrações, mas de algum modo articulada com a proposta original com a qual se deparou no livro*. O encadeamento entre uma ilustração e outra não supõe apenas uma relação de contiguidade, mas supõe um cenário vivo e interativo (como se o leitor percebesse a ilustração como uma “janela”, mas se colocasse por vezes “do lado de lá”). As ilustrações acabam atuando como pontos de referência.

Não é possível estabelecer os limites da *leitura autônoma*, pois estamos no terreno da subjetividade, dos contextos pessoais e sociais. Há apenas indicações que apontam para a autonomia: além de demonstrar pleno domínio do percurso da narrativa original, o leitor tem desenvoltura em relação às referências temporais e espaciais (onde estariam os personagens da história?), além de encontrar marcas pessoais consideráveis (reconhecer-se em uma situação encontrada no livro, por exemplo). Sua diferença em relação à *leitura descritiva* está na desenvoltura do encadeamento proposto, com impressões pessoais ancoradas no texto e não apenas na vivência do aluno.

Entre as sugestões advindas dos estágios de leitura esboçados, boa parte das reações faz parte da experiência pessoal do leitor, mas algumas podem ser compartilhadas, sobretudo em ambiente escolar. Uma delas (e a que destacaremos aqui) é o papel da *memorização* no exercício da *compreensão*: quanto melhor o trânsito do leitor pela história, maior a chance de seu entendimento ir além da superfície do texto literário. Mas como auxiliar o aluno a memorizar, sem limitar a experiência de leitura aos famigerados “resumos” das histórias? Nas próximas linhas, faremos algumas sugestões nesse sentido. Por conta da limitação de espaço trataremos com mais vagar apenas da poesia (para muitos o tipo de texto mais difícil de ser tratado na escola).





## Narrativas

(compostas apenas por imagens ou em que a imagem tem papel relevante)

Primeiramente, é preciso observar o modo como as imagens se relacionam com o texto escrito: há livros em que as imagens são mais pobres do que o texto (funcionam como adereços); há outros em que as imagens reproduzem momentos da narrativa verbal; e, finalmente, aqueles cujas imagens vão além da informação dada pelo texto escrito.

É fácil reconhecer uma narrativa pobre em imagens: 1. de maneira geral, são livros em que a ilustração reproduz, com pouco detalhe, momentos específicos da narrativa; 2. há pouco interesse em contextualizar a história (pobreza de detalhes e mesmo de personagens); 3. as personagens são desenhadas com traço nada original e representadas quase sempre de maneira estática ou fazendo “pose”. Como o professor pode proceder com os livros (bons ou ruins): 1. solicitar aos alunos que deem vida a determinada ilustração (O que está acontecendo aqui? Onde isso está acontecendo? O que aconteceu antes, para se chegar aqui?); 2. insistir em aspectos que situam a história no tempo e no espaço (É de dia ou de noite? Quanto tempo demorou isso?); 3. solicitar aos alunos que recontem a história toda a partir de uma ilustração do início ou do meio do livro; 4. solicitar que a história seja recontada a partir de um detalhe determinado e, depois, a partir de um personagem secundário; 5. incluir personagens ou objetos ao longo da história e perguntar aos leitores se tais elementos fazem parte ou “cabem” na história. Note-se que o domínio sobre uma história implica reversibilidade: a partir de qualquer ponto da narrativa, o leitor consegue situar-se e transitar por ela.

Caso o professor opte pela leitura em sala de aula, esses questionamentos podem ser feitos para o grupo todo. No caso de narrativas compostas apenas pelo texto escrito, o exercício pode recuperar a história a partir dos elementos oferecidos pela narrativa.

## Poesia

Neste tópico, trataremos de uma sugestão concreta para a familiarização do leitor com a poesia. O exercício proposto é o de se decorar um poema. Escolhemos justamente um tipo de trabalho que costuma ser execrado, pela suposta esterilidade e pela remissão a um tipo de escola conservadora e elitista. É certo que, até os anos 1970, decorar textos significava chegar perto do estilo dos mestres, tomados como padrão de linguagem mais requintada. Essa escola não existe mais, e os modelos de escrita não são mais os dos cânones literários.

Mas o processo de decorar poemas envolve uma série de habilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento formal, entre elas: 1. domínio rítmico e de harmonia (sobretudo para textos em que esses aspectos são destacados, como nas cantigas de roda); 2. domínio mnemônico, envolvendo estratégias como a associação de ideias, o registro “fotográfico” do texto, a imagem do texto como um objeto com determinado contorno etc.; 3. domínio narrativo (para muitos, narrar







é uma habilidade cognitiva, desenvolvida pelo homem desde os primeiros anos de vida), incluindo estratégias de andamento e de síntese; 4. domínio linguístico, evidenciado pela compreensão de vocabulário e realização de opções diversas, para se chegar a um sentido ajustado às experiências do leitor; 5. domínio perspectívico, favorecendo a concentração e a operação mental com situações complexas, marcadas por relações de subordinação (algo cada vez menos estimulado, em razão da popularização de mecanismos de busca setorizada, sobretudo na chamada “cultura *Google*” ou a partir de programas de tradução instantânea, por exemplo); 6. domínio imagético, presente, sobretudo, quando se constroem imagens mentais a partir do poema; 7. domínio de estratégias lúdicas, fazendo com que o leitor se localize dentro de um jogo em que a sua mobilidade depende tão somente de se relacionar com as palavras. Esses domínios se desdobram em outros, todos eles bastante valorizados nos dias de hoje – alguns, promovidos à condição de “inteligência” específica (GARDNER, 1995). Para ajustar tais considerações aos tempos de hoje, pode-se falar não em domínios, mas em habilidades específicas.

Ilustramos, em seguida, passos para o tratamento de um poema complexo, associado à literatura adulta (*Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto):

### Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo

que apanhe um grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos

que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,

para que a manhã desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,

e se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

### Tecendo a manhã

Um galo não manha: galos.  
ele precisará de esse grito que  
De um que a ; de um outro

que um que um galo  
e o a outro; e de galos

que com galos se  
os fios de de seus de galo,

para que a desde uma tênue,  
se vá , entre os galos.  
E se em , entre todos,

e se erguendo , onde todos,  
se para todos, no  
( ) que plana de armação.  
A manhã, de um tão aéreo  
que, tecido, se por si: luz

### Tecendo a manhã

Um galo  
ele precisará  
De um que  
e o lance a

que apanhe  
e o lance

que com muitos  
os fios

para que a  
se vá tecendo,  
E se encorpando

E se erguendo  
Se entretendo  
(a manhã)  
A manhã,  
que, tecido,

### Tecendo a manhã

Tece  
Tecendo  
Teia  
Tela  
Tenda  
Toldo  
Toldo  
Tecido



Fonte: (MELO NETO, 1994, p. 345).



Nas ilustrações, o poema é mostrado ao leitor de diferentes maneiras:

1. na sua versão integral; em versões em que faltam palavras-chave;
2. em versão em que aparecem apenas as palavras iniciais dos versos;
3. em versão em que aparecem apenas os verbos principais;
4. em versão em que se representa o poema em desenhos.

Outras versões poderiam ser apresentadas, como em gestos feitos pelo professor. Em todas elas, destacam-se os esforços para a *memorização* e para a *compreensão*, atitudes essenciais para a *identificação*, a *construção de imagens* (os próprios alunos podem representar o poema por imagens, durante o processo de apropriação) e a *imaginação*.

Um cuidado a ser tomado é o de não obrigar os alunos a decorar o poema (qualquer tipo de texto, aliás). A duração do processo depende do nível de atenção e da satisfação das crianças com a atividade, atravessada pelo aspecto lúdico. Aproximar o leitor da poesia a partir da leitura e do desafio de dar vida ao texto parece mais instigante do que colar o texto do poema numa parede da sala de aula ou promover a leitura coletiva dos versos. Não se pretende ainda fazer com que o aluno se depare com textos complexos e de difícil compreensão na fase de alfabetização. Daí o cuidado com a escolha de poemas: para crianças que estão aprendendo a ler, poemas que enredam narrativas claras, com ritmo e harmonia bem determinados podem dialogar com maior facilidade com os jovens leitores.

É comum nos depararmos (e nos impressionarmos) com crianças pequenas que conseguem decorar escalações de times de futebol ou letras de músicas que tocam no rádio (sobretudo aquelas tocadas à exaustão, afinadas com os interesses da indústria da música de consumo). Esse exercício é pertinente para estimular as crianças quanto à sistematização de ideias e para se situarem e a participarem do mundo em que vivem. Um poema como “Tecendo a manhã”, por seu turno, uma vez compreendido, concentra elementos que permitem revisitá-lo sempre: os galos serão outros; a manhã, idem; o encontro dos galos ou a significação do poema dependerá do momento em que forem pensados. O *hit* musical ou a escalação do time de futebol não oferecem essa possibilidade.

## Para citar e referenciar este texto

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Literatura infantil e ensino. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. Bloco 2. p. 152-160. 220p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: <<https://goo.gl/h8Q9h8>>. Acesso em: 3 ago. 2017.





## Referências

ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit, lecture ou littérature? In: ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. *La littérature d'enfance et de jeunesse*: Etat des lieux. Paris: Hachette Junior, 1988.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KÜGLER, H. Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik. In: PAYRHUBER, F.-J.; WEBER, A. *Literaturunterricht heute*: warum und wie? Tradução de Carlos Fantinati. Freiburg: Herder, 1978.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MELO NETO, João Cabral. Tecendo a manhã (A educação pela pedra). In: OLIVEIRA, Marly de (Org.). *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

ZANCHETTA JUNIOR., J. Uma situação de leitura de narrativa por imagens na sala de aula. In: FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

## Notas de fim de página

1 Tal quadro é um exemplo concreto daquilo que Kügler (1978) propõe como cenário característico da *leitura primária*.





# PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício,  
para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

## **Disciplina 16** **Conteúdos e Didática de Artes**



# VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

## Disciplina 16 – Conteúdos e Didática de Artes

### Introdução

Há muitas formas de entender (ou descrever) as Artes. Podem ser vistas como perfeitas elaborações da criatividade do ser humano ou resultados de momentos de inspiração que parecem ser transcendentais; podem ser vistas como formas de desvendamento da realidade no processo de recriação de outra realidade ou instrumentos de transfiguração do existente; podem ser agentes de transformação tão poderosos que aqueles a elas submetidos nunca mais verão o mundo do mesmo modo; podem ser canais para ver, sentir e ouvir outras dimensões que ultrapassam a realidade; ainda, podem ser vistas como atividades ordenadas e regradas que só têm equivalentes na Ciência e na Filosofia.

Por tudo isso e muito mais, elaborar uma disciplina em ou sobre Artes é tarefa difícil e ambiciosa. Há tantos ângulos, recortes, níveis que podem ser abordados, sem mencionar que cada Arte é um universo próprio, que se torna até angustiante decidir o que trazer ao leitor. Mas escolhas têm que ser feitas e assume-se que apenas uma parte ínfima desse universo faz parte destes textos.

Assim, o meu propósito com este Livro texto é sugerir possibilidades de reflexão que suplantem os limites colocados diante das Artes na nossa sociedade: as barreiras da avidez por consumo apressado e pelo rápido entretenimento que elas podem proporcionar.

Há muitas prescrições sobre o que fazer com as Artes na escola: levar em conta a bagagem cultural do aluno, respeitar seus interesses, não apresentar muitas regras, deixá-lo livre para criar, não intimidá-lo com noções e técnicas... e cada linha pedagógica apresenta seu receituário de como se deve ou não atuar com relação às Artes.

Prescrever não é o objetivo deste Livro. O desígnio principal é apresentar alguns aspectos das Artes para despertar a curiosidade do leitor sobre os muitos caminhos e as diversas manifestações artísticas.

Se alguns textos parecem apontar para práticas didático-pedagógicas ou para experiências de realizações artísticas, a intenção quando elaborados foi de servirem de modelo para incentivar novas ideias, puxar fios de criatividade quem sabe adormecidos. Meu desejo é que o leitor coloque sua curiosidade em movimento e que reveja conceitos, que os use ou os descarte, surpreendendo-se sempre na busca do conhecimento.

Tomada de um ímpeto iconoclasta pensei em conferir, junto a meus colegas que assinam os artigos, a este Livro o subtítulo “Escola não é lugar de Arte” ou “Arte não se faz na escola”, parodiando o famoso samba de Noel Rosa que canta “Samba não se aprende na escola”. Repasso a provocação aos leitores. Alguns poderão reclamar – afinal a formação de um cidadão completo não deve passar pelas Artes? Outros até poderão concordar – enfim estamos livres para nos dedicarmos às disciplinas realmente importantes como matemática, ciências e português.





O quadro atual das Artes, na escola, é complexo. A lei nº 11.769/2008, no art. 26, parágrafo 2º, lê-se que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Entretanto, não está completamente implantada ainda. Para alguns especialistas, o maior problema é a falta de docentes habilitados nessa área que deveria ser mais presente nos cursos de Pedagogia.

Lembrei-me do meu tempo no primário em Sorocaba e em Jandira (na primeira, no Grupo Escolar Antônio Padilha e em Jandira em uma escola isolada) quando cantar era prática cotidiana. Nós cantávamos hinos pátrios e canções tanto na entrada da escola quanto nas classes. Além disso, recitávamos poesias, realizávamos encenações, fazíamos desenhos... e tudo parecia tão simples. Tenho muito presente na memória o tempo em que fui professora em uma escola isolada no Jardim dos Pinheirinhos, perto de Itapequerica da Serra. Cantava com os alunos todos os dias e o canto, daquela casa pequena no alto do morro, era ouvido por toda a vizinhança. Aos sábados, os alunos esperavam ansiosos ouvir dois garotinhos da classe, cantores nos restaurantes da rodovia Régis Bittencourt, entoando música caipira. Eram os artistas da classe... Lembro-me da Escola Municipal do Jardim Ester (km 15 da via Raposo Tavares) quando do canto em conjunto surgiu uma escola de samba, a partir do gosto e costume do local. Instrumentos de percussão e passistas foram acrescentados e todos os alunos, desde os menores, ansiavam por vir se juntar ao grupo.

Hoje, parece-me, o dia a dia da escola está tão repleto de regras e de afazeres, com docentes sobrecarregados que se perdeu o prazer da convivência que a prática e o usufruir artístico podem proporcionar.

Essa é a proposta deste registrada neste Livro. Não vamos complicar, embora a arte seja uma das mais complexas manifestações humanas; antes vamos aguçar a curiosidade e buscar nas Artes algumas práticas para a vida e para a valorização humana.

Octavio Ianni<sup>1</sup>, grande sociólogo, ensinou que as Artes, as Ciências, a Filosofia podem ser vistas como formas de esclarecimento e também de encantamento. A escola pode permitir a entrada nesses dois reinos – conhecer e se encantar.

O Livro é iniciado com um artigo sobre Artes Plásticas, escrito pelos professores Dr. José Spaniol, escultor premiado e professor, e Sergio Romagnolo, escultor, pintor e professor, ambos docentes do Instituto de Artes da Unesp. O texto, dividido em duas partes, trata do ensino de artes em instituições públicas em geral, a partir de experiências próprias. Os autores apresentam certas particularidades desse ensino como a aceitação de multiplicidade de resultados, a inexistência de certo e errado e enfatizam que um ambiente preparado é uma via para a criação no ambiente dos ateliês.

Para não privilegiar uma arte sobre a outra, optei pela ordem alfabética e, em seguida, foram colocados dois artigos na subárea Dança. Ambos são da Profa. Kathya Maria Ayres de Godoy, dançarina, coreógrafa e docente do Instituto de Artes da Unesp. Esses artigos abordam o ambiente da escola e se complementam. No primeiro, a autora apresenta a dança como portadora de signos próprios reveladores da cultura local, das muitas “corporalidades” da criança e das possibilidades de ensinar relações sociais. A linguagem da dança e seus códigos são esclarecidos, principalmente as noções de corpo e movimento. No segundo, ela trata, principalmente, de projetos executados com apoio da Unesp, das metodologias empregadas e dos resultados obtidos.







Os dois artigos seguintes são de minha autoria e resultam de minha atuação como docente, musicista e pesquisadora. No primeiro artigo, procuro recordar algumas ideias de Villa-Lobos, compositor e educador responsável pelo Canto Orfeônico, sistema de ensino de música ainda bastante questionado no meio dos educadores musicais por ter sido implantado durante o período da ditadura de Vargas e pelas noções de ordem, e de nacionalidade que transmitia. Não abordei profundamente as razões dos ataques que esse ensino recebeu, mas detive-me no que as ideias do Canto Orfeônico assemelhavam-se às de tantos outros pedagogos do período, como de Dalcroze, compositor e pedagogo nascido na Áustria, suíço por decisão e que atuou também na Alemanha até 1915.

O segundo artigo é resultante das minhas preocupações como professora de história da música e do meu gosto por essa arte no século XX. Neste artigo, trato de duas “revoluções”: a que ocorreu na própria linguagem musical e que foi responsável por uma considerável mudança na nossa maneira de ouvir, de sentir, de avaliar e de fazer música; e a outra, talvez até mais contundente, que criou a música popular, ou aquela elaborada e produzida por meios industrializados ampliando o consumo, as possibilidades de feitura e democratizando a arte musical.

Os artigos sobre teatro foram escritos pelo Professor Alexandre Mate, docente e pesquisador em história do teatro. No primeiro texto, o autor aponta para a perda da identidade nessa nossa sociedade que busca a homogeneização e discute como o fazer artístico pode sensibilizar e acender a memória, faculdade esquecida nos tempos em que vivemos que se esvai sem deixar marcas; por outro lado, aponta que esse mesmo fazer como meio para problematizar a própria noção de identidade. No segundo texto, apresenta modos de vencer as carências materiais e mentais que limitam o fazer teatral a determinados espaços, instituições, por determinadas pessoas, para transformá-lo, por meio da apropriação de textos literários mais comuns, em uma atividade de criação no ambiente escolar. O autor não apresenta uma proposta fechada, mas um modelo que pode deflagrar ações, mudar atitudes e incentivar ideias.

Desejo, entretanto, muito mais do que o apego a esses textos. Desejo que o leitor crie para si muitos roteiros artísticos do que gosta, do que não gosta, do velho, do novo, do moderno, do reacionário, roteiros que sejam seus e aos quais incorpore as muitas leituras que estão à disposição e que poderá criar com suas próprias reflexões.

Dorotéia Kerr

<sup>1</sup> IANNI, Octavio. Cartografia da Humanidade. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 30 set. 2001. Mais, p.12.





D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# Ateliê Permanente

**Sérgio Romagnolo**

Doutor em Artes. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Artes, São Paulo

**José Spaniol**

Doutor em Artes. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Artes, São Paulo



## Ateliê permanente I

O ensino é uma questão, a arte é outra, e o ensino de arte é uma questão da questão. Entende-se por questão um tema complexo de difícil definição. Como então pensar o ensino da arte? Um professor de matemática que ensina raiz quadrada para seus alunos consegue que, ao fim de uma aula, a maioria tenha competência para fazer uma conta e obtenha o mesmo resultado. Caso existam alguns resultados diferentes, com mais algumas explicações, esses alunos chegam ao resultado esperado. Por outro lado, um bom professor de arte sabe que, no fim da aula, não existirá um trabalho igual a outro, justamente porque se busca uma multiplicidade de resultados.

O próprio ensino da arte torna-se complicado porque não existe erro ou acerto em arte, o que não funciona para um, pode funcionar para o outro. Seria como ensinar futebol para uma criança, o que se pode fazer é melhorar as habilidades já existentes e promover o convívio entre os colegas para que o aprendizado fique mais dinâmico. Está claro que muitas crianças não sabem as aptidões que possuem e é papel do educador proporcionar o meio para que essa descoberta aconteça; muitas vezes essas descobertas não acontecem imediatamente, mas meses ou anos mais tarde. Como ensinar um drible, uma operação que se reinventa a cada instante e por isso mesmo não tem um resultado definido e, na maioria das vezes, não tem resultados? Ora, o objetivo do drible é o próprio driblar.

Da mesma forma acontece com a arte, seu aprendizado concentra-se na ambientação, na facilitação dos meios, para que um conhecimento preexistente ou recém-adquirido se materialize em objetos e imagens. O ambiente, a instituição, deve preparar o terreno para que isso aconteça. Robert Smithson resume o fazer do artista e pode-se encontrar esse mesmo sentido em muitas outras definições de outros artistas:

[...] o artista deve avançar especificamente para se perder, e intoxicar-se de atordoantes sintaxes, procurando por curiosas intersecções de sentidos, estranhos corredores da história, ecos inesperados, humores desconhecidos, ou vazios do conhecimento... mas isso exige risco, cheios de ficções infundadas e arquiteturas sem fim ou contra-arquiteturas... E no fim, se é que existe um fim, estarão provavelmente apenas reverberações sem sentido. (SMITHSON, 1968, p. 2).

Esse “se perder”, de que trata Smithson, pode ser entendido de outro modo nas palavras de Alberto Tassinari:





Torna-se possível, assim, distinguir, entre as obras de um espaço em obra, as que possuem artisticidade das que não possuem. Dito de maneira breve, uma obra de um espaço em obra é arte se imita bem o seu fazer... Quando o círculo que vai do imitante ao imitado e de novo ao imitante falha, a imitação também falha. Os sinais do fazer, neste caso, não surgem como se fossem engendrados pelo fazer que eles próprios imitam. (TASSINARI, 2001, p. 140).

O perder-se de Tassinari traduz-se na expressão “imitar o seu próprio fazer”, ou seja, uma operação autoengendradora que se reinventa a todo o instante e se autoalimenta, buscando uma circularidade de engendramento. São duas explicações da mesma coisa: uma operação não linear que objetiva o seu fazer e se volta para si própria.

Como ficam, então, os ateliês de pintura, desenho, escultura e gravura? Os ateliês de novas mídias já têm outra configuração por sua própria natureza, sua implantação, com seus cabos de força e de rede, une todos em um corpo contínuo, apesar de cada monitor conter um mundo separado.

Para entender o contexto em que o ensino da arte está submetido pode-se pensar nos conceitos elaborados por Adam Smith (1723-1790), o teórico do liberalismo econômico, quando este trata do “espírito comercial”:

Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos. [...]. Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico é quase totalmente extinto. Corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção. (MESZÁROS, 2010, p. 28).

Este texto foi citado por István Meszáros, justamente para discutir como se poderiam corrigir esses defeitos e qual seria essa “séria atenção” de que fala Smith. O próprio Meszáros define a educação como um processo mais abrangente do que as salas de aula:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais (MESZÁROS, 2010, p. 53).

O que se espera de um ateliê é que, neste espaço, não se reproduza os modelos de representação do poder existentes em outros espaços da sociedade. Continua Meszáros definindo o papel da educação:





[...] a ‘educação continuada’, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos... (MESZÁROS, 2010, p. 75).

Dessa forma, o ensino de arte poderia ser semelhante ao modelo existente há quinhentos anos atrás, em que se encontrava o mestre e o discípulo. De certo modo, algumas escolas de arte ainda mantêm esse modelo, como a *Escola de Belas Artes de Paris* ou a *Academia de Belas Artes de Dusseldorf*, na Alemanha. Mas também se pode pensar em um modelo híbrido, parte do ensino em salas de aula e parte em ateliês coletivos permanentes. Em 1991, houve uma experiência nesse sentido, coordenada por Paulo Pasta, Leda Catunda, Nuno Ramos e por mim. Tratava-se de um programa de ateliês coletivos e permanentes, montado na Oficina Oswald de Andrade, em São Paulo. O horário foi construído de modo a que os alunos/artistas tivessem pleno acesso ao espaço do prédio da oficina. Os orientadores/artistas, por sua vez, cumpriam um horário próprio, duas vezes por semana em dias diferenciados. Um dia por mês, um orientador propunha um exercício especial para que os alunos juntos aos professores respondessem a essa proposta. Todos executavam trabalhos nesse dia.

Inicialmente, os alunos tinham espaços definidos, mas com o tempo esses espaços foram se ampliando e se misturando entre si, conforme as necessidades de cada obra. No final, os espaços estavam bastante caóticos, apresentando muitas obras e restos de materiais não utilizados pelos artistas. Uma exposição, contendo o resultado do curso, foi enfim montada.

A dinâmica do curso presumia um sistema orgânico de crítica, pois cada professor mantinha uma autonomia de critérios frente às obras dos alunos. As seções de encontros dos professores com os alunos tinham o formato de críticas e discussões individuais e, por muitas vezes, apresentavam opiniões conflitantes. Dessa forma, as decisões, quanto aos caminhos a serem tomados com relação aos futuros passos na construção das obras, ficavam inteiramente nas mãos dos alunos, reafirmando o sentido de não haver uma única verdade para o ensino e a fruição da arte.

A grande mudança com esse sistema de aulas consistiu em quebrar o modelo de trabalhos desmontáveis, no qual o aluno executa seus trabalhos e os desmonta constantemente para transportá-los para casa. O problema desse formato é que, no término do curso, pede-se para esse mesmo aluno que ocupe um espaço expositivo com suas obras para o seu trabalho de conclusão de curso, exigindo, assim, um resultado que não foi contemplado durante o desenvolvimento do curso, os trabalhos desmontáveis não conseguem se impor em um espaço expositivo continuado.

O aluno de arte precisa de um espaço durante o ano todo, mesmo que seja um pedaço de parede. Nesse espaço autogerido, esse aluno convive com seu ambiente artístico e educacional, de modo a se reinventar a todo instante, a “imitar o seu próprio fazer” permanentemente e a autogerir seu espaço continuamente, reproduzindo um modelo mais parecido com a vida comum do que com as salas de aula tradicionais.





## ATELIÊ PERMANENTE II

As considerações a seguir serão formadas por algumas referências históricas a respeito do ambiente dos ateliês e também por relatos colecionados a partir de “conversas de ateliê”. Por este motivo, parte delas não possui referências ou notas explicativas indicando os livros e as páginas onde se encontram. Neste caso, não serão tratadas como citações, mas como lembranças dessas discussões. Por meio delas, acredito ser possível estabelecer algumas relações com o atual sistema de ensino de arte, mesmo que, em alguns momentos, possa parecer pouco provável.

