
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: RELAÇÕES ENTRE OBRAS LITERÁRIAS E ESTUDOS GRAMATICAIS

TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE: RELATIONS BETWEEN LITERARY WORKS AND GRAMMATICAL STUDIES

Antonio Adailton Silva¹
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira²

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as obras literárias como material profícuo para os estudos gramaticais no ensino médio. Parte-se de dois objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: estudar recursos expressivos da linguagem, relacionando-os com seus contextos; e respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais. Para tanto, inicia-se com a discussão do conceito de gêneros textuais e da sua importância no ensino de Língua Portuguesa, salientando a importância de não se empregar textos fabricados apenas para um fim didático, e sim textos autênticos, escritos dentro do cotidiano, em variedades linguísticas de prestígio ou outras, usuais do português brasileiro. Filia-se aqui ao posicionamento das gramáticas pedagógicas contemporâneas, segundo as quais o estudo da gramática não garante a formação de bons escritores ou falantes, o que acontecerá apenas com a aquisição da normatividade linguística. Portanto, a gramática deve ser ensinada por meio de métodos que possibilitem aos alunos a reflexão sobre a própria língua, percebendo e aplicando diferentes modos de mobilizar e articular os gêneros, as frases, as palavras, as letras e os sons para obter sucesso no ato da comunicação – ou até da reflexão ou contemplação. O norte teórico deste trabalho é composto pelos seguintes autores: Koch, Soares, Bagno e Perini e a sua base epistemológica está calcada na Fenomenologia de Merleau-Ponty.

Palavras-chave: *Língua Portuguesa. Literatura. Gramática. Ensino.*

Abstract: The aim of this paper is to discuss literary works as fruitful material for grammatical studies in high school. This is based on two objectives of the Brazilian High School National Curriculum Parameters: to study expressive language features, relating them to their contexts; and respect and preserve the different manifestations of the language used by different social groups. Therefore, it begins with the discussion about the concept of genres and its importance in the Portuguese language teaching, pointing the importance of not employing forged texts only for a didactic purpose, but authentic texts, written in everyday, in linguistic varieties of prestige or others, usual in Brazilian Portuguese. It is affiliated here to the positioning of contemporary pedagogical grammars, according to which the study of grammar does not guarantee the formation of good writers or speakers, what will happen only with the acquisition of linguistic normativity. Therefore, grammar should be taught by methods that enable students to reflect on the language itself, realizing and applying different ways to mobilize and articulate genres, phrases, words, letters and sounds to succeed in the act of communication - or reflection or contemplation. The theoretical north of this work consists of the following authors: Koch, Soares, Bagno and Perini and its epistemological basis is grounded in the phenomenology of Merleau-Ponty.

Keywords: *Portuguese language. Literature. Grammar. Teaching.*

Introdução

A base epistemológica deste trabalho é a Fenomenologia, já que o fato linguístico é compreendido como fenômeno na medida em que deve ser estudados a partir de textos realmente

¹ Doutorando em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus universitário de Araguaína-TO. E-mail: adayltons@hotmail.com.

² Doutor em Letras Clássicas (Universidade de São Paulo), Graduado em Letras (Universidade de São Paulo) e em Arquitetura e Urbanismo (Universidade Católica de Santos), Professor da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: luizpeel@uft.edu.br.

constituídos como realidades intersubjetivas, que estabelecem uma interação autêntica, portadora de sentidos. Logo, é importante a consideração séria e consequente da percepção, do outro e do próprio corpo, em qualquer ato pedagógico, principalmente na ação do professor de língua materna.

Principalmente quando se trata do trabalho semiótico com infantes, do processo de transformação da criança em sujeito sógnico de sua própria história, pois nas redes sociossimbólicas preexistentes (ou nas tramas, ou, poder-se-ia dizer, nos gêneros) é que o outro se torna definitivamente corpo presente e imagem especular.

Para falar da percepção e do corpo, um pequeno excerto de Merleau-Ponty pode ser proveitoso: “cada contato de um objeto com uma parte de nosso corpo objetivo é na realidade contato com a totalidade do corpo fenomenal atual ou possível” (1999, p. 425). Cada contato semiótico, cada interação sógnica, produz e reproduz possibilidades intersubjetivas de contemplação estética ou percepção ética; ou seja, cada processo interativo semiótico, aqui linguístico, produz significados e significações inferenciais e argumentais, o que é essencial para o desenvolvimento do corpo fenomenal, pois, sendo internalizados, esses significados e significações serão a base da normatividade tão importante para a interação lógica.