Sobre as práticas em torno do aprendizado de arte, existe um interessante comentário no prólogo, escrito por Aldo Miele, para a edição argentina do livro *La Divina Proporcione*, de Luca Pacioli (1445-1517). Miele faz um relato sobre as principais vias de transmissão do conhecimento científico no século XV e XVI. Primeiramente, trata do que seria a vertente oficial, disseminada nas universidades e em outros estabelecimentos de ensino, transmitida em latim, comum entre os filósofos e literatos. A segunda vertente, tão importante quanto a primeira e talvez menos estudada, refere-se ao conhecimento encontrado no ambiente dos artistas e artesões, baseado na prática e na convivência, transmitido em italiano. No primeiro caso, manifestava-se um ponto de vista mais teórico, tendo a escrita como meio de expressão, em uma tentativa de aproximação com a excelência de Cícero. No segundo caso, a transmissão da experiência se efetivava por tradição oral, frequentemente em língua vulgar, capaz de reunir, entre seus membros, nomes como Leonardo da Vinci e Felipo Brunelleschi.

A partir do exposto, lembrei-me de algumas histórias sobre o aprendizado de arte. A primeira é sobre uma suposta diferença entre o ensino de arte nas escolas italianas e francesas. Na Itália, as reuniões em ateliês destinavam-se à prática e a discussões em torno de assuntos relativos à arte. Neste caso, sob a orientação de um mestre, os alunos se reuniam para trabalhar juntos, trocar experiências comuns, verificar procedimentos etc. Na França, porém, os grupos se reuniam para discutir e avaliar as questões relativas à arte, mas ao final se despediam e cada um se retirava para seu próprio ateliê, a fim de continuar sozinho o trabalho após as reflexões realizadas em grupo.

Segundo esses relatos, na Itália, discute-se e trabalha-se no mesmo lugar, pressupondo um convívio centralizado no ateliê, estabelecido por meio de discussões, mediante a prática. Já na França, discute-se, mas se trabalha sozinho, as reuniões ocorrem para se discutir questões da arte, mas no momento da prática, é desejável que o artista se desenvolva solitariamente, longe de todos, enfrentando seus próprios limites. Na experiência francesa, não se caracteriza a figura de um professor tutor como na Itália, e parece haver mais independência entre os membros do grupo.

No Brasil, gostaria de destacar também o fato que a Pinacoteca do Estado, o Museu Lasar Segall, o Museu de Arte Contemporânea (MAC) e o Museu de Arte Moderna (MAM) disponibilizavam ateliês livres para o público durante a década de 1980. Embora o número de instituições culturais em São Paulo ainda fosse bem menor do que hoje, esses espaços contribuíram de maneira decisiva para a formação de uma geração. Por meio de seus ateliês, os museus criaram a oportunidade de







desenvolvimento pessoal por meio da prática ligada ao convívio com os acervos. Era como se todo o museu se tornasse uma extensão do ateliê. Além da atividade acompanhada por um orientador, o próprio espaço favorecia a fluência e discussão dos trabalhos. Fazer um desenho e depois caminhar por corredores repletos de pinturas e esculturas potencializava ainda mais a experiência.

No início do ano de 1990, graças a uma bolsa de estudos do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, frequentei durante três anos a Academia de Artes de Düsseldorf, uma escola moderna voltada para arte contemporânea, com amplos ateliês e muito bem equipada. De modo geral, cada professor dispunha de dois ateliês grandes para receber os alunos e mais um espaço onde desenvolvia seu próprio trabalho. Os estudantes ingressavam nessa escola por meio de uma carta de aceitação escrita por um dos professores e não a partir de um exame. O candidato apresentava um portfólio com os trabalhos que já havia realizado antes de entrar na escola. A relação se desenvolvia baseada na confiança entre professor e aluno, e fora algumas poucas disciplinas que o estudante devia cumprir no primeiro ano, não existia programa algum preestabelecido. Tudo era desenvolvido entre professor e aluno, a partir da prática de ateliê e das discussões a respeito dos trabalhos. As classes em geral se formavam em torno de um meio expressivo. Desse modo, havia grupos que se dedicavam à pintura, outros à escultura, gravura, fotografia e instalação etc. Eram quase como grêmios, onde cada time se reunia em torno dos interesses de sua modalidade específica.

No Brasil, penso que a universidade e o meio de arte ainda estejam se adaptando, buscando um formato que concilie as dinâmicas internas dos processos artísticos e da universidade. Se por um lado, os programas de pós-graduação propiciam uma grande liberdade na relação entre orientador e orientando, por outro, ainda existe a necessidade de buscar uma metodologia capaz de resistir à imprevisibilidade dos processos artísticos. Não vejo outra maneira de o ensino de arte ocorrer em profundidade que não seja pela prática de ateliê e a vivência com os meios expressivos.

## Para citar e referenciar este texto

ROMAGNOLO, Sérgio; SPANIOL, José. Ateliê permanente. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 14-19. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.







## Referências

SMITHSON, R. *A Museum of Language in Vicinity of Art*. [S. l.]: Art international, 1968.

TASSINARI, A. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

## Bibliografia consultada

PACIOLI, L. *La Divina Proporcione*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.





D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# A criança e a dança na Educação Infantil

**Kathya Maria Ayres de Godoy**

Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Artes, São Paulo



A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Ela precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (GARANHANI, 2004, p. 40).

A criança é um ser em constante mobilidade e se utiliza disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está a sua volta. Esta é uma das formas de construção do pensamento que se expressa por meio da linguagem. Mas o conhecimento de mundo para a criança é um processo longo que se inicia no contato com a mãe, por meio do choro quando tem fome, frio etc., e se estende ao longo da vida em situações comunicativas presentes nas relações interpessoais. Esses meios primários e sociais estão imersos na cultura em que vivemos. Esses meios se inter-relacionam e se transformam mutuamente. Para Wallon (GODOY, 2003), as pessoas participam de vários meios que se entrelaçam, algumas vezes se sobrepõem e outras podem se conflitar, possibilitando, com esse movimento, o desenvolvimento das linguagens expressivas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) sugerem, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

Neste texto, apresentamos a linguagem artística da dança, como uma possibilidade de experiência de conhecimento de mundo na Educação Infantil.

A Arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor, por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 2000). A seguir, pode-se ver um exemplo desse tipo de manifestação artística:

Roda mundo, roda gigante,  
Roda moinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração.  
(BUARQUE DE HOLANDA, 1967).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significados construídos, por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjunto de palavras, como em um texto literário ou teatral). Mas como trabalhar com as linguagens artísticas, particularmente a dança na escola? Qual seria o apoio teórico e prático para esse trabalho?





Na Lei nº 9.394/96<sup>1</sup>, artigo 26 (BRASIL, 1996), se lê afirmação de que a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”

Vemos que a Dança é, entre as outras três linguagens artísticas abordadas no currículo escolar, a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Nesse sentido, sua introdução na escola ainda é recente e, por isso, o entendimento de que ela possui signos próprios – conteúdos que envolvem aspectos e estruturas do aprendizado do movimento – suscita experimentação e compreensão ao longo do processo educativo. Esses signos próprios podem ser vistos no estudo da coreologia de Rudolf Laban; na contextualização da dança quanto à sua história; na estética, na antropologia, na cinesiologia e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica.

A construção do conhecimento em dança envolve mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos, ela permite uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Então, o ensino da dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida das crianças, como parte integrante da educação delas (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). O que nos leva a defender que a linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras.

Com isso, “[...] nosso corpo passa a ser a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social’ que ao dançar traz a ideia de que ‘eu sou um corpo’ e não de que ‘eu tenho um corpo’” (MARQUES, 2010). A dança pode construir com as crianças muitas corporalidades, diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com o outro e com o meio sociocultural.

O método Laban pode ser uma boa estratégia de experimentação pelas crianças do movimento corporal relacionado à expressividade. Acreditamos que o contato com essa teoria pode contribuir para a formação do professor, na medida em que instrumentaliza esse profissional a atuar no processo educativo com o universo simbólico e cultural, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais das crianças.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas para a construção de sua autonomia (BRASIL, 2000).

A ação corporal é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre na maioria dos adultos), mas pelo prazer do movimento, para explorar o meio ambiente, adquirir mobilidade e se expressar com liberdade. Constrói a partir destas vivências corporais um vocabulário gestual fluente e expressivo que pode ser estimulado pela apresentação da linguagem da dança a ela.





As linguagens são construídas por signos que, uma vez nos corpos, podem ser articulados, segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado de código. Para que sejamos capazes de ler a dança, precisamos conhecer e relacionar os códigos da sua linguagem, seus signos e os componentes desses signos (WOSNIAK, 2006). Então, a dança é um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro.

Mas quais são os códigos dessa linguagem? Quais são os elementos básicos que a constituem?

Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, executando e interpretando seus ritmos e formas, usamos dois elementos essenciais – o corpo e o movimento.

O corpo é uma figura tridimensional com muitas articulações que servem como alavancas para o movimento. É plástico, e o movimento o transporta desenhando formas no espaço em variadas direções. Nesse sentido, o corpo não pode ser reduzido a uma figura plana, bidimensional. A visualidade produzida pelo corpo em movimento no espaço favorece uma leitura estética dessa linguagem.

O espaço é o elemento no qual se corporifica a dança. A qualidade do espaço é a extensão. Desse modo, sempre que o corpo se move ou se detém, o espaço o rodeia e todo movimento tem lugar deslocando o corpo ou alguma de suas partes, de uma posição a outra no espaço. Mesmo quando o corpo está imóvel, ocupa um espaço. Laban (1990) nomeou de cinesfera este posicionamento do corpo, cuja “circunferência” pode-se alcançar com as extremidades do corpo estendidas normalmente, sem mudar a postura, isto é, o lugar de apoio. A parede interna imaginária desta esfera pode ser tocada com as mãos e os pés, podendo-se alcançar todos os seus pontos. Para fora desta esfera imaginária imediata, está o espaço mais amplo, o geral. Assim, nunca saímos de nossa esfera pessoal, pois ela é levada conosco, acompanha-nos pelo espaço.

Ao acionarmos diferentes partes do corpo, no momento que quisermos, seguindo um fluxo de energia, deparamo-nos com a fluência, que é outro elemento presente na linguagem da dança. Ela pode encadear movimentos a partir do centro do corpo para as extremidades ou o inverso. Isto permite a execução de movimentos fluídos ou contidos em um tempo. O que nos leva à compreensão do acompanhamento rítmico no movimento.

O corpo se move segundo um ritmo pessoal, mas em geral com crianças, escolhemos uma música ou acompanhamento rítmico externo para desenvolver o trabalho. Dessa maneira, podemos acentuar os componentes rítmicos do movimento corporal, possibilitando a descoberta da fusão entre o ritmo interno e externo, por meio da experimentação corpórea (GODOY, 2003).





Então, resta possibilitar à criança dançar sua dança e ao professor favorecer que a criança a dance. Para tanto, potencializar a construção de uma dança a partir da combinação destes elementos na produção de significados pode ser um fio condutor de comunicação com os outros. Ou seja, trata-se de edificar, segundo Marques:

[...] três campos de significação da dança: intérprete, movimento e espaço cênico que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexo entre os signos da dança dançada. Este nexo aponta para as necessárias relações de coerência entre esses campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como arte (MARQUES, 2010, p. 36).

Por isso, cabe ao professor estimular a criança não só para as danças individuais, mas, sobretudo, para as criações coletivas. Elas proporcionam a integração entre as crianças em torno da observação da cultura para a composição cênica. Esta pode ser uma estratégia potencializadora da expressividade na criança, pois esta “[...] se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o corpo” (BRASIL, 1998).

O corpo é um “veículo de comunicação” da criança com o meio. Para Dias (apud RICHTER, 2006, p. 37), “[...] ele não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe aproximar-se da cultura e construir o pensamento”. Trata-se, portanto, do caminho proposto por Wallon (1975), “Do ato ao pensamento” para a construção da pessoa completa.

Henri Wallon discute, em sua teoria do desenvolvimento humano, a importância de ter consciência do corpo, para que possamos entrar em contato com as dificuldades e com as habilidades que possuímos e que podemos acrescentar no decorrer da vida. Para ele, a consciência do corpo é adquirida por meio de alguns elementos que a compõem, como o esquema corporal, que é noção do próprio corpo, o reconhecimento do estado e a localização dos segmentos corporais em um quadro de referência espaço-temporal; o ajustamento do corpo ou de suas partes às solicitações das situações, possibilitando à pessoa a realização de ações motoras adequadas e imediatas; e a representação simbólica dessas ações corporais, que constituem a imagem que possuímos de nosso corpo (GODOY, 2007). A junção destes aspectos constrói a consciência de si, suscita o processo de diferenciação do outro e proporciona a interação com o meio.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de uma atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Isto ocorre em cada um dos cinco estágios propostos por ele, a saber: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência.







No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, a emoção direciona a interação da criança com o meio. O estado de imperícia e inaptidão em que a criança se encontra faz com que se relacione primeiramente com as pessoas que intermediam seu contato com o mundo. Isto ocorre por meio da predominância da afetividade.

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano de vida, o interesse da criança se volta para exploração sensório/motora do meio físico. A aquisição do andar e da possibilidade de apreensão das coisas fornece maior autonomia na manipulação dos objetos e investigação do espaço. Nesta fase, a criança começa a adquirir a função simbólica e a linguagem. Para Galvão (1995), o termo “projetivo”, empregado para nomear o estágio, deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, em que o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, e o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

O estágio do personalismo, dos três aos seis anos, particularmente nos interessa, pois ocorre a formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, permite um retorno da predominância das relações afetivas, possibilitando grande interesse das crianças pelas pessoas, mas como dito anteriormente, já com os recursos da linguagem e da função simbólica incorporada ao processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a criança também começa a diferenciar-se do outro a partir da afirmação da consciência de si. Mas para que esta afirmação se consolide, a criança chama a atenção para si, procura “seduzir” as pessoas, é a idade da graça em que, conforme Wallon, ela “Gosta de rir e se ver rir. Ela sente a necessidade de olhar e ser admirada, precisa sentir que agrada os outros, pois só assim conseguirá admirar-se também” (apud RICHTER, 2006, p. 54). Neste momento, estimular a criança para investigação de ações corporais presentes no cotidiano, favorece a construção de um sistema sócio, podendo levá-la a “criar sua dança” e compartilhar suas descobertas com outras crianças e com as pessoas ao seu redor. A exploração dos fatores e qualidades do movimento precisa ser orientada a fim de se garantir o conhecimento e experimentação dos elementos básicos constitutivos da linguagem da dança para que esta possa ser reconhecida como tal.

Aos seis anos aproximadamente, inicia-se o estágio categorial que, por conta da consolidação da função simbólica e da diferenciação da personalidade, traz avanços para os processos intelectuais. Isto faz com que a criança volte seus interesses para as coisas ao seu redor, para o conhecimento do mundo exterior, por meio da preponderância dos aspectos cognitivos.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a suposta “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devidos às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, em uma retomada da predominância da afetividade.

Então, há momentos predominantemente afetivos, ou seja, subjetivos e de acúmulo de energia, que sucedem outros predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. Trata-se do que Wallon nomeou de predominância funcional (GALVÃO, 1995).





Estas alterações nas predominâncias ajudam-nos a compreender como as crianças se constroem na teia de relações com a sociedade. Trata-se de um longo processo que acompanha a vida educativa infantil.

## Para citar e referenciar este texto

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A criança e a dança na Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 20-28. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular para a educação infantil: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/oXee3>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

BUARQUE DE HOLANDA, Chico. Roda Viva. BUARQUE DE HOLANDA, Chico [Compositor, Executor]. In: *Chico Buarque de Holanda, volume 3*. São Paulo: RGE, 1968. 1 LP (36 min). Faixa 6 (3 min 42 s).

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

GODOY, Kathya Maria Ayres. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. 2003. 182f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.





GODOY, Kathya Maria Ayres. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotéa Machado (Org.). *Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes*. São Paulo. Páginas & Letras; Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. 2006. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/WxN1DT>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

WALLON, Henri. Cinestesia e imagem visual do próprio corpo da criança. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WOSNIAK, Cristiane. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança tecnologia e comunicação*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

## Bibliografia consultada

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Org.). *Dança criança na vida real*. São Paulo: Unesp - Instituto de Artes, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres; SÁ, Ivo Ribeiro. *Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Org.). *Movimento e cultura na escola: Dança*. São Paulo: Unesp - Instituto de Artes, 2010.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

WALLON, Henri. *Objetivos e métodos da psicologia*. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.





WALLON, Henri. A formação psicológica dos professores. In: WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. *As origens do caráter da criança*. Tradução de Heloysa Dantas. São Paulo. Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.). *Henri Wallon*. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo. Ática, 1986.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo. Ática, 1986.

## FICHAS EXPLICATIVAS

**COREOLOGIA** – O estudo das regras contidas no movimento que o fazem expressivo e funcional.

**RUDOLF LABAN** (1879-1958), professor e coreógrafo húngaro, estudioso do movimento humano, é considerado o criador da dança expressionista alemã. Estudou arte e arquitetura. Interessava-se pelas danças grupais, classificando-as como “experiências compartilhadas de movimento e senso de comunidade”. Desenvolveu a *labanotation* – sistema de registro de movimentos, também conhecido como a escrita da dança.

**HENRI WALLON** (1879-1962) – médico, filósofo e educador. Conhecido pela teoria do desenvolvimento humano centrada na psicogênese da pessoa. Wallon fundou um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças deficientes. Em 1945, publicou o livro *Origens do Pensamento na Criança* e, em 1948, criou a revista *Enfance*, instrumento de pesquisa para especialistas em psicologia e fonte de informação para educadores.

## Notas de fim de página

1 Alterada pela: BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/cvJRt3>>. Acesso em: 8 ago. 2017.







D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada

**Kathya Maria Ayres de Godoy**

Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo





## A Dança que encanta

A Dança é muito antiga. Para Faro (1986) ela, em suas diversas manifestações, liga-se à raça humana de maneira tão intrínseca, que só se extinguirá quando deixarmos de existir.

O homem, antes mesmo de falar, se comunicava por meio de gestos e sons. Nas cavernas como as da Serra da Capivara, no Piauí (Brasil), de Altamira (Espanha) e de Lascaux (França), existem desenhos nas paredes com cenas de pessoas em roda, correndo, saltando, dançando. Vemos também, nessas pinturas rupestres, homens vestidos com peles de animais imitando suas posturas (RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Trata-se de representações muito antigas, nas quais imputamos os primórdios da arte da dança. Dançar naquele período era a maneira do homem se comunicar com o sobrenatural e relacionar-se com a natureza por meio de rituais e oferendas. Essa dança primitiva era o elo de comunicação entre o homem e o cosmos, por isso elas expressavam ações cotidianas como a caça, a colheita, etc.

Desse modo, a Dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões, as atividades de lazer, os rituais. Em todos esses momentos dançantes, encontramos significados e pensamentos explorados pela Dança, com uma semelhança: o corpo em movimento como meio de expressão e comunicação. Assim, a Dança também chega à escola. E, esse é o local onde o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre a pessoa (LABAN, 1990).

Para Godoy (2003), ao se considerar a Dança como uma experiência de arte criativa e educacional, garante-se aos alunos uma maneira de vivenciar valores estéticos descobertos na realidade, usando experiências motoras criativas baseadas na instrução. Partimos do princípio de que todos nós, que somos corpo, podemos: criar, aprender, exercitar, reinventar, assistir e refletir sobre Dança ou sobre as diferentes danças.

A linguagem da dança, como processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais, leva o aluno a experimentar novas possibilidades no plano do exercício da criação e de integração de um grupo (BRASIL, 1997). Essa idéia de processo, instrumento e exercício ganha amplitude quando se refere ao ser em movimento tendo em vista o seu aprimoramento como presença ativa no mundo, marca de seu tempo e da história a ser construída, tanto de vida como do seu grupo social.

Por isso defendemos o estudo da Dança que se inicia na escola a partir das formas básicas universais de movimento (andar, saltar, correr, entre outras) e, não a partir da preparação de um espetáculo com padrões de movimentos estereotipados. A ênfase está no processo de construção da linguagem que pode gerar uma criação (o espetáculo), mas como consequência de uma construção pessoal e coletiva e não como um fim em si. Para tanto, é necessário fazer com que os alunos, ao mesmo tempo em que tomam consciência do movimento, preservem a espontaneidade do mesmo e sejam incentivados em sua expressão criativa.







Foi nessas bases que formulamos nosso convite ao dançar para aquela comunidade. Depois de várias recusas em escolas e comunidades, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Rodrigues de Campos aceitou o convite. Estabelecida a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a respectiva Diretoria Regional de Ensino de Pirituba (Zona Oeste), efetivamos contato com a direção da escola, coordenação e professoras da 4ª série do Ensino Fundamental. Nos encontros seguintes discutimos nossa proposta e ouvimos sugestões de como implantá-la. A partir disto revimos as ações e decidimos que também ouviríamos a comunidade e os alunos. Assim foi que construímos o Projeto *Dança Criança na Vida Real*, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Unesp (Proex) em parceria com o Banco Santander/Real.

Compartilhando as escolhas desde o início do desenvolvimento do projeto e sempre com base na reflexão que expomos a seguir, pretendemos contribuir com este relato de experiência como uma possibilidade de apresentação a vocês, alunos do curso de Pedagogia, de um projeto no qual a dimensão cultural da formação docente, tanto inicial quanto continuada, visa à atuação no Ensino Básico. Desse modo, nesta oportunidade focamos a avaliação feita pelas professoras, das classes de 4ª série da referida escola, dos alunos-bolsistas dos Cursos de Licenciatura em Arte – Teatro e Licenciatura em Música do Instituto de Artes da Unesp, São Paulo e dos pesquisadores, todos participantes da equipe responsável pelo projeto.

## Apresentando o projeto *Dança Criança na Vida Real*

*Dança Criança na Vida Real* se constituiu como um projeto de ação cultural, cujo foco foi apresentar a linguagem artística da dança para crianças da periferia da zona oeste da cidade de São Paulo.

A proposta previu o entrelaçamento extensão, pesquisa e ensino por meio do desenvolvimento de ações multidisciplinares ao longo de 2008. Isso foi possível porque reunimos a experiência e esforços relacionados a trabalhos já em andamento, como o “Projeto de Extensão IAdança”, o “Projeto Núcleo de Ensino Dançando na Escola” e estudos do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, coordenados pela Profª Kathya Godoy e pela Profª Rita Antunes. Tais iniciativas pertencem ao Instituto de Artes da Unesp (IA/Unesp).

O Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, criado em 2006, reúne pesquisadores, alunos, mestres e doutores em distintas áreas voltados à formulação e discussão de projetos e ações no tema que a denominação do grupo inspira, tendo o corpo, o movimento e o dançar como objetos de estudo. O IAdança – Grupo de Dança do Instituto de Artes da Unesp foi criado em 2005 e desenvolve trabalho de criação e de pesquisa do movimento corporal na dança contemporânea. O Projeto Dançando na Escola, desde 2004, tem como objetivo a introdução de visão artística e educacional da linguagem da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade.





O Projeto Dança Criança na Vida Real foi inovador justamente devido à possibilidade de unir três propostas convergentes para uma finalidade: o atendimento a uma comunidade socialmente excluída por meio do acesso a elementos da cultura diferenciados daquela em que está inserida. E, o aspecto desse projeto que ora destacamos refere-se ao fato de: 1. ter possibilitado ao graduando do IA entrar em contato com essa realidade por meio de ações artístico educativas que o projeto contempla. Esses alunos/bolsistas estiveram acompanhados de pesquisadores mais experientes, e nesse sentido houve impacto na formação deles por meio do aprimoramento como artistas/bailarinos/intérpretes; como educadores (proponentes das oficinas) e pesquisadores (na observação assistemática e coleta de depoimentos das crianças); 2. ter colocado as professoras das classes participantes em contato com as possibilidades concretas e resultados apresentados pelos alunos, advindos da prática corporal no contexto da dança como componente integrador do currículo escolar.

## Abrindo portas para a Dança

Todo o planejamento das atividades da ação cultural em Dança que empreendemos na escola escolhida foi pautado no levantamento prévio de informações sobre os alunos, seu cotidiano, seus hábitos e a comunidade em que estão inseridos.

Parte destas informações foi obtida em entrevistas com os profissionais da escola, em dados objetivos da Secretaria Municipal de Educação e em conversas informais com pessoas da comunidade escolar. Entretanto, a referência mais forte foi o que somente as próprias crianças poderiam nos fornecer sobre um quadro, ainda que delineado, de suas experiências e necessidades.

Já no primeiro contato, fizemos entrevistas informais com algumas crianças de cada classe, aleatoriamente, a fim de vislumbrar o perfil do público envolvido. Ao final, replicamos algumas questões e completamos com outras. Poucos alunos disseram não saber dançar; vimos que a maioria se interessa e tem prazer em dançar; que a Dança é identificada com a sequência de passos a ser realizada num determinado estilo musical; há uma influência grande de determinados estilos de música na comunidade em que os alunos estão inseridos e nos seus hábitos culturais.

Desse modo, julgamos apropriado o desenvolvimento de jogos teatrais nos quais o uso do movimento expressivo foi a matéria-prima para a criação e improvisações cênicas em Dança nas quais a referência de ação foram as *jam sessions*. Essa estrutura é muito usada por músicos, pois se caracteriza pela improvisação a partir de uma frase musical indicada e em Dança, usamos temas corporais com alguns passos específicos de dança para iniciar a seção. Nesse sentido, a Dança que levamos para a escola procura preservar a liberdade de expressão de cada um, sem a cópia de modelos pré-determinados, a fim de expandir a percepção dos alunos em relação ao próprio corpo e suas possibilidades de movimentação. Investimos fortemente, então, em mostrar aos alunos que dançar é uma atividade potencial de todo ser humano e que cada um pode ter sua forma de expressão inserida em um fazer coletivo.





A seguir, apresentamos dados que mostram a repercussão desse fazer coletivo na formação continuada de professores e de professores pesquisadores, as impressões relatadas pelas professoras das 4<sup>as</sup> séries da escola, bem como na formação docente inicial dos alunos bolsistas e pelos pesquisadores que participaram ativamente do projeto.

## Em cena: os participantes dessa Dança

As cento e sessenta crianças das classes de 4<sup>a</sup> série foram os participantes que estiveram sob o foco direto do projeto. Além dos registros das manifestações corporais obtidos por filmagem durante os encontros vivenciais, também desenhos e depoimentos pessoais nos permitiu constatar que os resultados foram além do objetivo de lhes apresentar a Dança. Eles nos mostraram em imagens e palavras, que estabeleceram identificação e prazer com a prática corporal de sensibilização para a Dança, que também os afetou em aspectos como o cultural e social.

Esses aspectos também foram ressaltados pelas quatro professoras das classes participantes. Duas delas deixaram registradas e autorizaram divulgar o filme em que relatam suas impressões e as mudanças que observaram em seus alunos, correlacionando-as a nossa atuação no projeto. Foram unânimes quanto à desenvoltura e aderência às atividades, até mesmo dos mais tímidos. Citam conversas entre os alunos e deles com elas a respeito dos conteúdos e das pessoas do nosso grupo com os quais entraram em contato, demonstrando curiosidades, interesses e reflexão em sala de aula, no sentido da criação de valores culturais a partir das relações humanas; além da grande expectativa de todos pela *aula* seguinte.

Não obstante, à prioridade desses resultados, destacam-se, nesta oportunidade, outros depoimentos não menos relevantes produzidos paralelamente ao trabalho com as crianças, fruto da observação mútua e da auto-observação dos profissionais atuantes.

Por referirmo-nos a profissionais experientes e alguns inclusive em pesquisa aplicada em Educação, entendemos suas colocações já resultantes de reflexão tanto coletiva quanto individual como a análise/síntese mais original, desse ponto de vista, sobre o projeto em tela. Assim, selecionamos alguns depoimentos para ilustrar o que representam esse processo de elaboração, aplicação e reflexão do projeto trabalho realizado. Cabe enfatizar que selecionamos apenas alguns desses depoimentos neste texto, porém o livro digital produzido sobre o projeto (GODOY; ANTUNES, 2008) relata na íntegra todos os dados obtidos na escola.

**Flávia Coelho** (graduanda cursando Licenciatura em Arte –Teatro no IA/Unesp-SP)  
Dança e criança. Ensinar Dança. Aprender.

Antes de ir à escola, durante a elaboração das oficinas e reuniões para discutir o projeto, me perguntava se era necessário ensinar Dança. Pelo que me lembrava, quando criança aprendia a dançar sozinha. Ou melhor, observando as diversas danças com as quais tinha contato, aprendia imitando. O que na verdade me





inquietação era saber se era necessário ensinar um certo tipo de dança.

Após essa etapa de elaboração das oficinas, quando fiz parte dos propositores de cada oficina, comecei a ver a nossa intervenção com outros olhos. O que levamos para as crianças, afinal, não foi um certo tipo de dança. A partir de um modo de criação coletiva, que foi trabalhado no grupo IAdança, pudemos levar para as crianças um mundo de possibilidades. Apresentamos àquelas crianças um tipo de criação que não passa apenas pela imitação. Pudemos mostrar que não existe um padrão a seguir, obrigatoriamente. O que mais me encantou foi ver as crianças descobrirem que sabem um tipo de dança, uma Dança que é própria de cada um. E que essa Dança acontece em cada um e também no grupo.

Chegando à escola e conhecendo as crianças, auxiliando na aplicação das oficinas, percebi que o aprendizado que construímos lá era ainda mais importante do que havia imaginado. Apresentar um tipo de dança onde cada um pode e deve se colocar. Onde a criança não é mero repetidor de passos prontos, mas deve criar. Uma Dança que não tem certo e errado, mas jogo e interação. Talvez não precisássemos mesmo ensinar ninguém a dançar, mas certamente ensinar a criar, se colocar em foco, se colocar em cena, jogar e interagir com o grupo em que estão. Foi isso que ensinamos para e com essas crianças, aprendemos com elas também. Isso é mais do que dançar, sem deixar de ser Dança e expressão artística.

**Julianus Araújo Nunes** (graduando cursando Licenciatura em Música no IA/Unesp-SP)

Quando penso no projeto não posso deixar de lado o processo que passei para que minha participação fosse efetiva. Inicialmente eu pude pensar como poderia proporcionar aos participantes uma forma de interação com a Música e a Dança e então, ao buscar ajuda em autores como Gordon (2000), Dalcroze discutido por Fonterrada (2008) e Laban (1978,1990), foi elaborada a oficina Música, Movimento e Dança. Ao ministrar a oficina pude perceber a reação dos participantes e dessa forma pude perceber como coordenar as atividades e até mesmo modificar uma atividade ou outra. Isso permitiu que eu refletisse sobre minha prática pedagógica para então melhorar as oficinas e minha atuação como professor.

Logo o projeto foi para mim uma relação de troca com os alunos: eu pude oferecer a eles uma forma de interagir e vivenciar elementos formais da música como o pulso e a métrica e por outro lado eu aprendi com os alunos desde antes de ministrar a oficina, enquanto eu a preparava e pensava nas atividades; enquanto ministrava a oficina, tomando decisões sobre como conduzir a oficina; e por fim ao refletir sobre como a oficina foi conduzida e como posso melhorar a minha prática em sala de aula.





**Natasha Curuci** (Graduada Licenciada em Arte – Teatro pelo IA/Unesp-SP)

Dança criança!. Quando penso em todo o processo pelo qual passamos junto com os educandos, uma palavra me vem à cabeça: Experiência. Segundo Jorge Larossa (2004), um espanhol filósofo da educação, a experiência é o que nos atravessa, nos acontece, nos faz sentir e a partir dela construímos um conhecimento que nos é próprio, uma vez que nasce de nossas vivências. Em um processo de aprendizagem pautado na experiência, tanto o educador quanto os educandos se disponibilizam para que algo os aconteça e, dessa forma, eles possam construir algum conhecimento. E foi isso que nos aconteceu: experienciamos. Investigamos juntos possibilidades de relação com a Dança e com o corpo que se movimenta expressivamente. A vivência para nós, educadores, iniciou-se já na preparação dos jogos e das dinâmicas que desenvolveríamos na escola. Em cada vivência compartilhada com os alunos, repensávamos as atividades e as dinâmicas. Por isso, este processo foi muito construtivo para mim, aluna do quarto ano de Licenciatura em Artes.

Preocupamo-nos com cada atividade, para que a investigação do corpo acontecesse aos educandos, apesar do curto espaço de tempo que tínhamos. Dessa forma, procuramos aproximá-los da linguagem artística da dança, por meio de atividades, oficinas, apresentação de vídeo e de uma curta coreografia executada por nós, propositores do projeto. A experiência, bem como o conhecimento, se construiu no fazer artístico, no apreciar e no refletir sobre a Dança.

**Claudia Rosa** (Professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de São Paulo – Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA-Unesp-SP)

Posso dizer que a minha participação neste projeto se apresentou disposta em três momentos: a Preocupação, a Reflexão e a Realização.

A Preocupação se manifestou durante o processo de elaboração das oficinas buscando proporcionar às crianças vivências prazerosas e significativas.

Durante todo este processo os questionamentos e Reflexões se fizeram presentes, mas que culminaram em momentos de grandes Realizações ao ver em cada rostinho das crianças o prazer em criar, brincar, apreender, ensinar, dançar...

**Fernanda Sgarbi** (Professora de Educação Física da Rede Pública do Município de São Paulo – Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA-Unesp-SP)

Pesquisar, discutir, elaborar, fazer, refazer, experimentar, vivenciar... Estas ações fizeram parte do Projeto Dança Criança na Vida Real.

Todas as nossas práticas foram permeadas pelo trabalho coletivo, o qual foi sendo construído pela originalidade de cada um dos integrantes do grupo de pesquisa “Dança: Estética e Educação” e pela reflexão de cada um, de todos e com todos ao mesmo tempo.





Ao olhar para essa construção, pude perceber a importância do processo de transformação do saber ao saber/fazer. E, foi por meio da prática reflexiva que nossas intenções, nosso saber se transformou em saber/fazer, construído na práxis, com a escola, os alunos e o grupo de pesquisa. Isto envolveu vários momentos: o planejamento das oficinas, a aplicação e a experimentação com o grupo IAdança, o desenvolvimento das oficinas na escola e, a avaliação destas para uma nova ação, uma nova estratégia.

Todos esses momentos envolveram o refletir antes, durante e após a ação.

A reflexão anterior à ação aconteceu no planejar a oficina, no pensar nas “cartas da manga” e no experimentar as atividades com o grupo IAdança. Tudo isso para nos prepararmos para lidar com as situações imprevistas da prática com maior segurança.

As adaptações que aconteceram no momento de realização da oficina, aquelas sem um planejamento prévio, fizeram parte da reflexão durante a ação para reformularmos a prática, tornando-a adequada ao contexto dos alunos.

E, a reflexão sobre a ação que realizamos coletivamente, ressaltando os procedimentos utilizados, as respostas dos alunos, o que funcionou, o que não funcionou e como poderíamos melhorar.

Esses momentos foram preciosos! Eles revelaram o prazer de ser professora. Eles contribuíram com a minha formação como pesquisadora e educadora.

Enfim, participar desse processo foi significativo, pois aprendi junto ao grupo a olhar para uma prática, refletir sobre ela, sugerir estratégias e, a partir daí, construir um novo conhecimento. Um conhecimento específico; ligado à ação e construído por meio dela.

**Rosana Pimenta** (Professora de Arte da Rede Pública Estadual de São Paulo - Licenciada e Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA/Unesp-SP)

“Participei do projeto “Dança Criança na Vida Real” como integrante do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação. Assim, não participei da elaboração e concepção das atividades idealizadas para o desenvolvimento do projeto na escola. Mas da reflexão e do estudo que fizemos dessas atividades no grupo de pesquisa. Com isso, tive a oportunidade de partilhar com o grupo minha experiência como educadora bem como da aplicação, na escola, dos roteiros preparados para o primeiro e o quarto encontro com as crianças”.

## As marcas da Dança

O Projeto Dança Criança na Vida Real foi uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Como um vir a ser, gerou no grupo oportunidades de aprendizagem e contato com o conhecimento por meio de situações nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com todos que dele participam. A partir dessas premissas, sentimos, vivemos, agimos e refletimos durante sua realização, selando compromisso único com a comunidade com a qual trabalhamos, caracterizando-o como um projeto de ação sociocultural.







Ele se realizou deixando suas marcas. As ações fomentaram um novo interesse pela Dança, assim como ampliou esse universo para as crianças.

Realizar este projeto de ação cultural implicou em acionar os poderes instituídos na expectativa por transformação. O alcance real da ação empreendida escapa das possibilidades de análise material dos registros que nossos olhos observadores, mesmo quando atrás de câmeras, captaram das manifestações corporais e simbólicas dos participantes.

Rita Antunes, também coordenadora do projeto, enfatiza nosso empenho para que os professores em formação e as titulares das classes escolhidas observassem as crianças entrarem em contato com o universo da Dança, vislumbrando a arte no palco do seu dia a dia, da sua Escola, com seus colegas e Mestres, conosco. E, além disso, pisassem o palco, seu lugar e lugar comum de trânsito, revestido de som, em cena.

Sonhamos e vimos juntos que o sonho era possível; porque foi passível da nossa determinação e ação. E, o material produzido foi apresentado e disponibilizado para a Escola. O livro digital *Dança Criança na Vida Real* (ISBN 978-85-6230-900-7), organizado por Godoy e Antunes (2008), totalmente ilustrado, é uma produção bibliográfica que se caracteriza como um material pedagógico para formação de professores. Nele encontramos a descrição do fazer e do refletir (todas as ações, depoimentos, oficinas, etc.) em forma de texto (DVD-ROM) e em forma de vídeo (DVD Documentário). O livro encontra-se disponível nas bibliotecas dos câmpus da Unesp para apreciação e consulta.

Tanto os estudantes quanto as professoras se declararam satisfeitos e motivados, não menos que a equipe responsável, a continuar nesta perspectiva profissional altruística trazida por este trabalho, impregnado e permeado pela experiência amorosa que marca o humano como presença criativa e criadora de valor. Ponto de partida para o delírio de novas jornadas, abertura de novos caminhos a partir dos atalhos que os dados de que ainda dispomos possam sinalizar, a exemplo do *Projeto movimento e cultura na escola* em continuidade a essa iniciativa, cuja avaliação apontou para a inclusão de pontos como atenção à família dos alunos e à formação em serviço dos professores.





## Para citar e referenciar este texto

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 29-39. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARO, Antonio. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Org.). *Dança criança na vida real*. São Paulo: Unesp/Instituto de Artes, 2008.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006.

## Bibliografia consultada

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. 2003. 2 v. il. Tese (Doutorado em Artes) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.





GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical, competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAROSSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-65.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MIRANDA, Regina. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.





D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# Caminhos da Educação Musical

**Dorotéa Kerr**

Doutora em Música Órgão. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo





Em 18 de agosto de 2008 foi promulgada a Lei nº. 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica<sup>1</sup> (BRASIL, 2008). O movimento que culminou com essa lei partiu de músicos e educadores musicais, liderados pelo organista carioca Felipe Radicetti. Foi criado o Grupo de Articulação Parlamentar (GAP) que organizou a movimentação política necessária para atingir os objetivos propostos<sup>2</sup>. No âmbito político, em Brasília, o grupo de músicos apresentou palestras para os senadores, organizou mesas de debates; na Câmara Federal ações mais pessoais foram realizadas para pressionar os deputados. O tema foi também levado para discussões em congressos de professores e pesquisadores em música (como o da Associação Brasileira de Educação Musical). Um site e uma comunidade no Orkut, com espaço para manifestação do público, foram abertos pelo GAP que, por fim, contribuiu para elaboração do texto da lei e de sua justificativa. Manifestações favoráveis vieram de vários setores, principalmente, de pessoas ligadas, de alguma forma, à Educação Musical. Talvez não se tenha tido, até então, a conjunção de um movimento tão bem organizado e as condições propícias para o êxito. Em entrevista, Radicetti afirmou:

É muito importante que os Educadores Musicais sejam conhecidos como vencedores, que eles sirvam de exemplo para os outros setores. É muito importante que a gente cuide para que a imagem dessa conquista não seja maculada a ponto de se transformar num fracasso. A aprovação da lei em tempo recorde é um grande avanço e em três anos os governantes vão ter que “rebolar” para resolver isso. Mas cabe à classe de Educadores Musicais, a partir deste novo paradigma, criar outras frentes de luta para avançar no que se refere à especificidade, assim também como uma vigilância muito grande da sociedade civil para que a Educação Musical seja implantada com qualidade nas escolas. É um momento não somente para se manter a pressão política acesa, mas para fortalecer essa conquista mesmo que ela tenha sido parcial. A sociedade civil tem que estar o tempo todo informada para que ela cobre dos governantes a implantação da lei com qualidade para a Educação. (informação verbal<sup>3</sup>)

Com o apoio de tantos, o GAP conseguiu também chamar a atenção da mídia, que se tornou grande aliada, principalmente quando foram organizadas apresentações musicais e depoimentos de artistas. Com tudo isso, o GAP conseguiu mais de 11.000 assinaturas ao documento de solicitação da obrigatoriedade do ensino de música enviado ao governo.

Para se entender porque se iniciou a discussão que deu origem à promulgação da lei, abordarei alguns aspectos que têm caracterizado o ensino de música, dentro do conceito de *musicalização* no ambiente escolar, principalmente no sistema público de ensino. Irei me ater a algumas ideias defendidas no século XX que, pela proximidade, oferecem mais possibilidades de influência sobre o que ainda pensamos e como direcionamos os nossos atos e atitudes nesse domínio.





Parece-me que uma grande questão pode ser colocada ainda hoje: que tipo de educação musical se deseja? Uma voltada para o ensino da linguagem musical, ou seja, baseada no ensino de teoria, solfejo, ritmo, subáreas tradicionais da música ou outra que proclama a prioridade da experiência musical no processo cultural amplo, sem se apegar ao *adestramento*, por meio da aprendizagem da linguagem?

No primeiro caso, quando se pensa em ensino ao manejo da linguagem musical, valoriza-se a obra musical composta em sua materialidade documental que é a *partitura*. Essa é a grande diferenciadora da aprendizagem musical formal e informal – saber ler os símbolos musicais e transformá-los em música. E, talvez, este seja o aspecto que mais distancia as pessoas da música e provoca expressões como: “é muito difícil aprender”, “impossível para mim”, “não consigo entender essas ‘bolinhas’”, “tenho pavor de solfejo”.

Assim, a leitura musical e o domínio sobre a linguagem da partitura tornam-se apanágio daqueles que adentram ao universo musical tradicional, que têm talento, aptidão inata – essa qualidade excepcional sanguínea, senão divinal –, em suma, que têm potencial para ser artista, traço remanescente do pensamento romântico sobre o *gênio* e que permanece entranhado em nossas concepções culturais sobre música. A estas, outra veio a ser anexada: a música como um meio para desenvolvimento integral do ser humano, para contribuir para sua *humanização*. Contudo, alguns exemplos históricos de sociedades consideradas musicais, mas que se mostraram violentas e cruéis em determinados momentos da História, não permitem que essa concepção seja tratada com muita seriedade.

No segundo caso, sem sua grande *aura*, a arte foi tirada de seu pedestal e colocada no centro da vida social, como um bem a ser usufruído e partilhado por todos, em maior ou menor grau e, principalmente, de modo informal, isto é, sem necessidade de estudo específico. Se a primeira trazia embutidos ideais românticos sobre o artista, a segunda baseava-se principalmente na experiência como fonte primeira para a aprendizagem, um dos traços das ideias da Escola Nova, trazida para o Brasil por Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey (1859-1952).

Mas essa divisão, até certo ponto simplista, conseguiria descrever o papel dessas duas posições que, historicamente, parecem antagônicas? Poderia dar conta de explicar a função do ensino de música na(s) sociedade(s)?

Não, certamente. O próprio sistema de Villa-Lobos – o Canto Orfeônico – bem estruturado em torno do ensino da linguagem musical, não teria sido possível sem a existência da Escola Nova, pois esta foi necessária para que suas ideias sobre o ensino de música tivessem aceitação e implantação. E, além disso, a aprendizagem informal, bem exemplificada por muitos grandes músicos da chamada música popular, certamente pode atender a um modo de produção musical, mas não a todos – como as orquestras, por exemplo.

Pode-se dizer que o projeto do Canto Orfeônico representou a primeira política pública na área da educação musical que veio a alterar os currículos escolares por meio da implantação da música como disciplina obrigatória, segundo o Decreto Federal nº. 19.890, de 18 de abril de 1931.





Não era um decreto que visava apenas ao ensino da música: completava-se com outros cinco decretos que compunham a Reforma Francisco Campos<sup>4</sup>.

A área de ensino da música foi beneficiada, veio a atingir a amplitude que Villa-Lobos desejava e acompanhou o pensamento educacional que visava à centralização da educação. Se até então o ensino no Brasil era descentralizado, com os estados e províncias autônomos na sua organização, a nova direção impulsionava a centralização, como, por exemplo, com a criação do Conselho Nacional de Educação que visava dar estrutura orgânica ao sistema em todo o território nacional.

De início, a atuação de Villa-Lobos restringiu-se às escolas públicas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como uma espécie de centro de experimentação antes da propagação nacional. Em 1932, foi criado o Serviço de Música e Canto Orfeônico (Sema), que recebeu nomes diferentes, conforme as necessidades da política educacional. A partir de 1933, passou a ser denominado Superintendência de Educação Musical e Artística; de 1936 em diante, ficou conhecido como Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal.

O convite a Villa-Lobos partiu de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, e o maestro e compositor logo sintonizou suas ideias com as da educação renovada, divulgadas por Teixeira.

Não eram totalmente novidades as concepções sobre o ensino de música em âmbito maior do que aquele realizado nos Conservatórios de Música. O próprio Villa-Lobos as difundira no estado de São Paulo, a partir de 1930, quando de volta da Europa realizou excursão por 54 cidades do estado, acompanhado de músicos como as pianistas Guiomar Novaes, Lucília Villa-Lobos, Antonieta Rudge e Souza Lima, do violinista Maurice Raskin e da cantora Nair Duarte. A excursão envolvia a realização de conferências, palestras e concertos, cujo foco era a música brasileira de autores nacionais, além de concertos corais destinados a agregar a população local. Essa excursão foi bastante divulgada, mas sabe-se hoje que o mérito pela criação do Canto Orfeônico não cabe somente a Villa-Lobos. Em 1914, Fabiano Lozano (1886-1965), músico espanhol radicado em Piracicaba, criara o Orfeão Normalista, considerado a primeira tentativa de fundar um coral em uma escola. Do Coral passou para a criação de uma Orquestra e do Orfeão Piracicabano que congregava pessoas da cidade.

A fama pela introdução do Canto Orfeônico, entretanto, coube a Villa-Lobos. O sucesso de sua iniciativa pôde ser verificado pela notícia de um concerto vocal que foi organizado no campo da Associação Atlética São Bento, em São Paulo, e que reuniu 12.000 vozes de várias profissões (professores, operários e militares), além de estudantes. Segundo Paz (1988, p. 15) essa manifestação foi para Villa-Lobos uma “exortação cívica” e evidenciava a eficiência da propaganda, do estímulo às massas e do uso de vários meios de comunicação como panfletos distribuídos em escolas, fábricas, academias, e lançados por aviões, além da maciça divulgação na imprensa local.







Segundo afirmou Villa-Lobos (1946, p. 502), o momento era propício para “[...] realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da nossa Pátria”. A repercussão da excursão e do evento foi tão positiva que foram repetidos na Capital Federal, resultando no convite mencionado de Anísio Teixeira para que viesse a integrar o movimento de reestruturação do ensino brasileiro.

O projeto de Villa-Lobos trazia a novidade de vislumbrar que o ensino de música era uma possibilidade para todos, por meio do “ensino popular” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 498), acessível a todas as classes sociais. Seu projeto estabelecia, com clareza, os níveis e o caminho por onde deveria ser iniciada a formação musical: “[...] a iniciação segura do ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes”, chegando depois à leitura, e após “[...] às sensações de ordem propriamente estéticas”. Apresentava, também, o meio que considerava superior a todos os outros, pelo seu poder de socialização – *o canto coletivo* – que “[...] predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade da renúncia ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana” [...] (VILLA-LOBOS, 1946, p. 500).

E enfatizava como característica principal desse processo educativo a de servir como formador da moral e do senso cívico da infância brasileira.

Para instrumentalizar o projeto, advogava que a música folclórica deveria ser o seu carro-chefe, por ser facilmente assimilável pela criança acostumada aos brinquedos ritmados, às canções de roda do universo imediato das experiências infantis de então. A essas canções folclóricas, outras deveriam se agregar, compostas ou arrançadas por compositores; as melodias recebiam letras que exaltavam os princípios da visão mítica da integração racial brasileira, as belezas naturais da pátria, ou letras de valorização do trabalho e, o que tem sido sempre criticado, letras de saudação a Getúlio Vargas.

A questão do emprego da música nacional era colocada de forma clara. A criança deveria ser formada não apenas pelo estudo dos grandes mestres estrangeiros (europeus, sobretudo, era o que se praticava), mas também por meio das melodias e dos ritmos do próprio folclore nacional.

Sua opção pelo nacional era tão forte que, para Villa-Lobos, o ensino voltado para os mestres da música estrangeiros poderia ser considerado tradicional e, até certo ponto, ser condicionador do gosto musical voltado exclusivamente para a arte externa e, portanto, distanciado do espírito nacional. Não combatia esse ensino, entretanto; afinal sua formação também se deu dentro dessa tradição. Mas atribuíam-lhe eficácia se viesse a “[...] ser ministrado simultaneamente com os conhecimentos da música nacional” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 504). Em caso contrário, era um ensino de elite, “[...] um adorno raro, uma diversão mundana e luxuosa ou um passatempo das elites”. Coerente com os novos tempos, Villa-Lobos não era contraditório ao criticar a própria fonte musical da qual bebera – a tradição europeia –, mas entendia que vivia um momento novo, de educação musical voltada para as massas, e que deveria acompanhar os objetivos cívicos e nacionalistas da época.

As ideias e atitudes de Villa-Lobos podem ser também entendidas no contexto da nascente sociedade de massas, na qual e para a qual os bens culturais precisavam ser adaptados e produzidos em outra escala e com outras conotações. A percepção de que vivia um momento de transformação





cultural atingia Villa-Lobos que reconheceu, em 1935, em uma conferência para professores e alunos das escolas secundárias de Buenos Aires, que o “declive do gosto artístico”, que observava na cultura brasileira, era resultante de quatro grandes causas: “[...] vitrola, cinema, *sporte* e carnaval [...]” (VILLA-LOBOS, 1937, p. 397).

Para Alessandra Lisboa,

[...] a implantação do canto orfeônico como disciplina nas escolas públicas, de acordo com as ideias de Villa-Lobos, traria os seguintes aspectos: solucionaria o problema da educação musical como monopólio de elite ao incluí-la num modelo de ensino popular: faria com que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma ‘pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio’; formaria, assim, uma consciência musical brasileira entre a infância e juventude que reformaria aos poucos a mentalidade das gerações futuras; e aproveitaria a música como elemento educativo de formação moral e cívica. Na conquista de todos esses objetivos, a música então encontraria seu papel dentro da ideologia nacionalista, unindo e integrando a ideia de povo e de raça brasileira às suas raízes, por meio do canto orfeônico (LISBOA, 2005, p. 30).

Munido de todos esses objetivos, o Canto Orfeônico tinha condições de ter sucesso em uma sociedade em trânsito para a sociedade de massa e de meios de comunicação de grande alcance, uma sociedade que mantinha um pé na tradição e outro na modernidade tecnológica, que logo chegaria. Aos compositores, maestros e músicos diante do impacto da criação do mercado de consumo para músicas populares, diante da evasão do público às apresentações de obras vanguardistas e do pequeno público para música erudita, restava pouco mais do que reclamar da ausência de entendimento, da falta de conhecimento musical e de sensibilidade por parte do público que deveria ser musicalmente educado, ou reeducado, para a cultura superior (ainda hoje se fala muito em “formação de público para a música de concerto”). A cultura era assim entendida, como apontou Elias, como um dos componentes fundamentais do processo civilizador, no qual se “[...] levava em conta o desenvolvimento da humanidade ou de determinadas sociedades de um estágio menos para um mais avançado” (ELIAS, 1997, p. 121). O momento era, então, propício para se tomar medidas educacionais e, entre elas, a imediata disseminação do ensino musical para um número muito maior de pessoas, por meio da escola pública. Essa atividade de musicalização deveria formar ouvintes que saberiam reconhecer a boa música e diferenciá-la das ameaças que se prenunciavam por parte da chamada indústria cultural.