Dessa forma, o aprendiz deve ter contatos autênticos com diversos gêneros, inclusive com toda a gama de possibilidades do texto literário, para construir suas normatividades – as lógicas, as relativas aos gêneros, as linguísticas de toda forma (pragmáticas, estilísticas, semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e fonéticas), as éticas, as estéticas.

1 Ensino de Língua Portuguesa como forma de capacitar par diferentes situações comunicativas

A disciplina Língua Portuguesa tem como um de seus principais objetivos ensinar a usar a língua de modo a dar ao aluno a compreensão de que há diferentes contextos e situações de comunicação, e que em cada um deles é preciso empreender com competência a mobilização e a articulação de saberes linguísticos adequados e suficientes para conseguir sucesso comunicacional. Isso implica em saber “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das

linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 8). Esse ensino passa necessariamente pela abordagem de múltiplos gêneros textuais como forma de possibilitar aos alunos o trabalho consciente e profícuo com os diferentes contextos ou situações sociais de comunicação.

Para Koch (2006, p. 54), gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais [...] incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica”. Os gêneros textuais, grosso modo, podem ser descritos como modalidades discursivas cujo produto é estruturado em função da situação comunicacional. O texto, desse modo, se caracteriza em função do âmbito social em que deve circular. Logo, por terem diferentes finalidades, funções ou propósitos, e circularem em diferentes esferas sociais ou contextos comunicacionais, o bilhete, a carta, o *e-mail*, o artigo científico, o texto jornalístico, o poema, o convite, o contrato, a bula, o texto de uma lei, uma notícia, uma ata, um plano aula, uma receita, e diversos outros produtos com fins comunicacionais, são ditos gêneros textuais. Ressalte-se que, num mesmo contexto ou esfera comunicacional, podem circular diversos gêneros.

Como não há comunicação produzida sem ser por meio de algum gênero textual, um pressuposto valioso para o ensino de língua é apresentar aos alunos, preferencialmente e com grande frequência, gêneros que sejam empregados contemporaneamente. Desse modo, o aprendiz poderá usufruir efetivamente do aprendizado que obtiver na escola. Isso significa que entre a carta e o *e-mail*, por exemplo, deve-se optar pelo ensino daquele com maior possibilidade de ser usado.

Contudo, certos gêneros já são praticados socialmente pelos alunos, e por isso, pareceria um absurdo ensiná-los na escola. Como afirmou Marcos Bagno (1999), só se pode ensinar ao aluno aquilo que ele não sabe. Porém, o uso cotidiano de um gênero não garante o domínio de valiosos pormenores linguístico-antropológicos, incluindo aí os que vão além dos fins gramaticais, que são essenciais na formação do aluno como um cidadão em sua inteireza, como os aspectos éticos, por exemplo.

Os textos, além do fato de serem produzidos com recursos materiais da linguagem, também têm em sua produção recursos imateriais, que emergem nos discursos por meio da sua dimensão semântica, nem sempre clara e evidente. Isso significa que as palavras, as frases, enfim, o texto precisa ser lido além de sua composição literal e de sua superficialidade. E este é um desafio a ser vencido pelo professor de Língua Portuguesa: ensinar o aluno a analisar o texto além dos seus aspectos simplesmente gramaticais. Aspectos referentes à intertextualidade, às insinuações, às entrelinhas, às intenções não declaradas, mas sutilmente ocultadas por trás de certas palavras, quando não percebidas, tornam a leitura um mero ato de decodificação. E mais do que apenas aprender a ler textos buscando descobrir os sentidos escondidos por trás das palavras, o aluno pode e deve aprender a fazer sua produção nessa mesma perspectiva.

Assim, ensinar gêneros encerra o caráter de empoderar os alunos, pois a língua é um meio com o qual o homem pode marcar presença na sociedade como sujeito ativo, defender-se, impor-se, lutar pela cidadania, incluir-se socialmente pela via da negociação, da interação social, sendo o texto, neste caso, o lugar da interação (KOCH, 2006). Palavra é pensamento; pensar é ser forte. Logo, é preciso aprender a usar as palavras, não somente em quantidade, mas nas suas mais diversas possibilidades combinatórias, no intuito de produzir os sentidos que se fizerem necessários.

2 A Literatura: arte, palavra, gramática

Aristóteles já dizia que a Poética é a forma de arte cujo material composicional é a linguagem (palavra), seja em prosa ou em verso. Para ele, a poesia, agora traduzida como literatura, constitui uma imitação, um meio de “representar as coisas”, e tais coisas seriam “o caráter, sentimentos e ações dos homens” (ARISTÓTELES, 1989, p. 13). Este alvo da curiosidade investigativa de Aristóteles acabou por se tornar objeto de estudo nas escolas.