A preocupação que se abatia então no Brasil era vista com intensidade na Europa. Em 1905, o músico e pedagogo suíço, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) escreveu: “Se se quiser que o gosto musical, ao invés de ser um privilégio das classes superiores, penetre em todos os recantos





mais profundos da sociedade, reitero que a educação musical, do mesmo modo que a instrução científica e moral sejam efetuadas nas escolas” (apud FONTERRADA, 2001, p. 131).

A educação de massa era também um problema para a educação geral. Reconhecida como elemento importante para o crescimento da economia capitalista, os estados deveriam prover boa formação ao cidadão, ator e objeto do desenvolvimento econômico da Europa e dos Estados Unidos que passaram a partilhar mercados, guerras, e domínio político. A educação precisava passar por mudanças, e a música, vista como parte da formação ideal, deveria estar presente.

As primeiras tentativas foram feitas com os chamados “métodos ativos” de ensino musical. Atemorizados pelos malefícios que a nova ordem sociocultural preconizava – como a perda de identidade pessoal diante da cultura massificada e popular a partir da quebra dos valores artísticos do passado e da própria ideia de arte – músicos e pedagogos musicais investiram na formulação de novas metodologias para o ensino da música. Certamente, eram métodos europeus surgidos da configuração daquele sistema de ensino então rígido, punitivo e cerceador, para conclamar visão mais aberta e propícia a reconhecer também o corpo, o movimento, a agitação da criança.

No quadro geral, a música e o aprendizado musical passaram a interessar outros domínios de conhecimento, voltados para o estudo e entendimento do ser humano, de sua psique e funcionamento mental. Começaram a surgir os primeiros estudos sobre escuta musical, sobre os mecanismos da aprendizagem musical e sobre talento musical. Carl Seashore (1866-1949), psicólogo americano, criou, em 1919, testes para medir o talento musical. Elaborou 260 questões voltadas principalmente para medir a capacidade auditiva do sujeito. Embora fosse um teste para reconhecer talento, essa avaliação fixou-se na questão da escuta e falhou em atingir seu propósito por falta de instrumentos de natureza qualitativa, ainda difíceis de serem aplicados naquele momento.

Esse trabalho, considerado pioneiro, evidenciava também uma novidade: a procura por outras respostas para a questão da aprendizagem musical no campo da música e de atividades artísticas por meio de pesquisas de caráter científico. Entretanto, os pesquisadores que se dedicavam a esses estudos mantinham ainda como padrão o modelo musical tradicional, com seus princípios sedimentados sobre as noções de talento, genialidade e dom, ideias que anos mais tarde vieram a ser questionadas por outros educadores que estendiam a todas as pessoas a capacidade de fazer e usufruir música.

Os testes e seus resultados não foram bem recebidos, embora Seashore tenha mantido seguidores nos Estados Unidos até meados do século XX. Estudiosos de correntes opostas passaram a estudar se a habilidade musical ou o talento seriam transmitidos geneticamente ou resultariam apenas do ambiente cultural. Esses estudos surgiram, principalmente, a partir da década de 1960. Eram estudos de caráter interdisciplinar trazendo contribuições da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, como os de Anne Anastasi (1908-2001), sobre hereditariedade e meio ambiente na questão da aprendizagem musical, de Sloboda, em 1985, e de David Hargreaves (1939), no ano seguinte, sobre crianças de idade pré-escolar até a adolescência. De certo modo, essas pesquisas subtraíram o estudo da música do âmbito dos músicos treinados, como instrumentistas, regentes e cantores, para ser objeto de estudo de outras áreas. Outra área de conhecimento que também





veio a participar foi a filosofia da música, que se tornou importante para os educadores musicais, tanto aos que buscavam alternativas para a educação musical utilitária, quanto para os que procuravam uma passagem para a educação musical de natureza estética. Ao lado da psicologia social, conhecida pelos filósofos, eles trouxeram à tona a discussão sobre o valor da música para e na sociedade atual, na qual se vende a ideia de música como fonte de entretenimento e de lazer, deixando de lado o estudo científico sobre a importância dessa arte para o ser humano, como meio para fornecer condições para sua formação total.

Nesse momento do texto, nada melhor do que ler o texto de Marisa Fonterrada *De Tramas e Fios*, que trata dessas primeiras pesquisas em detalhe.

Outra corrente foi representada por aqueles que receberam contribuições pedagógicas e psicológicas de Piaget. Entre esses estudiosos, destacou-se o professor britânico Keith Swanwick, criador do modelo conhecido como “Teoria da Espiral”, que percorre o caminho do intuitivo ao lógico, do individual ao universal. Sua ênfase está no fato de que esse processo se dá por meio da interpretação pessoal, isto é, marcado pelas próprias experiências do sujeito e por sua própria interpretação.

Se essas posições geraram críticas e polêmicas na Europa e Estados Unidos, para a educadora Marisa Fonterrada faltou (e falta) aos educadores musicais brasileiros, na sua maioria, conhecer melhor as ideias desses autores para ancorarem suas práticas musicais que ainda são vistas como meios de entretenimento ou como exercícios e atividades para desenvolver habilidades. Mantendo sua posição conciliadora e humanista, Fonterrada escreveu:

O que é mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, o que lhe dá possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo (FONTERRADA, 2001, p. 119).

E concluiu enfaticamente: “Essa é a função da arte e deveria servir de bandeira a toda proposta de educação musical” (FONTERRADA, 2001, p. 119).

Após o fim do ensino de música por meio do Canto Orfeônico, a partir dos anos 1960, alguns métodos europeus de ensino musical começaram a ser introduzidos no Brasil em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro e em escolas particulares de música que se dedicavam também à musicalização infantil. Esses métodos novos ficaram conhecidos como “métodos ativos” e alguns de seus representantes são o suíço Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), o belga Edgar Willems (1890-1978) e o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). Apesar desses métodos e suas abordagens terem sido importantes para fundamentar o ensino de música naquele momento, o impacto desses métodos foi pequeno entre os professores da escola pública. A partir de 1971, quando o ensino da música no sistema de ensino público foi substituído pelo ensino de educação artística, esses métodos não eram nem ao menos conhecidos pela maioria dos docentes dessa disciplina, os professores artisticamente polivalentes. O abandono, ou desconhecimento, dessas abordagens





veio a afetar as próprias escolas particulares de música que voltaram às práticas anteriores de ensino, como a de iniciar a criança diretamente na aprendizagem do instrumento sem passar antes pela pretendida e desejável musicalização, segundo as noções básicas daqueles métodos. Com sua experiência na área, Fonterrada observou que:

[...] mesmo nas escolas em que se investe em aulas de musicalização, é comum que isso de dê de maneira pouco consistente, ocorrendo, muitas vezes, mais como recreação do que como fonte de conhecimento, contando-se, é claro, com notáveis exceções. No entanto, é preciso registrar que o esquecimento dos métodos ativos de educação musical em muitos espaços em que poderiam ocorrer vem sendo danoso ao ensino de música no País, provando duas posturas opostas: a que adota um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada descartando outras possibilidades, e a que ignora seus procedimentos e investe em propostas pessoais, geralmente não acompanhadas de reflexão, e baseadas em ensaio-e-erro que, em geral, privilegiam o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer (FONTERRADA, 2001, p. 122).

Embora diferentes entre si, ao enfatizarem determinados elementos, os “métodos ativos” mantêm algumas características em comum. A primeira característica reside no fato de que são métodos fundamentados na e para a música europeia da tradição erudita, e foram criados por europeus para crianças colocadas em um meio cultural e educacional rígido, controlador e estrito. A segunda refere-se à constatação de que foram criados por músicos, que atuavam na vida musical de seus países como regentes, compositores e instrumentistas, e não por pedagogos. A terceira diz respeito ao fato de que seus autores demonstravam, em maior ou menor grau, preocupação com a democratização e ampliação do ensino musical.

Entretanto, vale ressaltar, os “métodos ativos” assentavam-se sobre novos pilares, comuns também a outras áreas artísticas e foram impulsionados pela possibilidade de interligação entre as artes sinalizada pela vida cultural moderna. Um desses novos pilares foi a descoberta do corpo e de suas possibilidades de movimento (o que não faltava na prática informal da música em um país como o nosso). A descoberta do movimento do corpo e a preocupação com o desenvolvimento da habilidade da escuta, aliadas ao ensino musical, tornaram-se os principais elementos da pedagogia defendida por Dalcroze – professor do Conservatório de Genebra.

A partir de sua experiência como professor e regente, Dalcroze apontou alguns problemas que existiam nas escolas de música da época e, segundo ele, dificultava a aprendizagem. O aluno deveria fazer seus exercícios de harmonia, de composição ou de contraponto por escrito, sem permissão para usar instrumentos de teclado para testá-los ou para servir de suporte. O princípio por trás dessa prática pedagógica era de que o aluno, ao compor, deveria valer-se apenas de sua capacidade de escuta interna. Dalcroze percebeu, entretanto, que essa escuta interna não acontecia





com a maior parte dos alunos. Assim surgiu seu interesse em trabalhar, em primeiro lugar, com a habilidade da escuta visando criar condições para que o aluno a desenvolvesse. Quanto ao uso do corpo, Dalcroze também mencionou que suas concepções partiram da observação de que seus alunos tinham problemas para cantar por não saberem como emitir a voz porque não conseguiam controlar os movimentos necessários para a execução vocal. Surgidas a partir da observação, Dalcroze pretendeu que essas ideias básicas de seu sistema viessem a ter um status científico por meio da comprovação dos benefícios e da eficiência de seu método. E, antecipando-se a outros pedagogos, Dalcroze passou a alertar sobre a rotina escolar que não deixava espaço para a criatividade. Em 1905, em um artigo intitulado *Un essai de reforme de l'enseignement musical dans l'école* (*Um ensaio sobre reforma do ensino musical na escola*), escreveu:

O ensino da música nas escolas não produz o resultado que se teria o direito de esperar, porque as autoridades escolares se fixam nas rotinas e nos inspetores de controle dos estudos (...) e como nenhum encorajamento é dado à iniciativa particular, àqueles funcionários que desejam sair dos caminhos batidos, o resultado é que nenhuma inovação de princípios se converteu em ensino, depois de tantos anos (DALCROZE, 1905 apud FONTERRADA, 2001, p. 132).

Dalcroze incentivava que a condução do ensino musical deveria caber aos músicos, aos artistas, porque eles seriam “[...] os primeiros a compreender a necessidade de se introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores” (WILLEMS, 1985, p. 5).

É possível observar certa semelhança entre o pensamento de Villa-Lobos e de Dalcroze quanto à questão daqueles a quem caberia liderar a educação musical. No caso brasileiro, Villa-Lobos criou o Conservatório de Canto Orfeônico para formação específica de educadores que pudessem enfatizar a prática musical e que fossem habilitados ao ensino das chamadas matérias teóricas e pedagógicas.

Com relação ao impacto do ensino da música em uma sociedade de massa, Villa-Lobos poderia ter escrito este trecho, de autoria de Dalcroze, tal a semelhança entre seus pensamentos quanto ao poder controlador da educação musical. “[...] [a música] fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo os princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção de aspirações e vontades” (apud FONTERRADA, 2001, p. 127). Ambos estudiosos viam na arte uma função aglutinadora, capaz de permitir a expressão de sentimentos comuns, que Dalcroze chamava de “ritmos naturais”. Essas ideias pautavam-se em noções caras à época: o apego ao natural, como fonte da verdade; a ênfase no “método”, que deixa entrever a crença de que se poderia criar uma maneira única e definitiva de aprendizagem o que embutia a concepção e fé românticas na racionalidade e na ciência.







A preocupação com o alinhamento das pessoas e das massas fazia parte do pensamento do período e Dalcroze não foi o único a expressá-lo diante dos avanços de um novo grupo consumidor de bens culturais. Esses bens culturais, entretanto, estavam sendo produzidos por outro tipo de sociedade e de forma bem diferente daquela dos bens artísticos de valor eterno – assim entendidos – do século anterior.

À música não cabia apenas o papel de agente capaz de conter as massas, mas também o de formar o bom espírito do jovem, na fase ideal da vida para plantar as raízes do bem. O sistema educacional democratizado e ampliado deveria assumir essa função visto que a própria igreja estava deixando de produzir música. Essa instituição que fora, por séculos, um dos espaços mais importantes para desenvolvimento dessa atividade, estava em decadência. O vácuo, deixado pelo encolhimento participativo da Igreja, segundo Dalcroze, deixara caminho aberto para a secularização cada vez maior da música. Na utopia de uma sociedade em constante progresso, realizada por “vontades reunidas” que imporiam ideias comuns, a música teria um papel de destaque. Assim escreveu em 1905:

E não está, esta hora, em vias de soar, quando tantos artistas isolados sentem a necessidade de se agrupar para se conhecer, para o progresso e o triunfo do bem. Sim, chegou a hora em que, pelo esforço das vontades reunidas, se imporão as ideias comuns. E o tempo necessário para impô-las, nós o passaremos confiantes e felizes, pois marcharemos em falange cerrada, os olhos fixos no mesmo ideal e os corações batendo dentro do mesmo espírito (DALCROZE, 1905 apud FONTERRADA, 2001, p. 131).

A questão da educação musical assumiu, assim, aspectos políticos e filosóficos que ultrapassam a simples transmissão do conhecimento musical. E o objeto dessa interferência pedagógica era a criança. Não se tratava apenas de “corrigir” o adulto, dando-lhe mais cultura musical, mas sim de forjar a criança nesse caminho.

Falta ainda mencionar a questão da liberação do corpo. Havia percepção de que a unidade – fusão entre música, palavra, gesto, movimentos comportamentais, elementos plásticos – não poderia acontecer facilmente em uma sociedade que via a música como uma das artes mais abstratas jamais concebidas pelo ser humano. Era, portanto, uma arte distanciada do corpo e que pertencia a uma essência superior, ao espírito. A superação dessa dicotomia não foi simples e nem hoje ainda o é. A liberação do corpo atingia bases profundas da sociedade da época – o bom comportamento, o controle emocional, o *status* social, o controle da mulher pelo ocultamento do corpo, o formalismo das muitas etiquetas.

A cultura popular que parecia manifestar, de forma mais viva, essa possibilidade integradora de diferentes aspectos era, ao mesmo tempo, coletiva e mobilizadora dos membros das comunidades. Assim, o melhor acontecia entre o “povo” e, para Dalcroze, nas festas religiosas que remontavam







à Suíça do século XII. Para Villa-Lobos, esse “povo” estava no único livro que deveria ser lido: o mapa do Brasil.

O sistema proposto, tanto por Dalcroze quanto por Villa-Lobos, buscava integrar e trabalhar com a escuta ativa, a liberdade motora, o sentido rítmico, a espontaneidade e a capacidade de expressão a partir do desenvolvimento de movimentos que, hoje, parecem simples e banais, mas que se referiam à liberação do corpo que estava na ordem do dia naquela época. Hoje, diante da dança da garrafinha, dos movimentos do *hip-hop*, do *funk*, esse iniciar corporal pode parecer desnecessário e até ingênuo. Mas sua discussão é atual. Não foi por acaso que a primeira manifestação das Fábricas de Cultura, projeto de inclusão cultural do governo do estado de São Paulo, com implantação em andamento na capital, iniciou-se com um espetáculo teatral, corporal, musical entre adolescentes e jovens carentes. E os “cidadãos dançantes”, de Evaldo Bertazzo, bem demonstram a atualidade e o poder da movimentação corporal...

## Olhar de uma educadora musical

Vimos que a educação musical tem sido considerada primordialmente como o ensino da música da tradição erudita, ou pelo menos, como formadora de um possível ouvinte para as grandes obras clássicas. Em suma, a educação musical tem sido vista como um instrumento, também, para formação de público para a música de concerto, forma preponderante de apresentação no reino da música erudita.

Assim, quando os músicos referem-se à ausência do ensino de música na escola (pública), estão se referindo a um tipo de música – a erudita ou clássica –, aquela que se tornou a base formadora de nossa noção sobre o que é “a música”. Professores da disciplina e músicos têm um conceito sobre o que é música – preponderantemente aquela que é culta –, e a sociedade, representada por pessoas de todos os níveis e profissões, pode apresentar outro entendimento desse mesmo conceito. Para muitos, refere-se, primordialmente, à música popular ou à popular brasileira. Em uma pesquisa de Iniciação Científica apresentada em um dos congressos da Unesp, anos atrás, um aluno apresentou uma comunicação sobre o gosto musical entre os universitários. De seu questionário elaborado com questões fechadas só constavam perguntas sobre música popular brasileira, embora não fosse esse (ou não deveria ser) o único âmbito da pesquisa já que se falava em “música”. Não havia menção a outro estilo ou gênero, e nem mesmo às obras dos conhecidos objetos de filmes como Mozart, Beethoven, Chopin...

Pode-se observar, também, que de modo geral há rejeição àquela que é considerada mais comercial, exemplificada pela produção de música caipira, *pop*, *funk* e outras manifestações dominantes nos meios de comunicação. Assim, os vários grupos sociais elegem suas preferências e as diferentes “tribos” manifestam seu gosto.

Qualquer que seja, entretanto, a linha do educador musical parece ser uma só: o de não levar em conta a bagagem musical que as pessoas trazem simplesmente por viverem em uma





sociedade na qual a música ocupa um espaço tão amplo. Há música em todos os momentos e, se quisermos, para todas as finalidades. Assim, como alguém poderia ser totalmente inculto ou inábil no ouvir, fazer, usufruir música, a não ser em caso de problemas físicos, hoje já contornáveis?

O não reconhecimento das experiências anteriores do aluno tem gerado preconceitos contra todos aqueles que não sabem ou não participam da linguagem musical erudita. Pode levar à fixação de sentimentos de rejeição, de desprezo, de antagonismo à atividade musical, ao cantar e ao tocar, daqueles que não são – ou não foram considerados – capazes de ouvir, de cantar. Aos muitos que, por isso, foram taxados de desafinados, em algum momento, durante a execução de alguma atividade musical. “Sou totalmente desafinado, o professor de música do ginásio que eu frequentava afirmou...”; “Gosto de música, mas sou totalmente incapacitado para cantar, tocar qualquer coisa...”. Essas frases podem evidenciar inverdades que, se tornam verdades excludentes, impeditivas para muitas pessoas. E, certamente, este não é um dos papéis da escola.

O reconhecimento que pretendo apontar e enfatizar neste texto é o de que a musicalização pode ocorrer de forma indireta, por meio da educação tácita e não formal recebida diretamente da experiência de vida, como entendia Dewey que a educação deveria se processar.

A aprendizagem informal, equilibrada e em consonância com a educação direta, feita pela escola, pode vir a ser um elemento de importância ímpar para compor o conceito de educação em seu sentido mais amplo. Para Anísio Teixeira, o objetivo deveria ser “restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola) com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (TEIXEIRA, 1978, p. 21). Creio que as ideias de Dewey podem servir para a discussão sobre o processo educacional aplicado à educação musical. O autor assim questionava: “[...] que atividades, decorrentes de capacidades nativas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida da criança com relação às quais a coisa que deve ser ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou um fim?” (TEIXEIRA, 1978 p. 80-81).

Não se aprende para depois viver, pois a vida é a própria educação; esta é um processo e não um fim para se atingir finalmente alguma coisa. Entendida como a interação entre situação e agente que saem desse processo modificados, a experiência tornou-se a pedra angular do pensamento de Dewey e que se aplica como uma luva à argumentação que quero apresentar com relação à música.

A inserção da música na escola nos obrigará a pensar sobre isso. Há muitos caminhos abertos, inovadores a partir dos acréscimos teóricos advindos de teorias pedagógico-musicais do século XX, mas ainda se enfatiza que a aprendizagem válida advém da educação musical formal. Teixeira apontou com propriedade: “[...] instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1978, p. 18). Assim, a noção de que a educação é, equivocadamente segundo Teixeira, um desdobramento de forças latentes internas – o talento – ou resultado de uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, culturais e





históricas, ainda está presente em uma boa parte da prática educacional musical, seja nas escolas de música propriamente ditas, nas universidades, no sistema público de ensino e nos procedimentos de muitos agentes culturais que atuam na sociedade.

Repito que o conceito de que se aprende na vida, por meio de experiências vividas, vem a ser fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da música. Todos possuem mais habilidades, capacidades e técnicas em música do que usualmente o educador ou a própria pessoa se dá crédito ou valor. Subjacente até mesmo às práticas mais renovadoras de ensino musical está a noção de que “aprender a fazer música” (não no sentido de composição apenas, mas no sentido de participar de qualquer atividade musical) só pode acontecer sob a orientação de uma prática pedagógica musical específica, levada a efeito por professores capacitados (e quanto mais, melhor) e que seu produto deverá ser analisado segundo certos cânones da prática musical erudita.

Nessa concepção, que proponho para discussão, o ensino musical deve ser reconhecido como experiência de vida. Certo é que, quando se pensa na formação de um profissional da música, essa abordagem de valer-se da experiência poderia ser insuficiente. Mas, vejo hoje, que ela faz falta. Podem-se formar muitos alunos *adestrados* em música, segundo Dewey, – e o compositor Jarmy de Oliveira, da Universidade Federal da Bahia, alertava para esse problema no início dos anos 1970 –, mas não se formam músicos. Baseando-se na crítica de Dewey a esse modo de pensar a educação como adestramento, pode-se dizer que chega a ser uma educação sem serventia social e negadora da existência pessoal. Portanto, não se pode fundamentar apenas em uma preparação especializada e formal para se tornar um ser musical. Esse poderá ser musical, dependendo do aproveitamento de sua experiência de vida que o torna apto a perceber, usufruir, experimentar e realizar sua sensibilidade nas mais variadas situações que a vida lhe proporcionar.

## Para citar e referenciar este texto

KERR, Dorotéia. Caminhos da Educação Musical. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 40-55. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/LX6VaU>>. Acesso em: 9 ago. 2017.





ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2001. Tese (Livre-Docência em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o canto Orfeônico: Música, nacionalismo e ideal civilizador*. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

PAZ, Ermelinda. *Heitor Villa-Lobos o educador*. Brasília: INEP, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/3d3e9q>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 8. ed. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VILLA-LOBOS, Heitor. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. *Boletim latino americano de música*, Montevideu, v. 3, n. 4, 1937.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. *Boletim latino americano de música*, Montevideu, p. 495-588, 1946.

WILLEMS, E. *L'oreille musicale*. Fribourg: Pro Musica, 1984-1985.

## Bibliografia consultada

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.



## Notas de fim de página

- 1 Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º, art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “Art. 26 § 6º. “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR) Art. 2º (VETADO) Art. 3º. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA *Fernando Haddad*.
- 2 Contou com a participação de vários docentes, entre elas as Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Liane Hentschke, Luciana Del Bem, da UFRGS; dos senadores Cristóvão Buarque e Roseane Sarney.
- 3 Trata-se de entrevista concedida por Felipe Radicetti a Elaine Raimundo, Rio de Janeiro, 2008.
- 4 Esses decretos tratavam da criação do Conselho Nacional de Educação, da criação do sistema universitário, da organização da Universidade do Rio de Janeiro; da estruturação e reorganização do ensino secundário e do ensino comercial. A música entrou no decreto que dispunha sobre a organização do ensino secundário, que até então englobava cursos do tipo preparatório, do tipo propedêutico.





D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# A(s) música(s) no século vinte

**Dorotéa Kerr**

Doutora em Música Órgão. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo





Concordo com a frase do colunista Rui Castro na Folha de São Paulo de 27/04/2011. Embora escrita há seis anos, para mim ela continua muito atual. É a seguinte: “Não gosto de ser obrigado a consumir arte quando não estou a fim”. Quem escreveu essa frase poderia ser tomado por insensível, ignorante: como alguém pode não gostar de arte?”. Sua manifestação, entretanto, era dirigida à *compulsoriedade* de consumir arte na nossa sociedade. Um exagero de presença, uma invasão sobre e na nossa vida, quer gostemos ou não.

Da arte musical ouve-se contínua apresentação de vários estilos, ritmos, jeitos em volumes variados, mas quase sempre em uma altura tonitruante, invadindo os espaços públicos ou outros recantos. Música sem fim, atrapalhando as convivências sociais ou os momentos de puro deleite na contemplação de uma paisagem.

Diante de tamanha abundância artística, ganhamos o direito de perguntar: mas isto tudo é arte?

A arte é uma das máximas manifestações da criatividade humana. Como forma de expressão e desvendamento do mundo, cria imagens, gestos, sons, formas e palavras, novas realidades e até o que não existia antes. Ela encanta e deslumbra. Como introdução à construção da noção de arte, eu os convido a ler, neste momento, o texto de Marilena Chauí (2001) *O universo das Artes*, um prelúdio filosófico que aborda alguns temas capitais da arte ocidental, como a relação entre arte e religião, arte e filosofia, poética, estética, arte e sociedade. Esse texto poderá ajudar você a compreender a expansão da noção de arte para muitos campos nos quais é extensivamente adotada e, ao mesmo tempo, controversa.

Hoje, o consumo de arte nos parece obrigatório. Entretanto, nem sempre sabemos bem do que gostar e sentimo-nos perdidos diante de tantas opções. Temos direito a esse estranhamento, porque a arte não é uma verdade em si, uma manifestação do belo apenas, mas algo que pode nos levar à reflexão e a conhecer o mundo de formas diferentes. É a maior manifestação de criatividade do ser humano, sim, e para alguns até de origem divina, mas sempre uma manifestação dinâmica diante das condições cambiantes da história humana.

No início do século XX, duas grandes questões movimentaram a passagem do conceito de arte do século anterior para aquele. E essas questões ainda permeiam nossas discussões, ideias e atitudes para com as artes, particularmente para com a música ou músicas do nosso tempo que é o que nos interessa neste texto.

Duas grandes revoluções marcaram a música e a arte musical na passagem do século XIX para o XX. A primeira sucedeu no cerne da própria arte musical, na sua linguagem, por meio da quebra dos modelos tradicionais do fazer e do ouvir. Sem complacência para com o passado e buscando novas saídas para uma arte que deveria sempre estar em evolução, artistas modernistas ou modernos distanciaram-se da arte dos tempos anteriores, principalmente do passado mais próximo – o romantismo –, e passaram a enfatizar a necessidade de uma nova arte. Essa nova arte atendia aos desejos de um novo mundo que surgia – o das máquinas, das fábricas, da mecanização, das grandes cidades com novas configurações e problemas. Além disso, destinava-se a um novo ser – diferente, mais consciente, torturado ou acomodado e que não deveria ser deixado pacificamente







sentado sem participação fruindo arte. E, assim, dependendo da filiação dos músicos a um dos muitos ideários e movimentos estéticos vigentes na época, a *música* assumiu diferentes funções e aglutinou ideologias incompatíveis.

Tomo como ponto de partida uma corrente, não muito longeva, mas muito influente pelo que desencadeou na arte musical. Para o Expressionismo (1907), a arte e, no caso, a música, existia para expressar as regiões mais escondidas da alma, para possibilitar um olhar para dentro de si mesmo e deixar transbordar esse mundo interno. O movimento, que surgiu primeiramente na pintura e na literatura, foi, como bem expressou o historiador Carl Schorske, “a explosão no jardim” da arte bem comportada, ordenada, arrumada, considerada pura expressão do belo. Essa explosão estava na pintura de Oscar Kokoschka (1886-1980), na música de Arnold Schoenberg<sup>1</sup> (1874-1951) que “emancipou a dissonância para, como escreveu o arquiteto Adolf Loos (1870-1933), em 1909, ‘[...] sacudir as pessoas de sua comodidade [...]’ e mais do que isso, ‘a obra de arte é revolucionária [...]’” (apud SCHORSKE, 1988, p. 317).

A crítica das vanguardas artísticas ao tradicionalismo do século XIX focalizava alguns dos grandes pilares que, até então, haviam sustentado as artes: as noções de espaço e a forma na pintura e na arquitetura, a linearidade na literatura, o sistema tonal na música.

Origem e razão da composição musical desde o século XVII, o sistema tonal baseia-se em uma organização hierárquica dos sons, agrupados em forma de tríades (três notas) e de acordes empregados em encadeamentos harmônicos. Por meio desses encadeamentos sonoros, mantem-se o jogo entre tensão e repouso, equilíbrio e movimento, e garantia-se o sentido de direção da música – aquela sensação claramente definida de começo, meio e fim.

O sistema tonal, baseado no movimento da tensão ao repouso, em termos musicais da *dominante* para a *tônica* e nos modos maior e menor, era também o organizador dos princípios rítmicos e fornecia suporte à forma musical. A quebra desse sistema hierárquico e a liberação dos doze tons da escala, que passaram a ser tratados todos como iguais, foram formalmente realizadas por Schoenberg em 1924<sup>2</sup>. No primeiro momento, não parecia um rompimento tão sério, visto que seu próprio autor entendia o dodecafonismo – nome dado a essa organização em doze tons – mais como um método de compor do que um novo sistema, mas foi suficiente para assustar compositores e ouvintes tradicionais. E veio a criar um ambiente de ruptura e de descaso tão forte para com a música do passado que aqueles que não se decidiam pela vanguarda (qualquer uma delas que foram surgindo) eram duramente criticados e deixados de lado.

Em 1947, o compositor alemão Richard Strauss (1864-1949) (não o das valsas vienenses, mas o maestro de grandes orquestras e compositor de óperas) lamentava-se por não ter mais como compor e que seu legado musical estava definitivamente sepultado pelo dodecafonismo e pelo serialismo, as duas tendências dominantes nos anos que se seguiram ao fim da II Guerra Mundial. A nova música, a nova arte musical desses novos tempos, deveria ser renovadora, criativa, vanguardista e ligada à sua época. Assim, manifestavam-se os que se consideravam modernos.

O que Schoenberg rompeu? A velha ordem musical estabelecida: o sistema tonal, criação de longa trajetória e que se concretizara teoricamente no século XVIII. Para explicar essa ruptura na





velha ordem da música transcrevo o melhor texto que conheço: é o de Carl Schorske, historiador e professor americano, um texto claro e profundo ao mesmo tempo.

O que era a velha ordem na música, e qual foi a natureza do ato liberador de Schoenberg? Desde a Renascença, a música ocidental tinha sido concebida na base de uma ordem tonal hierárquica, a escala diatônica, cujo elemento central era a tríade tônica, a tonalidade definida. A tríade era o elemento de autoridade, estabilidade e, sobretudo, repouso. Mas música é movimento; se a consonância é tida apenas como um quadro em repouso, todo movimento será dissonante. Nosso sistema musical subordinava rigidamente o movimento à tonalidade, de modo que todo movimento surgia da tríade tônica e voltava a ela. A dissonância era legitimada enquanto elemento dinâmico – partindo do contexto da tonalidade –, na medida em que tinha sempre que se referir a esta. A modulação – a passagem de uma a outra tonalidade – era um momento de ilegitimidade permitida, um estado acentuado de ambigüidade, a ser resolvido por uma nova orientação numa nova modalidade, ou pelo retorno a uma anterior. [...] A dissonância – excursão dinâmico a partir da tônica – dava animação à música, e constituía a fonte primária de sua expressividade. A tarefa do compositor era a de manipular a dissonância no interesse da consonância, como um líder político num sistema institucional que manipula o movimento, canalizando-o para servir aos propósitos da autoridade estabelecida. De fato, a tonalidade na música pertencia ao mesmo sistema sócio-cultural onde se encontrava a ciência da perspectiva na pintura, com seu foco centralizado: o sistema barroco do status na sociedade e do absolutismo constitucional na política. Fazia parte da mesma cultura que privilegiou o jardim geométrico – o jardim como extensão da arquitetura racional sobre a natureza. Não por acaso foi Rameau, o músico de corte de Luís XV, o teórico mais claro e inflexível das “leis” da harmonia. O sistema tonal era uma organização musical onde os tons tinham um poder desigual para expressar, validar e tornar suportável a vida do homem numa cultura hierárquica racionalmente organizada. Apropriadamente, o objetivo da harmonia clássica na teoria e na prática era fazer com que todo o movimento ao final recaísse dentro da ordem (o termo musical é “cadência”).

O século XIX via-se, de modo genérico, como “um século do movimento”, onde “as forças do movimento” desafiavam “as forças da ordem”. Era este, também, o caso na música. Por isso foi o século da expansão da dissonância – o meio do movimento tonal – e erosão da tonalidade fixada, centro da ordem tonal. Na música e em outros setores, o tempo avançou sobre a eternidade, a dinâmica sobre a estática, a democracia sobre a hierarquia, o sentimento sobre a razão. [...] Os tons cromáticos –s semitons – têm todos um único valor, e constituem um universo de sons igualitário. Para alguém





acostumado à ordem hierárquica da tonalidade, tal democracia é perturbadora. É a linguagem do fluxo, da dissolução. Da liberdade ou da morte, dependendo do ponto de vista. (SCHORSKE, 1988, p. 324).

Do dodecafonismo passou-se ao serialismo, um complexo método de composição que, segundo Schoenberg, em 1921, seria “[...] uma descoberta que garantirá a supremacia da música alemã por algumas centenas de anos” (apud GRIFFITHS, 1987, p. 97). Colocada em contexto, a frase é reveladora sobre o estado emocional dos alemães diante da derrota na I Guerra Mundial e sobre o profundo desejo de manter a posição cultural interna e externa da qual se sentiam proprietários – “[...] se vivêssemos numa época normal, normal como antes de 1914, a música de nosso tempo estaria numa situação diferente” (apud GRIFFITHS, 1987, p. 97). Para este musicólogo,

[...] a atonalidade implicara uma suspensão da maioria dos princípios fundamentais da tradição: Schoenberg inquietava-se com a inexistência de um sistema, a falta de suportes harmônicos sobre os quais pudessem orientar-se as grandes formas, O serialismo oferecia os meios de reconquista da ordem (GRIFFITHS, 1987, p. 80).

Assim, se tudo pudesse voltar ao controle do compositor, haveria uma ordem, mas de categoria diferente, exteriormente criada pela vontade do compositor e com suas próprias regras. As séries poderiam ser de sons e, posteriormente, passaram a ser, também, de ritmos, de silêncios, de dinâmica, mas nem as séries, nem as regras deveriam ser percebidas pelos ouvintes.

Visando ampliar o conhecimento sobre a música serial, indico a leitura do capítulo 7, intitulado “Serialismo”, em *A música moderna*, de Paul Griffiths.

Entretanto, essa “revolução” musical e sonora não era evidente para uma grande audiência. Passava-se entre um público de elite e podia se tornar razão para adesões ou rechaças por parte de compositores, maestros e músicos, e levar até mesmo a grandes inimizades. Mas para os escolarizados em música e para aqueles que se mantinham fiéis ao tradicionalismo musical, a premência, naquele momento, era proteger a herança musical que vinha desde o século XVI, tanto da vanguarda com suas rupturas e experimentalismos, quanto da produção em massa de música. Não foi por acaso que os estudos musicológicos cresceram muito a partir do início do século XX, voltados, principalmente, para preservação das grandes obras musicais do passado, por meio da publicação de edições críticas de obras de alguns grandes mestres e de pesquisas sobre obras que integravam o grande cânone da música ocidental.

A cena musical era bastante conturbada nesses primeiros 50 anos do século XX. Os antagonismos existiam não apenas entre os tradicionais e os vanguardistas, mas mesmo dentro desses grupos outras controvérsias estavam prontas a nascer. Alguns compositores continuavam a





reverenciar e compor como passadistas; outros, como Claude Debussy (1862-1918), Igor Stravinsky (1882-1971), Anton von Webern (1883-1945), Edgar Varèse (1883-1965), e alguns mais buscavam novas formas de expressão musical. O próprio conceito de “expressão” fora banido do pensamento de alguns. Para Stravinsky a música nada queria expressar, conforme seu conhecido argumento expresso em 1935:

Considero a música, por sua própria natureza, essencialmente incapaz de expressar o que quer que sejam, sentimentos, atitudes mentais, estados psicológicos, fenômenos da natureza [...]. O fenômeno musical nos é dado com a única finalidade de estabelecer uma ordem nas coisas, inclusive e sobretudo na coordenação entre o homem e o tempo (STRAVINSKY, 1935, p. 37).

Mas a arte musical não ficou só na elite. Foi levada para a política e, para atender ao operário da nova ordem social na Rússia pós Revolução de 1917, deveria ser simples e grandiosa. Se complexa, agressiva, áspera funcionava como uma metáfora do decadente capitalismo. Assim, foi vista por compositores de fora da União Soviética, como Kurt Weill (1900-1950), Paul Hindemith (1895-1963) (em alguns momentos), Hans Werner Henze (1926-2012) entre outros.

Mas nem tudo era tão revolucionário. A quebra podia acontecer de outra forma, como uma suave captação de um momento da vida que corresponderia às sonoridades vagas, *impressionistas* – como na música de Debussy. Essa quebra rompia, sim, com o sistema tonal, mas de forma elegante, suave levando a música para longe do governo das “velhas relações harmônicas” (GRIFFITHS, 1987, p. 7). Como exemplo maior da modernidade, Griffiths escolheu o “*Prélude à la Après-Mid d’un faune*” como uma das primeiras manifestações da modernidade na música<sup>3</sup>. Outros compositores que não buscavam revolucionar a música trouxeram à cena outros materiais musicais. Os nacionalistas como Béla Bartók (1881-1945)<sup>4</sup> e Zoltán Kodály (1882-1967) na Hungria; Villa-Lobos (1887-1959), no Brasil, são alguns dos mais expressivos que foram buscar no folclore a inspiração para a música moderna, recorrendo ao apoio de noções como “fraternidade das nações”. Bartók confessou que:

[...] o estudo dessa música camponesa teve para mim importância decisiva, pois me revelou a possibilidade de uma total emancipação da hegemonia do sistema maior-menor. A maior parte desse tesouro de melodias – também a mais valiosa – deriva dos antigos modos da música de igreja, de escalas da Grécia antiga e ainda mais primitivas (notadamente a pentatônica), apresentando mudanças de andamento e ritmos os mais variados (BARTÓK, 1997, p. 39).

E, aproveitando o momento de tantos rompimentos e de novas inserções, o ritmo também foi liberado como demonstrou Igor Stravinsky na considerada escandalosa apresentação, em 1913, de *A Sagração da Primavera*<sup>5</sup>, um balé encenado por Vaslav Nijinski (1889-1950). O compositor





Stravinsky lembraria que “[...] já os primeiros compassos do prelúdio [...] provocaram risos de escárnio. Eu fiquei revoltado. Essas manifestações, a princípio isoladas, logo se generalizaram, levando por sua vez a reações contrárias e se transformando rapidamente em um tumulto indescritível” (SIOHAN, 1962, p. 41). (Não deixe de ouvir essa obra).

Manifestações do público eram comuns com ovações ou vaias; críticos musicais e músicos se digladiavam em torno dessas ideias que estavam mudando a face da música ocidental de uma forma indelével. Mas não foi tudo o que aconteceu. Os ruídos das cidades começaram a ser aproveitados como sons musicais; a música concreta, que surgiu com o advento da possibilidade de manipular o som gravado, criava sons nunca antes ouvidos. À medida que o século XX decorria outras posições vieram para desmontar a velha tradição. Música é vida, é a própria vida, afirmava o americano John Cage (1912-1992), trazendo à cena a aleatoriedade. Em 1952 apresentou *4’33”*:<sup>6</sup>

[...] a partitura original estava escrita em papel de partitura, tempo = 60, em três movimentos. David Tudor [o pianista] entrou no palco, sentou-se no banquinho do piano, abriu a tampa do piano, e não fez nada... A música era o som do espaço em volta. Era ao mesmo tempo uma posição filosófica e um ritual Zen de contemplação. Era uma peça que ninguém poderia ter escrito, como os céticos apontaram, mas que ninguém fizera antes (ROSS, 2007, p. 401).

Acontecia, assim, sem paralelo na história da música ocidental uma revolução na ideia e no significado da música, que se desdobrava em novas formas de compor, de ouvir, de sentir, nunca antes pensadas.

Entretanto, nenhuma delas alterou cabalmente a(s) música(s) e talvez a riqueza dessas concepções tenha mesmo colocado a impossibilidade de dominação de uma linha sobre outra. Todas coexistiram e juntas acabaram por vir a enfrentar outra revolução – a cultural.

Assim, não foi apenas no domínio da linguagem musical que os embates aconteceram. Talvez, a maior revolução estava por vir, ensejada pela revolução industrial que trouxe a possibilidade de se produzir música em massa e para a massa, a partir da invenção do gramofone, da gravação, do rádio... Nunca antes fora possível ouvir música a distâncias tão longas, repetindo-a quantas vezes desejasse; nem a voz humana nunca fora tão potente. Da gravação do disco, do CD, do MP3, é só lermos os anúncios das lojas especializadas que ficaremos informados sobre quantos equipamentos estão colocados à disposição para novas formas de manifestação musical.

Certamente, esse foi um grande confronto. O passado ainda presente, o vanguardismo, os experimentalismos e a música da indústria cultural compuseram uma nova configuração para o século XX. Surgiu um novo modo de produção artística, totalmente diverso do anterior, embora lidasse com os mesmos sons e dentro dos parâmetros da tonalidade, tida como a forma mais *natural* para a audição humana. Pressentia-se que seu alcance seria grande que assustava a todos, mesmo aqueles que haviam rompido de forma tão dramática com a tradição musical ocidental. E





a questão do que era arte rondava os pensamentos. Para Schoenberg, “[...] se é arte não é para todos e se é para todos não é arte [...]” (SCHOENBERG, 1977, p. 93).

Pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente Theodor Adorno (1903-1969), alertavam amarguradamente contra a perda da audição, a banalização da arte da música pela possibilidade de reprodução infinita, para a perda da individualidade da obra de arte e da sua *aura*. (Vale à pena ler as reflexões de Adorno sobre essa nova era e seus descaminhos).

Essa segunda revolução – trazida pela(s) música(s) da cultura industrial – marcou a divisão entre arte musical elevada – a da alta cultura, distinguida como música erudita ou clássica – e a da cultura popular, do povo, da baixa cultura – a música popular, ou a música das mídias. Definiam-se por oposição: a cultura ficou como a marca da arte mais elevada, enquanto a comercialização e o consumo tornaram-se características da arte mais baixa. A de cima não podia ceder à comercialização e encastelava-se nas universidades, nos centros de estudo, em experimentalismos pouco apreciados, e justificava-se com a famosa pergunta de Milton Babbitt em 1958: “Quem se importa se você, ouvinte, ouve?” (BABBITT, 1958)<sup>7</sup>.

Em alguns momentos, tentativas de integração entre as duas forças foram feitas. Alguns músicos populares, considerados mais clássicos, poderiam receber a concessão de atuar com um exemplar da alta cultura. Em 1964, o maestro erudito Diogo Pacheco, “em uma atitude corajosa”, segundo alguns, levou Eliseth Cardoso para cantar com a orquestra sinfônica no Teatro Municipal de São Paulo<sup>8</sup>. Muito antes, o americano George Gerswhin (1898-1937), com exuberância, transitava entre o erudito, os musicais da Broadway e o jazz.

À medida que a indústria cultural e a sua produção musical expandiam seus recursos e recolhiam quantias fabulosas em produções gigantescas (em 2016, Adele foi a artista que mais vendeu CD – 4,6 milhões) alguns eufemismos começaram a tentar diluir esse abismo entre a alta e baixa cultura musical. Assim, em vez de música erudita fala-se, hoje, em música de concerto. A música de concerto exige muitos recursos seja do estado ou de firmas patrocinadoras e é direcionada para um público menor: logo não se sustenta no mercado capitalista. O historiador inglês Eric Hobsbawm antecipou que o século XX seria “[...] o do homem comum, e dominado pelas artes produzidas por e para ele” (HOBSBAWM, 2008, p. 191), em uma sociedade de produção e consumo em larga escala, na sociedade de massa. Essa passagem gerou profundas mudanças no modo de expressão, na linguagem musical, no modo de produção e no modo de execução e audição.

Vale a pena tentar entender essa história.







## Para citar e referenciar este texto

KERR, Dorotéa. A(s) música(s) no século vinte. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 56-64. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

BABBIT, M. Who cares if you listen? *High Fidelity*, Fev. 1958.

BARTÓK, B. *Escritos sobre música popular*. Barcelona: Siglo veintiuno de España, 1997.

CHAUÍ, M. O universo das artes. In: CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

GRIFFITHS, P. *A música moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROSS, A. *The rest is noise*. New York: Picador, 2007.

SCHOENBERG, A. *Style and idea*. California: University of California Press, 1977.

SCHORSKE, C. E. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIOHAN, R. *Stravinsky*. Paris: Éditions du Seuil, 1962.

STRAVINSKY, I. *Chroniques de ma vie*. Paris: Denoël et Steele, 1935.





**A seguir, indico alguns livros que podem ajudar você a entender a música no século XX:**

ADORNO, T. *A indústria cultural e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

CHAUÍ, M. O universo das artes. *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação – Artes*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

KERR, D. M. Música ou músicas? *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação Artes*. 2. ed. São Paulo: Unesp/Pró-reitoria de Graduação, 2007.

MORAES, J. J. *Música da modernidade*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1983.

NAPOLITANO, M. *História & Música – História cultural da música popular*. São Paulo: Autêntica, 2002.

STRAVINSKI, I; CRAFT, R. *Conversas com Igor Stravinski*. São Paulo: Perspectiva, 1984.





## Notas de fim de página

- 1 Schoenberg nasceu em Viena em 1874 em uma família de classe média judia. Sua formação musical foi autodidata e além de compositor dedicou-se também à pintura e à escrita teórica sobre música. Seu período expressionista durou de 1908 até 1912. Uma das peças desse período é Erwartung (A espera), monólogo dramático escrito para canto e orquestra. A cantora representa uma mulher que sai pela floresta à procura de seu amante que a abandonara. Há muitas gravações dessa peça no YouTube como no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=sJSvA8oP7rw>>
- 2 Esse método de compor de Schoenberg marcou suas obras a partir de 1924. Uma das peças mais famosas é Variações para Orchestra, op. 31, que você pode ouvir no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=g7wefv98lvo>>. Schoenberg dedicou-se ao dodecafonismo dos anos 1923 a 1933. Em razão do nazismo, foi viver nos Estados Unidos a partir de 1933 onde deu aulas em várias universidades e adquiriu a cidadania americana. Faleceu em Los Angeles em 1951.
- 3 Não deixe de ouvir essa peça de Debussy. Uma das gravações mais bonita está em <<https://www.youtube.com/watch?v=Rpw4-J49auQ>>.
- 4 Béla Bartók e Zoltán Kodály estenderam suas pesquisas folclóricas para além da Hungria; coletaram melodias na Eslováquia, Romênia, Bulgária e chegaram até o norte da África. A música folclórica era a fonte de inspiração e material para uso nos mais diversos tipos de composição. No Brasil, Villa-Lobos fez o mesmo ao percorrer o nosso país. Não deixe de ouvir a Bachiana Brasileira nº. 4 no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=5mf3SQ3dVz8>>.
- 5 A sagração da primavera de Stravinsky é uma das músicas mais marcantes do século XX. No endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvAj2cOh1s4>> você encontrará um trecho reconstituído desse balé na estreia da obra em Paris em 1913.
- 6 A música é composta de silêncio e som afirma John Cage. Nessa peça o pianista não produz som nenhum ao piano: “a música” surge do próprio ambiente. Confira em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HypmW4Yd7SY>>
- 7 Esse é o título do artigo de Milton Babbitt (1916-2011) que se tornou famoso por apontar a separação entre o músico erudito e seus ouvintes. Foi publicado na revista High Fidelity em 1958.
- 8 Chamada de “A Divina”, Elizeth Cardoso (1920-1990). Carioca e de família humilde ficou conhecida por cantar chorinho e samba-canção.





# **Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir**

**Alexandre Mate**

Doutor em História Social. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo





## Algumas questões preliminares e desenvolvimento do assunto

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além. (FREIRE, 1996).

O Brasil, fruto da interessantíssima miscigenação ocorrida sem consentimento ou beneplácito do Estado, caracteriza-se como uma terra de grandes criadores. Mesmo com as avalanches imperialistas, desde sempre (e hoje camufladas pela dita globalização), houve no Brasil resistência e produção artística nas mais diferenciadas regiões do País, em todas as linguagens, tanto cultura popular quanto de elite<sup>1</sup>, idênticas e diferenciadas entre as classes antagônicas. Talvez o problema maior quanto ao conhecimento do que vem sendo produzido e com relação à multiplicidade de criações e de criadores brasileiros, se deva, fundamentalmente, à falta de acesso ao que é produzido. Em certas fases da história, principalmente nas de alinhamento democrático, a cultura nacional caracterizou-se em um “bem prestigiante de um povo”. Entretanto, e sem qualquer apologia ao xenofobismo, é imperioso afirmar que o nacional sempre teve de lutar ferrenhamente contra o importado e vindo *naturalizadamente* de certas regiões mais ao norte do globo.

Noel Rosa (1910-1937), um dos grandes compositores brasileiros, com uma obra surpreendente bela e significativa é quase desconhecido pela maioria dos brasileiros. De fato, são poucos os músicos, também, que o conhecem. Na mídia espetacularizada, ele não aparece, ou é raramente mencionado; mas, de modo quase paradoxal, ele não é conhecido nas escolas também... Muitos, animados pelas frases de efeito, afirmam que Carlos Drummond de Andrade é nosso *poeta maior*, mas não conseguem se lembrar de qualquer poema seu ou citar um deles. Martins Pena, principalmente para quem chegou até o Ensino Médio, é conhecido como o (dito) introdutor da comédia de costumes no Brasil, mas ao se indagar a um sujeito quanto à qualidade de suas obras, pode-se ouvir um sonoríssimo: “Não conheço. Nunca li!” Apesar do reconhecimento internacional, Cândido Portinari não é mencionado nem lembrado como deveria também, muitos jamais ouviram falar dele... Uma das mais destacadas figuras do cinema brasileiro, Glauber Rocha, é conhecido basicamente por cinéfilos... Artistas, como Oscarito (1906-1970), Grande Otelo (1915-1993), Dercy Gonçalves (1907-2008), Cacilda Becker (1921-1969), Glauce Rocha (1930-1971), Sergio Cardoso (1925-1972), Piolin (1897-1973), Benjamin de Oliveira (1870-1954), Jorge Andrade (1922-1984), Mario de Andrade (1893-1945), Tonico e Tinoco, Mazzaropi (1912-1981), Assis Valente (1911-1958), Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), Flávio Império (1935-1985), Guiomar Novaes (1894-1979), Patrícia Galvão (1910-1962) entre tantos outros, encontram-se quase soterrados pelo limbo do esquecimento.

Na chamada dialética entre o lembrar e o esquecer, a história da cultura brasileira tem, em muitos casos, erguido um imenso cemitério em cujas lápides de seus ilustres artistas quase nada mais é possível ler. Vivemos quase que totalmente encerrados e condenados a um presente, que se ergue sem referências ou compromissos com aqueles que vieram antes de nós: cidades desterradas de passado, pessoas subsumidas da história.





Em síntese, observamos países e cidades sem passado, este foi eliminado das histórias dos sujeitos. Histórias sem dialética, erigidas a partir de versões da subsunção da totalidade dos sujeitos...

Não há dúvida de que o escritor mineiro Murilo Rubião (1916-1991) é um dos mais importantes contistas brasileiros. A despeito de sua inequívoca genialidade, trata-se de um autor igualmente pouco conhecido na terra nascida. Paradoxo? Nem tanto, tendo em vista que, entre nós, o que tem, majoritariamente, vencido é o esquecimento e não a lembrança. Assim, na já mencionada dialética entre o par “lembrar” e “esquecer”, tem vencido o segundo e não por deliberação de escolha pessoal, mas por um bem e intrincado esquema de turvamento da memória, construção da memória pelo alto. De fato, a irritante e articulada conjunção – desde os tempos do Brasil-Colônia – entre o esquecimento, acompanhado de certo “torcicolo cultural” (que induz a imaginar que a fruta do quintal alheio é sempre mais gostosa), torna opaca nossa capacidade de percepção e de reconhecimento identitários.

No sentido de cercar algumas questões, tendo em vista o assunto que aqui se pretende desenvolver, que concerne à identidade, e sem fechar questão, talvez fosse pertinente apresentar algumas etimologias. Etimologicamente, idade (do latim *Haiti*), corresponde ao período da vida já vivido. Identidade (lt. escolástico *identitate*, declinação de *identitas*), do latim, é formada a partir de *idem*, o(a) mesmo(a) e *entitate*, declinação de *entitas*, entidade, correspondendo a ser. Portanto, identidade diz respeito a um conjunto de traços característicos e semelhantes e, também, identificáveis, pela diferença, de alguém. Apagados os traços de distinção do sempre parecido, arcadas dentárias, impressões digitais, exames de DNA são os meios para distinguir as marcas de reconhecimento de alguém. Daí deriva, *identicu*, correspondendo ao sentido de igual. Em português, formaram-se idêntico, identificar e identificação. Decorrente disso, sobretudo por necessidade, ao agrupar os idênticos e ao identificá-los, o Estado tem construído um conjunto de expedientes para controlar e identificar os indivíduos. Carlo Ginzburg (1989) apresenta uma análise surpreendente de como o Estado descobriu na irrepetível digital, de “tantos parecidos” e assemelhados, os traços indiciários por meio dos quais é possível o esquadrinhamento e o controle de qualquer sujeito.

Estamos no mundo, “achando normal”: falar yes, usar toneladas de expressões no idioma inglês, sem saber seus significados em português; adorando: “dançar na chuva”, chacoalhar-se ouvindo Ma(n)dona; defendendo: a criada, alardeada e estratégica fragilidade de Michael Jackson (depois de sua condenação peremptória, por todo tipo de conservadorismo, em vida); não perdendo: os filmes indicados ao Oscar e os sempre mesmos capítulos das telenovelas, que apenas mudam de nome; discutindo e defendendo: a “eliminação”<sup>2</sup> de alguém, tanto do mundo virtual quanto do real, feito mercadoria... Vivemos em tempo de sociedade espetacularizada e, diariamente, consumimos toneladas de lixo cultural, de fofoca sobre a vida dos astros e estrelas, consumindo todo tipo de jogos de azar e de profecias dos mais diferenciados pastores, seitas, magos e até de aberrações travestidas de gente.

Em uma de suas potentes crônicas, Marina Colasanti, discutindo a passagem da apologia incondicional ao amor, dando lugar àquela envelhecida do sexo, afirma:





[...] transformamos o sexo em verdade.

Mas o ouro dos bezerros modernos é de liga baixa, que logo se consome na voracidade da *mass media*. O sexo não nos deu tudo o que dele esperávamos, porque dele esperávamos *tudo*. E logo a sociedade começou a olhar em volta, à procura de um outro objeto de adoração. Destronado o sexo, partiu-se para a grande festa de coroação do amor.

Agora, aqui estamos nós, falando pelos cotovelos, analisando, procurando, destrinchando. E desgastando. Antes, quando eu pensava numa conversa séria, direita, com a pessoa que se ama, sabia a que me referia. Mas agora, quando ouço dizer que “o diálogo é fundamental para a manutenção dos espaços”, não sei o que isso quer dizer, ou melhor, sei que isso não quer dizer mais nada. Antes, quando eu pensava ou dizia que amor é fundamental, tinha a exata noção da diferença entre o fundamental e o absoluto. Mas agora, quando ouço repetido de norte a sul, como em um gigantesco eco, que “a vida sem amor não tem sentido”, fico com a impressão de estar ouvindo um slogan publicitário e me retraio porque sei que estão querendo me impor um produto.

A vida sem amor pode fazer sentido, e muito. É bom que a gente recomece a dizer isso. Mesmo porque há milhões de pessoas sem amor, que viveriam bem mais felizes se de repente a voz geral não lhes buzinasse nos ouvidos que isso é impossível. O mundo só andou geometricamente aos pares na Arca de Noé. Fora disso, anda emparelhado quem pode, quando pode. E o resto espera uma chance, sem nem por isso viver na escuridão. (COLASANTI, 1996, p. 128-129).

A crítica social também aparece nos textos de Murilo Rubião para quem o fantástico faz parte da vida:

[...] e também porque sou um sujeito que acredita muito no que está além das coisas: nunca me espanto com o sobrenatural, com o mágico, com o mistério. Sempre senti uma sedução muito grande pelo sonho, pela atmosfera onírica das coisas. Quem não acredita no mistério não faz literatura fantástica. (RUBIÃO apud SCHWARTZ, 1982, p. 3).

Em *Teleco, o coelhinho* (um dos contos fantásticos, contido no igualmente fantástico: *O homem do boné cinzento e outras histórias*, 1990), Murilo Rubião, para quem a opção pelo fantástico teria sido herança de sua infância e das leituras que fez, cria uma narrativa surpreendente para contar a história “surpreendentemente real” do coelhinho Teleco que, por sua capacidade de adaptação e mutação metamórfica, transforma-se em qualquer outro animal... Quer dizer, quase em qualquer outro, falta-lhe, entretanto, a capacidade de transformar-se, de acordo com alimentado







sonho impossível de ser concretizado em vida, em alguém. Desse modo, próximo ao momento de sua morte, Rubião finaliza seu curto texto do seguinte modo:

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços atirando-me de encontro à parede. Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava. Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava. Na noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara em meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta. (RUBIÃO, 1990, p. 21-29).

Explícitas ou implícitas, existem determinadas (pré) formas sociais às quais vamos nos colando, aderindo, encaixando para sermos aceitos. Muitas vezes, elas (as formas) nos comprimem, mas, em nome de sermos aceitos, sacrificamos alguma coisa... Esse sacrifício talvez corresponda ao *idem*, a *identicu* de identidade. Tanto na vida, como nos processos educativos, a conformidade, a conformação pela homogeneidade é desejada, buscada e imposta por certo modelo premido por “tradição conformante”.

Na sequência, dois textos podem nos aproximar mais e mais do assunto e do contexto educacional. O primeiro, de autor anônimo, chama-se *A fábula do currículo*:

Preocupados com a complexidade da vida, os bichos resolveram copiar os homens, organizando uma Escola que melhor pudesse prepará-los para enfrentar os problemas da existência.

Acompanhando ideais educacionais em voga, optaram por um currículo teórico-prático, constando, em essência, das seguintes disciplinas: Corrida, Escalada, Natação e Voo.

O Cisne, nadador exímio, mostrou-se desde logo melhor que o professor. Conseguiu notas razoáveis em Voo, mas revelou-se aluno muito fraco em Corrida. Coitado... quase sempre tinha de ficar depois do horário, para treinar a corrida. Por isso, teve até de reduzir as horas que dedicava à Natação, atividade tão do seu agrado! O que conseguiu mesmo foi ficar com as patas esfoladas. Por causa disso, até seu humor se modificou, e vivia emburrado. Talvez por esse motivo, quando chegou a época do exame final, estava tão cansado que, até na Natação, obteve apenas uma nota regular. Contudo, como o sistema de aprovação, na Escola, era o da média aritmética das notas obtidas nas diferentes matérias, conseguiu passar “raspando”. Aliás, nessa altura, era visível que os alunos não mais se preocupavam com o aproveitamento





escolar, ou real aprendizagem das matérias. O importante era garantir uma média final que desse para passar e ganhar o certificado.

O coelho, por exemplo, sempre fora o melhor de todos em Corrida, mas ficava atrapalhado e nervoso nas aulas de Natação. Dava até impressão de que, quanto mais se aplicava, menos aprendia. Vivia falando nos pesadelos que tinha, por causa do exame de Natação.

O Gato, de saída, superou todos os colegas do curso em Escalada, mas acabou por indispor-se com o professor, porque preferia adotar processos próprios de subida, inventados por ele, e muito eficazes até, mas que nem sempre coincidiam com os ensinamentos recebidos. Acabou tachado de aluno-problema no curso de Voo, porque o professor insistia em que ele alçasse voo do solo, enquanto o gato sustentava que só conseguia “voar” baixando do topo das árvores até o chão.

No fim do curso, um Pato tranquilo, assíduo, diligente, pouco amável, que nadava bem, voava sofrivelmente e atravessava, gingando, o gramado, numa imitação de corrida, alcançou a média mais elevada do grupo. O diretor da escola convidou-o para ser orador da turma, na formatura. A festa foi triste... O grupo alegre dos primeiros dias não era mais o mesmo. Muitos haviam desistido no meio do caminho; outros haviam sido reprovados. Quase todos estavam cansados e ainda alguns revelavam grande desânimo e pessimismo quanto ao futuro... (autor desconhecido).

O segundo texto, escrito na década de 1980, era lido, passado de mão em mão, por muitos professores de escolas públicas estaduais (onde tive acesso a ele), e utilizado em pesquisas, – não se sabe se foi publicado –, chama-se *Receita de alfabetização*, de Marlene Carvalho. Transcrevo o texto, cujo acesso ocorreu, em 1982, durante encontro de professores, promovido pela Delegacia de Ensino em Santos:

Pegue uma criança de seis anos e lave-a bem. Enxugue-a com cuidado e enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercício de prontidão. Na nova semana, ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que a criança não se contamine no contato com livros, jornais, revistas e outros perigosos materiais impressos. Abra a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separa as palavras em pedacinhos. Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas.





Se isto acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes for necessário. Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente. (CARVALHO, [S. l.: s. n.]).

Apesar de o texto, possivelmente, ser do início da década de 1980, e de tantas tentativas de mudança terem ocorrido, não se pode ter certeza de que as coisas tenham mudado para melhor. Não se pode dizer, conscientemente – ainda que os governos façam apologia de si mesmos, apresentando dados quantitativos –, que houve melhorias no sistema educacional.

Há, ainda, um terceiro exemplo, retirado de um fragmento, absolutamente revelador, apresentado em *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983). No excerto do livro da educadora Madalena Freire, há uma referência a uma atividade proposta por uma professora para comemorar o “Dia do Índio”. Constituíam-se a atividade em pintar um estereotipado indiozinho mimeografado com as cores indicadas pela professora. Já próximo do fim da atividade, uma das crianças da sala, por “descuido”, deixa cair um pingo de tinta no papel... Como não havia probabilidade de reparar a “verdadeira tragédia”, pensou em explicar aos pais o ocorrido e desculpar-se do ocorrido, quando da exposição. O fato é que, no dia da exposição, ao deparar-se com inúmeros desenhos pintados com a mesma cor e do mesmo modo, a única criança ao reconhecer a sua obra foi aquela, cujo pingo indesejado de tinta marcou o papel, diferenciando-o dos demais. Em algumas das vanguardas históricas europeias, o incidente seria chamado de acaso subjetivo (*l’hasard subjetif*). Para a reflexão que se tenta desenvolver aqui, pode-se nomear tal acaso como marca diferenciadora, como singularidade de identidade.

Sem perpetrar julgamentos genéricos, mas tendo bastante presente que a Educação tem trabalhado fundamentalmente com a homogeneização (que Michel Foucault, entre outros, tão bem denunciou em *Vigiar e punir*, 1987), destacamos que um educador, quando consciente de sua tarefa e importância, jamais torna o currículo meio de premiação ou de apologia a datas oficiais. Ele busca apresentar aos estudantes uma visão crítica a respeito do mercado e do capitalismo, seu meio de promoção.

Com educadoras como Madalena Freire, tanto crianças como adultos, podemos aprender outras coisas, por exemplo, a conhecer poesia e poetas de forma crítica:

[...] Não gosto das palavras fatigadas de informar.  
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas./dou respeito às coisas  
desimportantes  
e aos seres desimportantes./ Prezo insetos mais que aviões.





Prezo a velocidade/ das tartarugas mais que as dos mísseis.

[...]

Eu fui aparelhado/ para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

[...]

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:/ eu sou da invencionática.

(BARROS, 2015).

Domingos tinha a mania

De não errar a sintaxe

Escrevia todo dia

Tique-tique tique-taque

Vírgulas, tudo sabia,

Maiúsculas e até crase,

Conhecia a ortografia

Tique-tique tique-taque

Pois, de súbito, Domingos

Perdeu o ponto da frase

E não pode mais parar

Tique-tique tique-taque

Ficou no ar a palavra

Domingos, que disparete!

Não pode parar a máquina

Tique-tique tique-taque

Quem puder achar o ponto

Que venha encerrar a frase.

(MORAES, 1986).

A novidade que tem no brejo da cruz

É a criança se alimentar de luz.

Alucinados, meninos ficando azuis

e desencarnando lá no brejo da cruz.

Eletrizados cruzam os céus do Brasil

[...] assumem formas mil.

(Trecho da música Brejo da cruz; BUARQUE DE HOLANDA, 1984).





O cartunista Frank Tashlin (1913-1972), com significativa produção tanto como quadrinista quanto diretor de cinema, em 1946, escreve um texto para crianças (e adultos) chamado *The bear that wasn't is*, traduzido para o português, por Esdras do Nascimento, como *Era urso?* (2003). Em tese, o livro, constituído igualmente por ilustrações e texto, apresenta a história de um urso que, ao olhar para cima vê os patos em fluxo migratório, buscando clima mais ameno e as folhas dos salgueiros caindo. Sabe o urso tratar-se de momento de hibernação. Procura uma toca e lá, tendo em vista sua inserção na natureza, se recolhe. Enquanto hiberna, muitos homens e máquinas transformam seu *habitat*, assim, no lugar da floresta surge uma imensa fábrica. Ao acordar, sobe por uma escada e sai no pátio de uma fábrica. Um supervisor o vê, diz para ele tomar banho, fazer a barba e ir trabalhar. O urso alega, apenas, ser um urso e não um trabalhador. O supervisor leva o urso ao chefe. Nova reprimenda e a mesma recomendação ao preguiçoso: tomar banho, fazer a barba e ir trabalhar. O urso insiste em ser urso. Dirigem-se o urso, o supervisor e o chefe à sala do gerente. Seguem-se a mesma acusação e a defesa. Assim, dirigem-se o urso, o supervisor, o chefe, o gerente à sala do vice-presidente. Claro, o mesmo ocorre: o urso preguiçoso é acusado de ser preguiçoso e de não querer trabalhar. Cada vez mais abatido, o urso ainda tem forças para alegar a mesma coisa: ele é apenas um urso! Dirigem-se: o urso, o supervisor, o chefe, o gerente, o vice-presidente à sala do presidente. Este, evidentemente a par da história, afirma, simplesmente: Sei o que diz, mas vou provar que você não é urso. Dirigem-se todos, primeiramente, a um circo. Do picadeiro os ursos amestrados dizem que ele é vagabundo, pois se fosse um urso estaria com eles, no picadeiro. Saem todos do circo e dirigem-se a um parque de diversões; neste local, um ursinho, em monociclo, afirma que ele é um vagabundo, que precisa fazer a barba, tomar banho e ir trabalhar. Em recorte, o índio..., isto é, o urso aparece repetindo o mesmo movimento em frente a uma enorme máquina. Algum tempo se passa, mas a crise mundial leva a indústria à falência. Todos os trabalhadores têm para onde voltar, mas o urso não tem ninguém. Olha para cima: vê as folhas dos salgueiros caindo e os patos em busca de terras mais amenas. Começa o frio e a neve aumenta. O urso, cada vez mais gelado, afirma para si mesmo: Se eu fosse um urso eu saberia o que fazer, mas sou apenas um vagabundo, que preciso tomar banho e fazer a barba... Prestes a congelar, o instinto retoma aquele ser cansado e não humano. Ele busca uma caverna e sonha que era urso. Crianças tendem a adorar esta história e, se estimuladas a rerepresentá-las teatralmente, o resultado pode ser muito bom.

Mesmo sem ser tão *interessante* talvez de ser montada, mas excelente de ser ouvida (e não apenas pelas crianças), vale a pena transcrever o texto de Clarice Lispector, chamado *Um diálogo*:

Quando estudei francês teria me divertido muito mais se meu livro escolar fosse como esse que vi. E que contém o diálogo entre pai-cachorro e o filho-cachorro. Pai-cachorro: "Você tem estudado muito?" Filho-cachorro: "Tenho." Pai-cachorro: "Matemática?" Filho-cachorro: "Não." Pai-cachorro: "Ciências?" Filho-cachorro: "Não." Pai-cachorro: "Geografia ou filosofia ou história?" Filho-cachorro: "Não."





Pai-cachorro: Afinal, que é que você tem estudado?” Filho-cachorro: “Línguas estrangeiras.” Pai-cachorro: “E o que é que você aprendeu em línguas estrangeiras?” Filho-cachorro: “Miau.” (LISPECTOR, 1992, p. 161).

Diferentemente deste insinuante diálogo que deve ser lido às crianças – e a que os adultos devem prestar muita atenção, em *As aventuras de Tibicuera*: que são também as do Brasil, de Érico Veríssimo lembrando que Tibicuera significa cemitério, o autor gaúcho, em obra também dirigida às crianças, tenta nos levar à reflexão. Para tanto, apresenta o seguinte enredo: o pajé pergunta a Tibicuera (já homem e guerreiro) qual seria o maior bem da vida, este lhe responde a coragem; mas o pajé lembra ao jovem guerreiro que vem a velhice e com ela outras determinações são necessárias. Desse modo, afirma o pajé:

[...] O tempo passa, mas a gente finge que não vê. A velhice vem, mas a gente luta contra ela, como se ela fosse um guerreiro inimigo. Os homens envelhecem porque querem. Só muito tarde é que compreendi isso. Tibicuera pode vencer o tempo. Tibicuera pode Leloir a morte. O remédio está aqui. – Tornou a bater na testa. – Está no espírito. Um espírito alegre e são vence o tempo, vence a morte. Tibicuera morre? Os filhos de Tibicuera continuam. O espírito continua: a coragem, o nome de Tibicuera, a alma de Tibicuera. O filho é a continuação do pai. E teu filho terá outro filho e teu neto também terá descendentes e o teu bisneto será bisavô dum homem que continuará o espírito de Tibicuera e que portanto ainda será Tibicuera. O corpo pode ser outro, mas o espírito é o mesmo. E eu te digo, rapaz, que isso só será possível se entre pai e filho existir uma amizade, um amor tão grande, tão fundo, tão cheio de compreensão, que no fim Tibicuera não sabe se ele e o filho são duas pessoas ou uma só.

Eu olhava para o pajé, mal compreendendo o que ele me ensinava. O feiticeiro falou até madrugada alta. Quando voltei para minha oca fiquei por longo tempo olhando para meu filho que dormia na rede.

E eu me enxerguei nele, como se a rede fosse um grande espelho ou a superfície dum lago calmo. (VERÍSSIMO, 1980, p. 22).

Narrativas de origem, narrativas como as origens de nós mesmos nos são furtadas, eliminadas de nossa memória cultural... João Ubaldo Ribeiro, grande romancista, escreve a magistral *Viva o povo brasileiro* (1984). Em mais de trezentos anos de história, brancos, negros e índios, em paisagens, sobretudo, do recôncavo baiano mostram-se a nós. Entre tantos e exemplares momentos, salta, da narrativa para a vida a história de uma das personagens da obra chamada Dadinha; filha de índia e de holandês capturado, literalmente para ser comido pelos parentes desta. Alegoricamente, Dadinha representa na obra tanto o aborígine, o negro, o pobre, o desterrado, o subsumido da história oficial, como também o “mulato” Amleto Ferreira (filho de negra com degredado inglês, que





esconde sua origem negra). Este se transforma, depois de roubar seu patrão e dele abocanhar o dinheiro e todos os seus bens, em Amleto Ferreira Dutton.

Dadinha é um exemplo de todas as misturas, de todos os diferentes traços de caráter, de todos os desejos, dos “[...] filhos deste solo és mãe gentil”. Pois, no dia em que comemora 100 anos, ela fala para quem quiser ouvir:

[...] Crem-deus-haja, vissantíssima, Val de lágrimas. Meu pai ele baleneiro e tinha os olho craro, e morreu queimado no meu nachimento. Antes do meu nachimento minha mãe foi vendida antes de me desmamar, partindo por Serigi para nunca mais voltar. Quando fui nacher tinha dezoito almas doidas em Amoreiras e todas elas vieram para ne mim encarnar. Foi uma grande disputa que nem casa de puta: meu corpo mais de cem almas, por vezes em grande luta. Minha avó Vu não falava língua, falava gritos. Quando levaram ela para trabalhar, gritou e atacou. Quanto mais eles marrando no tronco e chibateando muito, sentada de croca e de cabeça para baixo, mais ela atacando sem receio. Prenderam, baterô, vestirô, ferrarô, meaçarô tudo e qualquer coisa, quanto mais isso mais ela atacava. Então, por força daquela brabeza e todos pensando que o cão de satanás habitava ela, esperarô ela parir para aproveitar a cria e resolverô de enterrar viva de cabeça para baixo, cavando cova bem funda para muito bem enterrar, vindo o padre depois do enterramento para tudo abençoar muito bem abençoado. (RIBEIRO, 1985, p. 72-74).<sup>3</sup>

Aliás, como seria fundamental que nós, educadores, inconformados com tanta cultura postiça e esvaziada de sentido, assumíssemos o papel de continuadores da melhor tradição dos contadores de histórias, dos leitores de texto que a mídia atual não mostra e que de tudo faz para que esqueçamos...

Às vezes, é preciso despir-se de tantas ditas certezas. Colocar-se em situação de revisitação, de quase incerteza, de não saber, como atesta o texto de Clarice Lispector:

Não entendo. Isto é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo. (LISPECTOR, 1992, p. 178).







Precisamos ler algumas obras que desarranjem tantas pseudo-certezas acomodadas estrategicamente em nossas estruturas mentais. Muitos são os sujeitos necessariamente “bagunçantes” de tantas certezas: gente que veio para atrapalhar, para desformatar... Entre tantos outros, o texto de Darcy Ribeiro, *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu* (1985), é leitura obrigatória. Darcy Ribeiro tira-nos de tantas certezas e nos induz à busca de outras informações. Assim, esvaziados das certezas homogeneizantes, feito cientistas inquietos, podemos redescobrir o mundo e imediatamente realizar nossas descobertas usando para isso de liberdade e da consciência de incompletude, que nos impulsiona aos atos de troca.

Com produção infantil significativa (tanto em quantidade, como em qualidade), o uruguaio Eduardo Galeano, em *A pedra arde*, apresenta a história de um velho combatente de guerra, cujo rosto era todo marcado, repleto de cicatrizes. Esse velho vivia isolado, em uma casa protegida por altos muros e escondida entre muitas árvores frutíferas. Todas as crianças da vizinhança tinham medo do velho e, por questões de costume, preenchiam todas as lacunas do desconhecimento inventando situações. No imaginário das crianças, o velho era uma espécie de monstro. Um belo dia, para roubar frutas apetitosas do quintal do “monstro”, um menino acaba ficando preso no muro. O velho, absolutamente humano e bondoso, salva esse menino e inicia uma amizade com ele. Todas as marcas presentes em seu rosto, afirma o velho, em resposta à inquietação infantil, eram fruto de muitas lutas em prol de seu País e de sua gente.

Entretanto, na época em que estamos vivendo – “tempo de partido” como Drummond inicia *Nosso tempo*, um de seus antológicos poemas –, parece ser tendência próxima ao hegemônico, sobretudo pela classe média, a de eliminar traços e marcas do tempo. O conceito de tempo, marcando a existência, tem sido eliminado de diferentes modos. Dessa forma, o pensamento nasce da boca, sem chão histórico e sem lastro temporal.

As marcas, sinais, fazem parte da nossa memória, ou seja, esta é sinalizada por ações significativas, balizantes de acontecimentos necessários ao viver, seja para não esquecer, seja para não deixar de lembrar.

Elmer Rice escreve, em *A máquina de somar* (1922-23), que, depois de 25 anos de uma vida sem sentido e de trabalhar no mesmo lugar, cumprindo a mesma tarefa, o contador Zero é mandado embora pelo seu patrão. Isso ocorre porque ele será substituído por máquinas de somar: que fazem o trabalho de dez e podem ser operadas por qualquer colegial. Inconformado, Zero mata o patrão, é condenado à morte, “desperta” no cemitério e é enviado para uma Estação Cósmica de Tratamento de Almas. Zero permanece na Estação por mais 25 anos e deverá ser enviado a Terra novamente. Zero, que parece não ter aprendido nada, clama para voltar como contador... Charles, o chefe do setor em que Zero se encontra, dialoga com este:

*Charles* – Você pediu a verdade, não pediu? Se houve alma no mundo com etiqueta de escravo esta alma foi a sua. Porque todos os chefes e reis do mundo deixaram suas marcas registradas em seu traseiro.

Zero – Isso não é justo.





Charles (encolhendo os ombros) – Para mim vem falar de justiça? Não faço as regras. Tudo que sei é que você foi ficando pior... Pior a cada vida. Há seis mil anos você não era tão ruim. Foi no tempo em que carregava pedras para uma grande pirâmide num lugar chamado África. Já ouviu falar das pirâmides?

Zero – Aquelas coisas bem grandes, com uma ponta?

Charles (concordando) – Isso mesmo.

Zero – Já vi em filmes.

Charles – Pois bem, você ajudou a construir. Você já era um pouco pior que nos dias felizes na selva, mas pelo menos aquele era um bom trabalho... Embora não soubesse o que estava fazendo e suas costas ficassem marcadas pelo chicote do capataz. Mas você só desce na escala. Há dois mil anos você era um escravo romano de galera. Novamente o chicote. Mas nessa época você ainda tinha músculos... [...] E então, mais mil anos depois e você foi um servo... um monte de barro cavando outro monte de barro. Nesse tempo você usava um colarinho de ferro... o colarinho branco ainda não havia sido inventado... Outros passos largos para baixo. Mas, pelo menos, onde você cavou, cresceram batatas, e elas ajudaram a engordar os porcos. O que era alguma coisa. E agora [...].

[...]

Você vai ser novamente um bebê... um animalzinho careca e coradinho. Depois vai passar por tudo outra vez. Haverá milhões como você... todos com as bocas abertas gritando por comida. E então, quando crescer, começa a aprender coisas. Vai aprender tudo o que é errado, de modo errado. Vai comer comida errada e usar roupas erradas, vai morar em habitações superlotas, sem luz e sem ar! Vai aprender a temer a luz solar e odiar a beleza. Para, então, estar em condições de ir à escola. Na escola vão dizer a verdade sobre muitas coisas que não interessam e mentiras sobre todas as coisas que deveria saber... E, sobre todas as coisas que quiser saber, nunca vão dizer nada. Quando sair da escola, estará preparado para o trabalho do resto da vida. Estará em condições de ter um trabalho. (RICE, 2001, p. 32-33).

O trabalho de Zero, conforme o texto, será substituído por uma imensa máquina de somar. Tomando a epígrafe de Paulo Freire, apresentada no início deste texto, como meio de reflexão, é evidente que Zero, pelo senso comum de que é nutrido, não deve ter estudado em escola concebida como espaço de encontro. Como espaço preenchedor de lacunas.

## Breves apontamentos acerca da linguagem teatral<sup>4</sup>

A palavra teatro, do grego *theatron*, refere-se a lugar de onde se vê. Portanto, da área da plateia, o espectador olha, admira, contempla uma obra em que pessoas representam (fingem) ser o que não são. Nessa medida e em tese, quanto mais o intérprete se mesclar com a personagem,





maior tende a ser a identificação do espectador com a arte do fingimento. Tanto para escrever, quanto para construir uma personagem, um cenário, um figurino... é preciso que o criador, investindo na razão, busque atingir a capacidade emocional do espectador. Afinal, Fernando Pessoa (ele mesmo) já havia observado em *Autopsicografia* (1933) que:

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.  
E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.  
(PESSOA, 1972, p. 164)

O conceito de representação, cujo sentido aproxima-se de apresentar novamente; e esteticamente, significa colocar-se em situação. Não sou João Grilo ou Chicó (de *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna), mas apresento-me como se fosse. Tomando o texto *Os estudantes*, de Eduardo Galeano, traduzido por Eric Nepomuceno, pode-se entender o conceito de representação expandido, pelas mais diversas necessidades postas pelo (sobre)viver:

Se a professora pergunta o que elas querem ser quando crescerem, elas se calam. E depois, falando baixinho, confessam: ser mais branca, cantar na televisão, dormir até meio-dia, casar com alguém que não me bata, casar com quem tem automóvel, ir para longe e que nunca me encontrem.  
E eles dizem: ser mais branco, ser campeão mundial de futebol, ser o Homem-Aranha e caminhar pelas paredes, assaltar um banco e não trabalhar nunca mais, comprar um restaurante e comer sempre, ir para longe e que nunca me encontrem. Não vivem a grande distância da cidade de Tucumán, mas não a conhecem nem de vista. Vão para a escola a pé ou a cavalo, dia sim, dia não, porque fazem rodízio com os irmãos no uso do único avental e no único par de alpargatas. E o que mais perguntam para a professora é: quando chega o almoço? (GALEANO, 2004, p. 62).

De fato, por meio de textos como o de Galeano, o conceito se redimensiona. Apesar de potencialmente se ter um conjunto de características e de necessidades, de se acreditar nele,





muitas, infindas vezes, somos obrigados a mostrar ao mundo o que não somos... Não são poucas as vezes em que, mesmo forçando nossa natureza, somos impelidos a agradar. Desse modo, ainda que os conceitos tradicionais, sobretudo aqueles do Iluminismo, apresentem o sujeito a partir de uma concepção de indivíduo absolutamente centrado, unificado, dotado de consciência e de razão, cujo *centro*: “[...] consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2000, p. 10-11). Evidentemente, há outras concepções apresentadas por Hall, mas todas elas chocaram-se com a sociedade dita pós-moderna. Nessa perspectiva:

[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

Ainda segundo Hall, o sujeito, em uma estrutura deslocada, em contexto fragmentado e característico da pós-modernidade, sem um centro único, cuja identidade, encontra-se absolutamente premida pelo histórico, e não biológico:

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] os sistemas de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

Na medida em que a sociedade tende a “dissolver os homens”, em que as relações sociais não permitem um viver mais pleno, em que tantas contradições são interpostas, sobretudo do ponto de vista cultural, é importante indagar-se de que modo o papel do educador de educação infantil pode facilitar às crianças uma inserção em mundo tão confuso. Talvez essa facilidade possa ser conquistada mais inteiramente por intermédio das práticas artísticas. Contudo, isso significa repudiar as teses de pré-exercício, que concebem a arte como uma propedêutica à vida; banir a apologia ao papel incondicional das artes e nela do teatro, na medida em que tudo é relação e troca; abandonar esquemas ou, como se diz, partituras fixas (sobretudo sem coreografias das músicas da





Xuxa e congêneres perversos...). Somente quando o educador assumir uma visão crítica, as artes terão papel de destaque e de singular importância na vida das crianças.

A atividade teatral, desenvolvida no âmbito escolar, na faixa etária compreendida pela chamada Educação Infantil, concerne exclusivamente a práticas lúdicas. Nessa perspectiva, ainda que se possa chegar a um resultado estético, as práticas teatrais têm função prática e funcional, cujo pressuposto implica em promover atividades que facilitem o autoconhecimento e o contextualizem, ou seja, implica em uma junção de autoconhecimento e de ampliação, sobretudo, dos processos decorrentes das trocas sociais, mediadas pelos símbolos<sup>5</sup>.

## Para citar e referenciar este texto

MATE, Alexandre. Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 65-83. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. (Antologia).

BUARQUE DE HOLANDA, Chico. *Chico Buarque*. São Paulo: Universal, 1984. 1 disco.

COLASANTI, Marina. É tempo de pós-amor. In: COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





GALEANO, Eduardo. *Bocas do tempo*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KERR, Dorotéia Machado (Org.). *Cadernos de formação: artes*. São Paulo: Unesp (Pró-reitoria de Graduação), 2004.

LISPECTOR, Clarice. Um diálogo. In: LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

PESSOA, Fernando. *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar, 1972.

MORAES, Antonieta Dias de. O bom datilógrafo. In: MORAES, A. D. *Jornal falado*. São Paulo: Global, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*. Projeto gráfico e seleção de ilustrações Fortuna. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

RICE, Elmer. *A máquina de somar*. Tradução de Márcio Boaro e Iná Camargo Costa. 2001. (mimeo).

RUBIÃO, Murilo Rubião. Teleco, o coelhinho. In: RUBIÃO, Murilo Rubião. *O homem de boné cinzento & outras histórias*. São Paulo: Ática, 1990.

SCHWARTZ, Jorge. *Literatura comentada: Murilo Rubião*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

TASHLIN, Frank. *Era urso?* Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

VERÍSSIMO, Érico. *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*. 21. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.



## Bibliografia consultada

ALMEIDA, Fernanda Lopes de Almeida; LINARES, Alcy. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Ática, 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Carlos Drummond de Andrade: Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1973.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1987.

CANCLINI, Nestor García. *A socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANCLINI, Nestor García. *Las culturas populares en el Capitalismo*. México: Editorial Nueva Imagem, 1982.

CHAUÍ, Marilena. *O nacional e o popular na cultura brasileira: Seminários*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACHADO, Ana Maria. *De pergunta em pergunta*. MACHADO, Ana Maria. *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.







SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (Org.). *Teatro e dança: repertórios para a educação*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010. 3 v.

THOMPSON, Paulo. *A voz do passado: História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## Notas de fim de página

- 1 Dentre outras publicações fundamentais que iluminam e esclarecem algumas diferenças “de fundo” acerca do arbitrário contido nos conceitos de cultura popular e cultura de elite, podem ser citadas: José Guilherme Cantor Magnani. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade* (2003); Marilena Chauí. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* (1989); da mesma autora: *O nacional e o popular na cultura brasileira – seminários* (1984); Nestor García Canclini. *Las culturas populares en el Capitalismo* (1982); Terry Eagleton. *A ideia de cultura* (2005). Renato Ortiz. *Cultura brasileira & identidade nacional* (2005).
- 2 Acerca do significado majoritário proposto pelo verbo eliminar, dos diferentes materiais à disposição, é absolutamente fundamental a leitura do ensaio de ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45. (Grandes cientistas sociais - 54).
- 3 Tanto o parágrafo anterior como o excerto foram retirados do texto *O idêntico permanentemente (in)diferente: algumas epifanias da identidade apontadas por meio de obras ficcionais*, publicados na Revista Trama Interdisciplinar, revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Metodista Mackenzie. Disponível em: <<https://goo.gl/c8HkMU>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- 4 Como o espaço para o texto é restrito, caso exista algum interesse em aprofundar certos conceitos ligados à linguagem teatral, consultar *Teatro e dança: repertórios para a educação*. (2010). Disponível em: <<https://goo.gl/VNjM2i>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- 5 Para aprofundar algumas questões aqui apontadas, na medida em que não serão propostas muitas atividades aos estudantes-professores, consultar, também publicado pela Unesp, organizado por Dorotéia Machado Kerr, *Cadernos de formação: artes*. (2004).





D16 – Conteúdos e Didática de Artes

# **Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”<sup>1</sup>**

**Alexandre Mate**

Doutor em História Social. Professor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo





## À guisa de introdução

Desde a década de 1980, quando iniciei minha carreira pelo magistério, então como professor de Educação Artística, parte significativa dos professores, sobretudo de Português – a quem desde aquela década tem cabido a maioria dos experimentos teatrais nas escolas –, reclama e solicita propostas para adaptar textos literários para a linguagem teatral. Os profissionais de língua e literatura brasileira, por conta do número maior de aulas e por trabalhar também com textos – não apenas literários –, no sentido de dinamizar suas aulas, sentem necessidade de lançar mão de atividades de representação. Diversas pesquisas, desde a década de 1980, realizadas por associação de professores, por fundações, por órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, apontam desejos e dificuldades concretas dos professores de Português ao trabalharem com a linguagem teatral.

Muitos professores querem e sentem real necessidade em trabalhar com o teatro em sala de aula; entretanto, pelo fato paradoxal de não terem tido matéria específica durante o processo de formação, no curso de licenciatura, a maioria desiste. Aqueles que são mais corajosos e viabilizam o desejo acabam preterindo parte dos estudantes da sala, por conta de não “haver textos com número suficiente de papéis para atender ao conjunto de uma sala de aula”. Evidentemente, ao apresentar uma justificativa dessa natureza, o pressuposto que alicerça o pensamento do professor concerne ao teatro realista. Nessa perspectiva concreta e objetiva fica difícil mesmo realizar atividades teatrais em sala de aula. Vencendo as barreiras, nesse caso tanto estruturais (com a consequente falta de equipamentos), como estético-ideológicas, diversos professores optam por desenvolver suas ações com a linguagem teatral fora da sala de aula e com número reduzido de estudantes da escola.

Em 2011, participei de dois encontros: “Seminário Nacional de Dramaturgia para o Teatro de Rua”, promovido pelo Núcleo Pavanelli de Teatro de Rua e Circo; e do “Escambos Estéticos: No Entrecruzamento dos Fazedores de Teatro de Rua”, promovido pelo grupo de teatro “Os Inventivos” (ambos em parceria com o Instituto de Artes da Unesp). Tive a oportunidade de conviver com criadores e fazedores de dramaturgia, com gente de prestígio internacional, como Amir Haddad (do grupo de teatro “Tá na Rua”, do Rio de Janeiro), César Vieira (do grupo “Teatro Popular União e Olho Vivo”, de São Paulo). Em diversos dias, eles discutiram as dificuldades para criação de uma dramaturgia. Assim, os criadores apresentaram propostas e procedimentos desenvolvidos a outros fazedores, professores e artistas de teatro, e interessados no assunto, ávidos por trocas cabais de experiências. As reflexões decorrentes dos encontros foram significativas e apontaram para a absoluta carência de referenciais teóricos na área<sup>2</sup>.

O texto que se segue corresponde a algumas reflexões e práticas desenvolvidas em fins da década de 1980 e início da de 1990, sobretudo decorrentes de cursos ministrados a professores, período em que eu trabalhava na Biblioteca-oficina Clara Luz (ligada à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE). Decorrente, portanto, do processo prático (que acabou por





ser experimentado também pelos participantes em suas escolas, espalhadas por diversas regiões do estado de São Paulo), muitas das hipóteses e teses originais foram-se enriquecendo a partir das dinâmicas em processos de experimentação.

À luz do exposto, a proposta aqui apresentada caracteriza-se em uma alternativa, entre tantas outras e parte da consciência de que apenas toca em algumas questões. Caso ela interesse e possa guiar algum profissional da educação, a ideia é que, distante de proposição fechada, ela deflagre procedimentos de invenção e de novos caminhar. Desse modo, é fundamental tomar o que aqui se apresenta como um *canovaccio* (nome dos roteiros básicos criados pelos artistas populares e improvisadores da *commedia dell'arte* italiana, originada no século XVI). Pelo seu intrínseco caráter coletivo e de troca, o processo de criação teatral, definidos os critérios norteadores, acolhe e experimenta sugestões. A discussão é fundamental, mas sua “constatação” em teatro pressupõe a experimentação tanto no processo de ensaio, como no da apresentação.

Portanto, e aviso aos navegantes, dramaturgia (do grego *drama*, correspondendo a ação + *tourgia*, correspondendo a trabalho de entrelaçamento) precisa ser considerada como uma base que, ao apresentar as ideias, anseios e desejos do coletivo, *mutatis mutandis*, agrega, incorpora, se revisita, decorrendo do tipo de troca de experiência que pretende desenvolver com o público que assiste ao espetáculo.

## Breves apontamentos acerca da literatura

Todo mundo que aprendeu a ler e escrever é mais ou menos escritor. E o é tanto mais quanto menos procure dar ao que escreve o tom de literatura. Porque observe que esta se revela onde não é posta e recusa-se a aparecer onde querem pô-la (BRAYNER, 1977).

Etimologicamente, decorrente do latim *textu*, correspondendo a entrelaçamento, tecido, contextura; em sentido lato, texto pode designar tudo o que é dito ou falado: o meu texto, o texto da personagem, subjaz ao texto do político; pode significar, também, tudo o que é impresso, escrito e fixado nos mais diferenciados tipos de superfície: o texto do estudante, o texto coletivo do grupo tal, o conjunto dos textos das vanguardas...

Articulada a isso, nas artes da representação, a gestualidade do artista configura-se no “texto estético do artista”, inscrito e materializado no tempo e no espaço. Desse modo, cabe ao espectador (do latim, *spectōre*, correspondendo àquele que tem o hábito de olhar, de observar, de contemplar; testemunha; apreciador crítico) decodificar – em um complexo exercício – “o texto”, por meio do qual as linguagens se estruturam. Antes de dar prosseguimento à reflexão, o filólogo russo Mikhail Bakhtin (1992), em capítulo absolutamente essencial: *Estudo das ideologias e filosofia da linguagem* (do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*), lembra que todo signo reflete ou refrata a realidade. Para retomar algo anteriormente apresentado, quando os professores pensam que um texto teatral, para ser experimentado na escola, necessitaria ter o número de personagens





correspondente ao de estudantes, tal necessidade refrata (deforma) a realidade, na medida em que o artístico transita com os símbolos. Assim, dependendo de como se faça, 30 estudantes podem apresentar a mesma personagem; um estudante pode apresentar 30 personagens. A realidade arbitrária é rigorosamente ideológica, premida pelo ilusionismo absoluto do teatro realista<sup>3</sup>.

Retomando a questão anterior, pode-se, provisoriamente, concluir que um texto é todo material fixado por meio da escrita (letras ou símbolos) ou por meio da fala, da gestualidade, da imagem, ou ainda pela justaposição disso tudo, arranjado e elaborado, com ou sem intencionalidade explícita, de um sujeito para outro. Portanto, intrínseca a esse processo de transmissão, encontra-se a necessidade de expressar desde simples ou complexas informações às situações, por sua vez, simples, complexas, polêmicas, subjetivas... Para concluir a reflexão, mas sem fechar a questão, um texto pode ser concebido como um objeto de significação (a partir de sua organização e estruturação sígnica) ou como um objeto de comunicação. Na segunda perspectiva, o texto insere-se entre os objetos culturais, devendo ser examinado em relação ao contexto histórico confrontado às circunstância que lhe atribuem significação<sup>4</sup>.

No processo de atribuição de sentido e valor dos objetos, lembra Terry Eagleton o fato de estarmos inseridos em quadros históricos concretos, portanto:

O que importa não são as obras em si, mas a maneira como são coletivamente interpretadas, maneiras que as próprias obras dificilmente poderiam ter previsto. Tomadas em conjunto, elas são apresentadas como evidência da unidade atemporal do espírito humano, da superioridade do imaginativo sobre o real, da inferioridade das ideias com relação aos sentimentos, da verdade de que o indivíduo está no centro do universo, da relativa desimportância do público com relação à vida interpessoal, ou do prático com relação ao contemplativo e outros preconceitos modernos desse tipo. Mas poder-se-ia igualmente bem interpretá-las de modo bem diferente. Não é Shakespeare que não tem mérito, e sim apenas alguns dos usos sociais que tem sido feitos de sua obra. (EAGLETON, 2005, p. 81).

Um texto é sempre manifesto (materializado) a partir de certa estrutura ou formato característico (bilhete, carta, artigo, uma peça teatral etc.) e de modo a atender aos objetivos vislumbrados pelo seu uso. Jornalistas organizam seus textos (ainda que premidos anteriormente pelos chamados manuais de redação e estilo) com o objetivo precípuo de informar. Químicos, farmacologistas, médicos procedem da mesma forma que os jornalistas, explicitando, entretanto, as propriedades do objeto, no concernente à posologia, substâncias na composição, efeitos colaterais etc. Assim, tanto em um universo como em outro, *grosso modo*, cientistas da saúde e jornalistas escrevem textos informativos.

Cientistas sociais, professores, intelectuais..., normalmente, escrevem textos conceituais. Com interesses opostos àqueles contidos no texto informativo e nos conceituais (ainda que vestígios destes possam existir), os textos literários têm interesses e escopo diferenciado. Sem, ainda, fechar a questão, parece certo que um texto literário, na medida em que é tecido fundamentalmente através





de metáforas e imagens ditas polissêmicas, objetiva inquietar o espírito, emocionar, encantar, tantas vezes “tirar do chão”... Evidentemente, um texto literário é também um objeto estético-social, mas, normalmente, em situação de desequilíbrio, o prato tende a pesar mais para o primeiro aspecto. Clarice Lispector, Franz Kafka, Carlos Drummond de Andrade, James Joyce, Guimarães Rosa, Samuel Beckett, Mário e Oswald de Andrade, entre milhares de tantos outros, demonstram o que se afirma. Nessa altura, poderia lembrar alguém que os textos exotéricos, de predição, mitológico-cosmogônicos... também “tiram do chão”, remetem a imaginados futuros... A principal diferença, em tese, é que os textos literários, por serem assumidamente supérfluos, não têm o objetivo de ensinar nada a ninguém.

Por esse viés, Terry Eagleton afirma que a literatura:

[...] não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas. Contudo, mesmo em se considerando que o ‘discurso não-pragmático’ é parte do [que] se entende por ‘literatura’, o fato de a literatura não poder ser definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve LER, e não da natureza daquilo que é lido (EAGLETON, 1989, p. 8-9).

Antonio Candido afirma: “Na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha etc.” (CANDIDO, 1976, p. 11). Para o autor, as belas letras representam um setor restrito da literatura e, dando sequência à sua reflexão, Candido afirma que, em sua acepção mais tradicional, o que constitui a obra literária é a sua organização ficcional e imaginativa. Entretanto, é a qualidade estética de uma obra literária que impele ao imaginário, pois, por meio de sugestões, o leitor constituirá com o autor. Nesse sistema de ir e vir, o leitor ganha uma função de coautoria no concernente à organização dos sentidos, por meio dos quais o texto se estrutura. Por intermédio dessa perspectiva, através de sua tessitura, sonoridade, ressonância e ritmo, as palavras – que, segundo Drummond, no *Lutador*, “[...] esplendem na curva da noite” – passam a ter uma função fundante e constitutiva, ou seja, constituem e mediam o mundo imaginário, atingindo o chamado ouvido interior do leitor.

Nesta breve introdução, pode-se afirmar que o texto literário constitui-se em uma unidade produtora de sentido, em processo coautoral. Então, para se adentrar por entre as complexidades e polissemias do texto literário em processo de adaptação, Regina Zilberman pode ajudar a atravessar a ponte.







De um lado, o leitor que decifra tudo, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infindáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto quanto mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igual sua significação tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a. (ZILBERMAN, 1988, p. 20).

## Uma proposta para o trabalho com a encenação na escola: textos literários “vertidos/traduzidos” para o teatro

Não fora a possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda sua estrutura não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e desde que seja bom teatro, diverte. (BRECHT, 1978, p. 50).

A prática com a linguagem teatral, em qualquer instância, demanda e solicita muito trabalho. Acompanhada do trabalho colossal, a prática é fruto de acalorados conflitos. Formam-se grupos aos montes e, na mesma proporção, parte significativa deles se desfazem, sem conseguir chegar à primeira montagem. Outra grande parte se desfaz depois do primeiro trabalho, sobretudo quando este, pelos mais diversos vieses, não faz sucesso. Independentemente disso, e aqui a *vantagem* é infinitamente superior aos problemas, segundo Joana Lopes: “O teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e consequente” (LOPES, 1981, p. 6).

Assim como o texto literário, o teatral também é passível de leitura, entretanto, o fenômeno teatral (que pressupõe a junção de público, atores e texto) caracteriza-se em linguagem, cujo acontecimento, aparentemente irrepetível, incide no tempo e no espaço. Desse modo, aquelas dificuldades de interpretação<sup>5</sup> de uma obra registrada em alguma superfície ampliam-se. Ler obras escritas ou desenhadas, em fontes fixas, permite o retorno do leitor às passagens não bem compreendidas em um primeiro momento. Entretanto, as obras ligadas às artes da representação, cuja mediação ocorre diretamente por intermédio de personagens – e apresentadas na forma de espetáculos ao vivo –, não permitem o retorno, a retomada, o *tirar a limpo*, tudo ocorre em fluxo inexorável de tempo.

Além da chamada tríade essencial do teatro: atores, texto e público<sup>6</sup>, quaisquer outros aspectos que a ela se somar (figurino, iluminação, sonoplastia, maquiagem...) tenderão a tornar o resultado expressivo esteticamente mais qualitativo. Nos exercícios ou espetáculos montados na escola, na condição de experimento estético-social – tendo em vista seus objetivos para além do meramente estético –, os três elementos da já mencionada tríade essencial reorganizam-se.





Desse modo:

- o texto, na condição de ponto de partida, deve constituir-se em uma espécie de sistema de coordenadas que, para além das conquistas do processo de ensaio, pode incorporar o que advém das apresentações. Além disso, o texto precisa interessar e ser pertinente às preocupações dos sujeitos envolvidos no processo;
- com relação ao público (constituído por colegas de classe, da escola e por moradores da comunidade), na relação de troca decorrente do espetáculo, a partir de algumas teses de Walter Benjamin (1985), é necessário priorizar a criação de um espaço adequado a uma assembleia de interessados (não uma massa hipnotizada), visando satisfazer suas exigências de diferentes naturezas;
- com relação ao estudante-ator, ao experimentar uma nova forma de linguagem, é fundamental que a ação de montagem, compreendendo o processo de ensaio e de apresentação, repense, amplie e redimensione suas potências humano-expressivas. De outra forma, ainda com Benjamin (1985), espera-se que o sujeito estético do espetáculo, o qual jamais perde sua condição social, seja capaz de fazer o inventário do papel que desempenha.

No sentido de aparar algumas arestas, ainda, e “limpar o terreno”, é importante ter presente:

1. *Texto*: pode ser falado ou cantado, repetindo algo já escrito ou improvisado; ao vivo ou gravado; de dentro da cena ou fora dela; mímico de duas formas: apenas gestual ou gestual acompanhado de expressões sonoras; escrito, aparecendo por meio de projeção ou em diversas superfícies; apresentado por meio de recursos de diferentes naturezas, tais como luz, objetos etc.
2. *Ator*: pode ser “alguém de verdade”, um boneco, uma projeção, um objeto fixo ou móvel.
3. *Público*: apesar de as informações mais significativas já terem sido apresentadas, vale reiterar que tipo específico de relação se pretende: mais e exclusivamente emocional, mais premida pela apreensão crítica, como forma de entretenimento, misturando isso tudo.

*Em síntese*, sabemos como anda o mundo, sabemos da necessidade de tentar melhorá-lo...

Desse modo, a atividade teatral precisa também jamais abrir mão de sua potência transformadora. A partir de tais considerações, em qualquer prática teatral, sobretudo e fundamentalmente naquelas desenvolvidas em âmbito escolar, é fundamental que a atividade teatral inicie-se, sempre, com jogos<sup>7</sup>.





Antes, ainda, de apresentar as sínteses conquistadas nas oficinas, anteriormente mencionadas, sugere-se que, no processo de adaptação, seja feita a análise da obra literária, no sentido de compreensão tanto do assunto, quanto de sua estrutura. Assim, é preciso contemplar os seguintes itens no processo de leitura e análise crítica do texto:

- identificar o assunto tratado (ideia central ou tema principal) e o foco narrativo;
- discorrer acerca do enredo;
- entender a fábula da obra;
- compreender os embates e oposições entre as personagens, ou seja, o conflito quando se trata de drama ou a intriga no caso da comédia, ou a contradição quando se refere ao teatro épico;
- saber como trabalhar com os caracterizadores de sentido, como imagens, símbolos, metáforas.

O foco narrativo possui abordagens diferenciadas que causam grandes polêmicas nos estudos de teoria literária, este conceito concerne à perspectiva na qual se estrutura o discurso ou o ponto de vista do narrador. Norman Friedman apresenta uma tipologia, transcrita por Lígia Chiappini Moraes Leite<sup>8</sup>, que classifica o foco narrativo (ou as diferentes categorias de narração) em:

1. autor onisciente intruso – preponderância das palavras, pensamentos e percepções do autor;
2. autor como detentor das verdades das personagens, a intrusão caracteriza-se em seu traço característico;
3. autor onisciente neutro – fala em terceira pessoa, descreve ou “explicita” a personagem, é onisciente, mas evita tecer comentários completos (costuma deixar aos leitores tal tarefa);
4. “eu” como testemunha – narra em primeira pessoa, “vive” os acontecimentos na condição de “personagem secundária/colada/periférica”, apresenta os acontecimentos de modo mais verossímil e direto para o leitor, normalmente, por conta de sua condição, tem ângulo limitado e lança hipóteses acerca de diversas questões<sup>9</sup>;
5. narrador-protagonista – narra em primeira pessoa e é a personagem central, sem, normalmente, ter acesso ao estado mental das demais personagens, sua narração efetiva-se a partir de um centro fixo e limitado;
6. onisciência seletiva múltipla (ou multisseletiva) – maior objetivação da história, perda do sujeito que narra, normalmente, a história vem da mente da personagem (impressões que situações e acontecimentos pessoais deixam nela), há predomínio da cena e utilização do discurso indireto livre;
7. onisciência seletiva – categoria semelhante à anterior, sendo que apenas uma personagem





detém a narração, o ângulo é central, mas limitado aos sentimentos e pensamentos da personagem central. Vale destacar que, de certa forma, as duas categorias anteriores aproximam-se muito de obras literárias como: *Ulisses*, de James Joyce; *Metamorfose*, de Franz Kafka; *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector. Em teatro, as experiências, sobretudo do expressionismo alemão: *Ich drama* (drama do eu), a *Erlebnis drama* (drama de trajetória pessoal) aproximam-se também bastante das categorias em tela.

Além do foco narrativo, é fundamental considerar:

1. o modo dramático – decorrente do chamado drama absoluto<sup>10</sup> –, em que ocorre a eliminação do autor e do narrador, a personagem, por meio de discurso direto, fala por si mesma, o texto é apresentado por uma estrutura sintagmática linear;
2. a câmera – o narrador apresenta *flashes* da realidade, os cortes são bruscos, as ações podem ocorrer a partir dos mais variados ângulos. Faz-se necessário destacar que a narrativa, nesta modalidade, assemelha-se à cinematográfica;
3. as características das personagens: tanto física, como psicológicas<sup>11</sup>.

De maneira geral, é importante atentar à tríade essencial, ou estrutura dramática, enfeixada pelo Quem?, Quê? e Onde?<sup>12</sup>

Em tese, o Quem refere-se às personagens. Na adaptação, é importante ater-se às características essenciais delas, destacando, no processo, como já mencionado anteriormente, suas ações (O quê?) – dito seu *fazer*, seus *pensares* –, e *o que dizem destas*.

No texto teatral clássico, invariavelmente, além da concisão do tempo e das ações, a personagem fala por si (não há intermediação de um narrador); entretanto, nas formas populares, infantis e épicas, a narração, em boa parte das vezes, é intrínseca e constitutiva da forma. Do mesmo modo, se a forma clássica e hegemônica do drama (fundamentada no tratamento ilusionista) recria a cena colada ao real, como se fosse a própria realidade, em outros gêneros, o cenário, ou os adereços não necessitam de qualquer relação ilusionista com a cena, podem ser funcionais, absolutamente simbólicos<sup>13</sup>. Dessa forma, o Onde é importante, mas não a sua criação na forma de cenário. O espaço pode ser *mostrado* por meio da fala, de projeção videográfica, de desenhos esquemáticos...

Independentemente do como se faça, a chamada estrutura dramática caracteriza-se na base para o processo de adaptação. Desse modo, na sequência serão apresentados alguns esquemas e sínteses de adaptação, decorrentes das experiências desenvolvidas na introdução deste material, e cuja função é apresentar um procedimento metodológico.

Todas as sínteses, em trabalho colaborativo, foram decorrência do processo de análise dos textos. Cada grupo apresentava a fábula (narrativa essencial e de pequena extensão da obra – priorizando, fundamentalmente, quem, o quê e o onde); o enredo, desenvolvido a partir da fábula expandida, e com outros detalhes ou, como se chama em literatura, outros motivos; descrição dos





comportamentos das personagens que não poderiam deixar de figurar na encenação; principais embates entre as personagens e a estrutura dramática. Por último, todas as sínteses foram experimentadas cenicamente.

## Sínteses expressivas – roteiros para a encenação

Fruto de um trabalho mais criterioso com a leitura, as sínteses expressivas, na condição de roteiros para o trabalho com a encenação, apresentadas na sequência, buscam atender a diversas faixas etárias. Desse modo, há esquemas para o trabalho com crianças que não sabem ler, pois estão em processos de assimilação de códigos de leitura; e com as já leitoras. Para estas, foram eleitos textos juvenis e adultos.

Importante não jogar fora as primeiras impressões colhidas no processo de leitura, mas na medida em que o trabalho é coletivo, jamais ficar com essa primeira impressão para o desenvolvimento do roteiro. Vale destacar, ainda, pelo fato de o trabalho ser coletivo, que a maior dificuldade sentida pelos conjuntos de criadores sempre se ateve à criação da fábula. No geral, parece que muitos perderam a capacidade de síntese, a partir de critérios definidos. Com professores, a maior dificuldade, talvez, nesse processo se deva ao fato de a informação, segundo a qual a fábula corresponde à alardeada moral da história, encontrar-se acomodada nas estruturas mentais (que, de certa forma, sempre subsumi o ideológico ou o naturaliza)<sup>14</sup>. Ainda, acerca do conceito de fábula e sua importância, Bertolt Brecht, entre outras informações, lembra que:

O ingênuo é a característica da nossa maneira de representar. Nos nossos espetáculos, primeiro narramos a história, a fábula. Os efeitos artísticos e as ideias podem resultar depois, mas o trabalho primordial é a narrativa do acontecimento particular. (apud DORT, 1980, p. 177).

### *A menina das borboletas, de Roberto Caldas<sup>15</sup>*

Caso a obra não seja encontrada, as 23 pranchas podem ser conferidas no seguinte endereço eletrônico: <<https://goo.gl/mCZ7Qe>>.

Trata-se de obra sem texto, construída por meio de imagens; adequada, portanto, para crianças não alfabetizadas. A seguir apresenta-se sua estrutura:

1. *Fábula*: Uma menina, ajudada por um passarinho e várias borboletas, consegue cultivar um jardim de margaridas.
2. *Enredo*: Apesar da ação destruidora dos homens e de um cachorro, uma menina persistente consegue formar e manter um jardim de margaridas, ajudada por um passarinho e várias borboletas.
3. *Estrutura dramática*: Constituída por 23 pranchas desenhadas, a narrativa visual, que





não precisa ser descrita quadro a quadro, apresenta a seguinte história:

- 3.1. *Quem* – *Menina*, Passarinho, Borboletas (podem ser feitas por pessoas, por manipulação, projeção...), Mulher, Homem, Garoto, Cachorro.
- 3.2. *O quê* – plantio, destruição; replantio, com novos cuidados, destruição; replantio, com cuidados ainda maiores e florada.
- 3.3. *Onde* – em um terreno (pode ser uma praça).
4. *Roteiro* (dividido em quatro cenas):
  - 4.1. 1ª cena – uma menina entusiasmada, acompanhada por algumas borboletas e observada por um passarinho, planta uma margarida e retira-se.
  - 4.2. 2ª cena – uma mulher, distraída, passa com seu carrinho de feira sobre a margarida; em seguida, vem um homem e pisa na flor. Um garoto passa com sua bicicleta sobre a flor. Finalmente, surge um cachorro e faz xixi no que sobrou da flor destruída.
  - 4.3. 3ª cena – com novos cuidados, a menina replanta a flor usando uma pazinha, construindo uma cerquinha sobre ela. Na sequência, traz novas mudas, uma mala, cobertores, travesseiro e um guarda-chuva.
  - 4.4. 4ª cena – comemoração. Pelos cuidados tomados, uma bela florada nasce.

#### *As memórias da Bruxa Onilda, de E. Larreula e R. Capdevila*

A obra apresenta a história de uma bruxinha absolutamente adorável, cuja série de textos é destinada, sobretudo, para crianças que já têm domínio de leitura, se bem que o preponderante na obra são as imagens. Desse modo, trata-se de um texto com equilíbrio entre texto escrito e iconográfico (ilustração).

1. *Fábula*: Uma bruxa conta/narra a história de sua vida desde seu nascimento até seu primeiro ano de vida.
2. *Enredo* (aqui apresentado em primeira pessoa): Minha mãe, a bruxa *Bruxolona*, sentiu a necessidade de uma herdeira. Fez o necessário para que eu nascesse. Apressada, *Flor telefone, moça, de Carlos Drummond de Andrade* nasci dois anos antes do previsto na copa de uma árvore, já vestida de bruxinha. Muitos vieram me visitar, fazendo uma grande festa.



3. *Estrutura dramática:*

ONDE?	O QUÊ?	QUEM?
Na casa dos bruxos	Perpetuação da espécie (dos bruxos)	Mãe, tias, avós (família matriarcal)
Na copa da árvore	O nascimento da bruxa Onilda	Bruxa Onilda e a mãe Bruxolona
Na casa dos bruxos	festejar	Família e comunidade de bruxos
Na casa dos bruxos	aprender	Bruxa Onilda – mãe Bruxolona e tias-avós
No jardim	passar	Bruxa Onilda – mãe Bruxolona
Na casa dos bruxos	Comemorar aniversários	família
No chiqueirinho	Quebra do ovo	Bruxinha e coruja

*Flor telefone, moça, de Carlos Drummond de Andrade.*

Por tratar-se de um conto bastante conhecido e apreciado, a obra pode ser encontrada em várias em várias antologias de contos brasileiros.

Pela temática, a obra costuma ser bastante apreciada por adolescentes.

1. *Fábula:* Uma moça estranha acaba morrendo por ter retirado uma flor de um túmulo.
2. *Enredo:* Uma moça estranha, morando perto de um cemitério, costumava passear por ali. Certa tarde, distraidamente, retira uma flor de uma sepultura. A partir daí, passa a receber ligações telefônicas em que uma voz (surda, distante, suplicante) a pressiona para devolver a flor roubada. Acreditando tratar-se de um trote, no início, a moça não dá grande atenção ao fato. Entretanto, a insistência das ligações, sem que a moça consiga resolver o impasse, faz com que ela defina e morra.
3. *Estrutura dramática:*







QUEM?	O QUÊ?	ONDE
A moça	Passeia e tira uma flor de uma sepultura	Cemitério
A moça	Recebe um telefonema cobrando a flor: pensa ser um trote. Depois de algum tempo, a moça preocupa-se com a voz e deixa de dormir	Em casa
A moça	No quinto/ sexto dia, a voz passa-lhe uma descompostura	Em casa
A moça	Avisa a todos sobre o sucedido	Em casa
O pai e o irmão	Ameaçam e passam a investigar a voz suplicante	Em casa
A voz	Insiste no pedido: quer a flor	Em casa
A família	Queixa-se à polícia	Delegacia
O pai Um funcionário	Recorre à companhia telefônica. Funcionário declara problemas técnicos para não investigar	Companhia telefônica
A moça	Perde apetite e coragem; sente-se escravizada pela voz	Em casa
O irmão	Verifica haver plantas em cinco (5) sepulturas, por onde a moça passeara no fatídico dia	No cemitério
A mãe	Compra cinco (5) colossais ramalhetes e os coloca sobre as cinco (5) sepulturas	No cemitério
A voz	Não se deixa subornar: nenhuma outra flor lhe convém	Ao telefone
O pai	Recorre ao espiritismo como última cartada	Centro de umbanda
A voz	Continua surda, suplicante, cobrando a flor	Ao telefone
A moça	Morre exausta, ao fim de algum tempo	Em casa

Faz-se necessário destacar que a estrutura básica pode servir para receber novos acréscimos tanto de modo mímico, quanto dialogado, a partir de critérios que redimensionem o exercício cênico. A voz pode ser apresentada por uma sombra, um espectro, uma projeção... Nos diversos espaços de ação, novas personagens podem surgir. Pode-se ou não contar com a apresentação de um narrador.

### *Quem conta um conto..., de Machado de Assis*

Por tratar-se de um conto bastante conhecido e apreciado, a obra pode ser encontrada em várias antologias de contos brasileiros.

Pela temática, a obra costuma ser bastante apreciada por crianças, adolescentes e adultos. Desse modo, e tendo em vista assuntos atinentes a cada faixa etária, a partir da estrutura destrinchada – que de fato é excelente –, pode-se incorporar a ela vários assuntos.





1. *Fábula*: Um major, atingido por uma calúnia, confirma pormenorizadamente as circunstâncias que produziram um *boato* envolvendo o nome de um ente querido.
2. *Enredo*: o major Gouveia, ao tomar conhecimento de um comentário maldoso envolvendo o nome de sua sobrinha, percorre toda a *rede de intriga*, interrogando, um a um, os envolvidos. Descobre, finalmente, que seu inocente comentário teria dado origem a um processo crescente de fofoca.
3. *Estrutura dramática*:

QUEM?	O QUÊ?	ONDE
Luís da Costa, Major, mais quatro pessoas	Comenta/ouvem	Loja do Paula Brito
Major e os outros	Retruca e interroga Luís	Idem
Major e Luís	Procuram pelo Sr. Pires	Rua dos Pescadores (escritório); Secretaria de Justiça (escritório)
Major e Luís	Jantam no Hotel	Restaurante do Hotel
Major e Luís	Procuram pelo Sr. Pires	Praia Grande (casa do Sr. Pires e casa do Dr. Oliveira)
Major, Luís e Pires	Conflito: quem disse o quê?	Casa do Dr. Oliveira
Luís da Costa	Some	Barca de Niterói
Major e Pires	(à pé) dirigem-se a Catumbi à procura do Bel. Plácido	Carro/trajeto
Major, Pires e Plácido	Conflito: quem disse o quê?	Casa de Plácido
Major e Plácido	à procura do Capitão Soares (em Mataporcos)	Rua/trajeto
Major, Plácido e Capitão	Conflito: quem disse o quê?	Casa do Capitão Soares
Major e Capitão Soares	(de carro) dirigem-se a Rio Comprido	Rua/trajeto
Desembargador e coadjutor	Jogam gamão	Casa do desembargador
Major, Capitão e Desembargador	Resolução do quem disse o quê?	Idem
Major	Reflete	Cama





Vale ressaltar que o conto de Machado de Assis tem uma estrutura impecável, interessante. A partir de tal estrutura, pode-se também improvisar acerca de algum assunto relevante para o grupo que experimenta a obra. A questão da fofoca é sempre atual; perversamente moral, na totalidade das vezes; e sempre danosa para os praticantes (e não apenas para o alvo delas).

*A quinta história, em A legião estrangeira, de Clarice Lispector*

Originalmente, o texto foi publicado no *Jornal do Brasil*, com o nome de *Uma história em cinco relatos*. Sua narrativa polissêmica e enigmática está dividida em cinco partes rigorosamente. Em tese, na “aparência fugidia das coisas”, os cinco relatos apresentam as investidas de uma mulher “que se queixa em abstrato de baratas”, alguém (uma Senhora diz-lhe para misturar, em doses iguais: gesso, farinha e açúcar). De abstratas, as baratas tornam-se dela também quando a protagonista começa a pesar e a medir os ingredientes “numa concentração um pouco mais intensa”. Baratas, no caso, assemelham-se aos males secretos que “dormiam de dia” e “sobem pelos canos enquanto a gente cansada, sonha”. Mas, “Como para baratas espertas como eu”..., a barata é ressignificada de uma malha de símbolos, passando por múltiplos estados aflitivos, o inseto transforma-se em alegoria. A mulher queixosa mata enquanto dorme! Depois, sonolenta, contempla sua obra: “[...] distingo a meus pés sombras e brancuras: dezenas de estátuas se espalham rígidas. As baratas que haviam endurecido de dentro para fora.” Ela sabe como foi aquela última noite, ela sabe “da orgia no escuro”, ela sabe como se deu o assassinato às baratas sem terem tido “a intuição de um molde interno que se petrificava”. A constatação a perturba, sobretudo, pela dupla vida de feiticeira que talvez tenha de levar a partir daquele momento; mas, ao mesmo tempo, a faz estremecer de prazer:

[...] o vício de viver que rebentaria meu molde interno. Áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se dizem adeus, e certa de que qualquer escolha seria a do sacrifício: eu ou minha alma. Escolhi! E hoje ostento secretamente no coração uma placa de virtude: ‘Esta casa foi dedetizada’. (LISPECTOR, 1992, p. 103).

Como se pode depreender, trata-se, de fato, de uma obra densa, complexa e palimpsesta, posto serem múltiplas as suas camadas de significação. Decorrente de um processo de oficina, já mencionado, uma das soluções propostas por grupo de professores foi:

1. **Fábula:** Mulher, em meio a conflitos, na aparência, exteriores, busca soluções.
2. **Enredo:** Mulher, em abissal conflito intro-externo (baratas), em meio a tentativas de reconstrução de seu “eu interior”, maquina, meticulosamente, formas de rearranjar-se. No intenso conflito que se instaura (alusão ao dedetizar), ela opta pelo parecer ao ser.
3. **Estrutura dramática:** tendo em vista a narrativa ser dividida em cinco relatos, um dos grupos constrói uma grande teia (formada por barbantes). A mulher – em proposição





mímica – transita apertadamente por entre os espaços possíveis, disponíveis. As “baratas”, nesse caso, são pessoas “vestidas” com cadeiras (cada participante-barata coloca seus braços no espaço dos braços das cadeiras. Seu dorso, portanto, agiganta-se e traz uma aparência repugnante). Pelas pressões recebidas pelas aparentes baratas, a mulher abandona-se... Despidos dos adereços, cada “barata”, em forma humana, joga-se sobre a Mulher, circunscrevendo-a em um círculo constituído por um pó branco. Esse processo ocorre lentamente, a partir da música *The civil war*, de Philip Glass e Robert Wilson (na condição de *Leit motif* – música tema).

## De volta ao começo, no sentido de finalizar (sem ponto final) a proposta

Diversos são os caminhos do pensar e do construir partilhado em nossa vida. Fundamentado em algumas experiências anteriores, revisitadas criticamente – e convencido da pertinência da proposta –, o texto aqui apresentado objetivou, fundamentalmente, a socialização de uma proposta-processo que pode ajudar e enriquecer o trabalho do professor com a leitura e a atividade teatral na escola. Múltiplas são as formas para adaptação de textos literários, então, o aqui exposto configura-se como uma possibilidade.

Como sabem todos aqueles que foram estudantes ou professores, os espetáculos teatrais ao serem apresentados transformam-se, sim, em momentos e espaços de festa dentro da escola; em espaços de troca, de celebração, em espaços onde o conceito de (in)completude de cada sujeito ganha novas determinações, instâncias e naturezas plurais.

## Para citar e referenciar este texto

MATE, Alexandre. Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 5. Bloco 2. p. 84-103. 148p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-229-1. Disponível em: <<https://goo.gl/nHYXyG>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Flor, telefone, moça. In: RAMOS, Ricardo (Org.). *A palavra é... mistério*. São Paulo: Scipione, 1988.

ASSIS, Machado de. Quem conta um conto... . In: RAMOS, Ricardo (Org.). *A palavra é... humor*. São Paulo: Scipione, 1988.





BRAYNER, Sônia. *Carlos Drummond de Andrade*: seleção de textos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Fortuna crítica, v. 1).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985. (Grandes Cientistas Sociais, 50).

BRECHT, Bertold. *Estudos sobre teatro*. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CALDAS, Roberto. *A menina das borboletas*. São Paulo: Paulinas, 1990.

CANDIDO, Antonio. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DORT, Bernard. *Leituras de Brecht*. Lisboa: Forja, 1980.

EAGLETON, Terry. *Ideia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2005.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LARREULA, E.; CAPDEVILA, R. *As memórias da bruxa Onilda*. São Paulo: Scipione, 1992.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LISPECTOR, Clarice. A quinta história. In: LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992.

LOPES, Joana. *Pega teatro*. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.





SZONDI, Peter. *Teoria do drama burguês [século XVIII]*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ZILBERMAN, Regina et al. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

## Bibliografia consultada

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MATE, Alexandre. O teatro em revista. In: KERR, Dorotéa Machado (Org.). *Cadernos de Formação – artes*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Unesp (Pró-Reitoria de Graduação), 2007.

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil et al. (Org.). *Teatro e dança: repertórios para a educação*. São Paulo: FDE, 2010.

MATE, Alexandre; COSTA, Iná Camargo. *Teatro: um espaço para a literatura*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.





## Notas de fim de página

- 1 Verso tomado de empréstimo da música *Como 2 e 2*, de Caetano Veloso. Possivelmente, a leitura do texto aponte a escolha pela metáfora.
- 2 Entre os poucos materiais específicos em português sobre dramaturgia, é importante destacar:
1. BALL, David. *Para frente e para trás*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
  2. PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
  3. PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988.
  4. BENTLEY, Eric. *A experiência viva do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Esta obra possui interessante estudo sobre alguns gêneros teatrais, apresentando diferenças, semelhanças e características. Diversas publicações de grupos de teatro têm sido desenvolvidas, sendo que as dramaturgias ou aspectos dramatúrgicos desenvolvidos por esses (grupos) caracterizam-se apenas em um entre tantos outros tópicos. Desses grupos, podem ser citados:
  5. VIEIRA, César. *Em busca de um teatro popular*. 4. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Funarte, 2007.
  6. SITCHIN, Henrique. *A possibilidade do novo no teatro de animação*. São Paulo: Edição do Autor, 2009.
  7. BRITO, Beatriz. *Uma tribo nômade: a ação do Ói Nós Aqui Traveiz como espaço de resistência*. Porto Alegre: publicação do grupo Ói Nós Aqui Traveiz, 2008.
  8. FIGUEIRA, Jorge Loureiro. *Verás que tudo é mentira – uma década de Folias (1997-2007)*. São Paulo: publicação do grupo Folias d'Arte, 2007.
  9. CARVALHO, Sérgio de; MARCIANO, Márcio. *Companhia do Latão – 7 peças*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
  10. TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. *Tá na Rua: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel*. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008.
  11. CESARINO, Pedro (Org.). *Vem vai – o caminho dos mortos*. São Paulo: Cia. Livre. As duas publicações inserem-se na *Coleção Nós. Histeria e Higiene – do Grupo XIX de Teatro*. (consultar <<http://www.grupoxix.com.br/>>).
  12. CESARINO, Pedro; ROMANO, Lúcia (Org.). *Raptada pelo raio*. São Paulo: publicação da Cia. Livre, 2010.
  13. MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficína Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I. T. Medeiros, 2007.
  14. FERNANDES, Silvia (coord. ed.). *Pod Minoga Studio: a arte de brincar no palco sem pedir licença*. São Paulo: Edições SescSP, 2008.
  15. *Caderno de erros*: uma publicação da Brava Companhia. São Paulo: Publicado pelo Grupo, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/uoL21V>>.
  16. DIAZ, Enrique et. al (Org.). *Na Companhia dos Atores: ensaios sobre os 18 anos da Cia. dos Atores*. Rio de Janeiro: Aeroplano; Senac Rio, 2006.
  17. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Asdrubal Trouxe o Trombone*: memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
  18. SILVA, Nereu Afonso da. *As Graças*. Publicado pelo grupo, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/7uGkXX>>.
- 3 Talvez para acompanhar melhor e aprofundar alguns conceitos que apareceram no texto, referentes à história do teatro e aos conceitos dramatúrgicos, fosse interessante consultar o texto “O teatro em revista”, escrito por Alexandre Mate. In: KERR, Dorotéia Machado (Org.). *Cadernos de Formação – artes*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007. Do mesmo autor, “Processos e transversalidades do teatro no ocidente”. In: TOZZI, Devanil et al (Org.). *Teatro e dança: repertórios para a educação*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.
- 4 Sobre esta questão, Cf. BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990. Acerca da questão cultural, fundamental para quem quer refletir mais profundamente sobre a cultura, dos materiais à disposição, é excelente EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo. Edunesp, 2005.
- 5 Bom lembrar aqui a etimologia de interpretação. Inter = entre + *pretium* (lt) = a preço. Então, derivado de corretor (aquele que atribui um preço, que valora algo), a interpretação pressupõe a atribuição de valor (sentido) no que se vai decodificando. Entre outros materiais, pensando, sobretudo, no universo escolar, caracterizam-se em boas referências:
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise de discurso*. São Paulo; Contexto/Edusp, 1986.
  - GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura*. São Paulo: Loyola, 1988.
  - ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.
  - SANDRONI, Laura S.; MACHADO, Luiz R. (Org.). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
  - ZILBERMAN, Regina et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.







- Acerca da chamada “leitura do mundo” em educação, vide as obras de Paulo Freire, pois descortinam infindas paisagens crítico-humanas e sempre estabelecem relações fundamentais.
- 6 Acerca do conceito há muito material, mas um dos mais clássicos é a obra de: MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
  - 7 Cf. o já mencionado texto MATE, Alexandre. O teatro em revista. In: KERR, Dorotéia Machado (Org.). *Cadernos de Formação – artes*. Com relação à certa teoria do jogo teatral (ou dramático), Cf. MATE, Alexandre. O trabalho com a encenação na escola. In: MATE, Alexandre; COSTA, Iná Camargo. *Teatro: um espaço para a literatura*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. p. 38-49. Jogos trabalhados e conceitos teatrais fundamentais são apresentados no mesmo material, às páginas 49 a 63.
  - 8 LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. A tipologia de Norman Friedman. In: LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
  - 9 Décio de Almeida Prado, obra citada: A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção* nomeia a esta categoria de narração de Narrador-testemunha.
  - 10 Para apreensão do conceito, consultar o fundamental SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. Do mesmo autor *Teoria do drama burguês [século XVIII]*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
  - 11 Segundo Décio de Almeida prado, no ensaio: “A personagem no teatro” (CANDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976), aqui apresentado de modo sucinto, a personagem pode ser reconhecida pelo que Faz (ação); pelo que Pensa (recurso normalmente apresentado por meio de solilóquio ou monólogo); pelo que dizem dela. No processo de adaptação de um texto literário é preciso ficar bastante atento para transformar as manifestações da personagem em ação.
  - 12 Das boas referências acerca do assunto, consultar: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
  - 13 No movimento simbolista francês, por exemplo, sem qualquer intenção de apresentar e aprisionar-se ao real, na medida em que a arte não deveria copiar o real, mas reinventá-lo, a alusão à realidade ocorre de modo polissêmico. Desse modo, um pedaço de pano verde, dependurado no espaço de representação pode representar uma árvore, uma floresta...
  - 14 PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. A obra apresenta excelentes pistas históricas, análises e conceitos para não se cair na esparrela moralista da fábula ou no texto com função utilitarista.
  - 15 CALDAS, Roberto. *A menina das borboletas*. São Paulo: Paulinas, 1990. Escuso-me publicamente por não mencionar os prenomes dos participantes que elaboraram as Sínteses apresentadas na sequência. Ocorre que, na mencionada publicação da FDE, de que lanço mão, não consta o nome completo de todos. De qualquer modo, também, publicamente, registro meus agradecimentos.







Esta obra foi composta por papel de gramatura 75 g/m<sup>2</sup>, tamanho 28cm x 43.5cm (capa), 21cm x 28cm (miolo), fontes Swis721 Cn BT, Segoe UI, ClementePDai-Regular