A literatura, evidentemente, por força dos objetivos de ensino que estão a si relacionados, precisa ser explorada e estudada em seus aspectos literários. Por ser a representação das relações entre os homens, ou entre o homem e o mundo, é essencialmente constituída de linguagem. Uma linguagem escrita que trata simbolicamente das diferentes dimensões produzidas pelo homem, quais sejam a “cultural, ideológica, social, histórica e política” (MARTINS, 2006, p. 101), e

quaisquer outras. A poesia, por exemplo, é uma forma de expressar pensamentos. Uma forma complexa cujo exercício de análise pode fortalecer a capacidade de lidar com as palavras, e, por isso, empoderar o sujeito que analisa, interpreta e produz. Na presente discussão, esse sujeito é o aluno; e ler é uma forma de se produzir sentidos, reorganizar o próprio mundo, ou mesmo reconstruí-lo.

Em sua constituição, a literatura apresenta a linguagem escrita em suas diversas manifestações, formal ou coloquialmente. Logo, além da possibilidade da exploração obviamente literária de representar o mundo, trata-se de um registro linguístico, e por isso é organizado gramaticalmente, numa profusão de dialetos, e de diversificadas formas de utilizar as palavras e mesmo criar novas palavras ou de dar empregos novos a elas, no intuito de produzir efeitos de sentido que possam cumprir os objetivos do autor - sentidos que, para o leitor, surjam como inesperados, surpreendentes, encantadores, desestabilizadores, no âmbito da liberdade criativa característica do escritor.

Se um importante objetivo do ensino de literatura é exercitar a análise sobre obras literárias para perceber de que forma cada texto opera para representar algum referente, estimulando o aluno a produzir sentidos, esses mesmos textos, por pertencerem a um gênero escrito, podem ser empregados para ajudar os alunos a conhecerem as diferentes e possíveis formas de representar o mundo por meio vocabular, sintática e semanticamente.

Contudo, é preciso ter cautela no que tange a pensar a literatura como modelo de “boa” escrita. Segundo Marcos Bagno:

Hoje, no século XXI, a opção pela literatura como “modelo” de língua a ser “imitado” é, no mínimo, absurda. O impacto da linguagem literária sobre uma sociedade como a brasileira, por exemplo, é ínfimo. Tradicionalmente, somos um povo que lê pouco: nossas práticas sociais, mesmo entre as classes abastadas, sempre foram muito mais guiadas pela oralidade do que pela cultura livresca. Por outro lado, a literatura que, de fato, exerce poderosa influência sobre a maioria dos brasileiros é a poesia da nossa rica música popular, ou seja, uma poesia oralizada. Somos muito mais influenciados pelas “modas” linguísticas da televisão e do rádio e, em menor escala, da imprensa escrita do que pelo trabalho estilístico dos autores de ficção. Estes, por sua vez, nos últimos cem anos, vêm se esforçando por incorporar em suas obras traços característicos da língua falada no dia-a-dia da sociedade – é a arte imitando a vida, e não o contrário, como sempre se postulou em questões de língua durante o longo predomínio da tentativa de “imitação dos clássicos”. (BAGNO, 2012, p. 23)

Tal fenômeno não deixou de ocorrer; contudo, com as obras produzidas a partir do Modernismo, a referida liberdade literária, imitação da vida em seus aspectos linguísticos e sem preconceito pela arte, parece ter sido elevada a um expoente logarítmico. E se intensifica ainda mais com as produções populares cujos artistas incluem em sua obra dialetos e falares autênticos das mais diversas regiões e comunidades.

Toma-se aqui a afirmação de Affonso Romano de Sant’Anna, segundo quem a literatura recebe novas conceituações conforme o transcorrer do tempo. Assim, o que não era literatura antes, pode ser considerado literatura hoje, a exemplo dos “poemas-piadas” (SANT’ANNA, 2002, p. 66). Ou ainda, certos produtos escritos em gêneros não literários, por virtude de forças coercitivas ou de interesses de grupos representativos de algum poder, passam a ser considerados literários. Um exemplo de tal afirmação foi a conversão da *Carta de Achamento do Brasil* ou *Carta de Caminha* (gênero epistolar) em texto literário, elevado ao cânone nacional, mesmo sem ser de autor brasileiro (KOTHE, 1997).

A imitação referida por Aristóteles, por meio da qual a literatura representa as ações do homem, está aberta para que aquilo que antes era apenas imitado por quem escreve segundo a “longa tradição gramatical normativo-prescritiva” (BAGNO, 2012, p. 24), agora possa ser posta textualmente em sua naturalidade, conforme os conhecimentos linguísticos de autores usuários de variedades estigmatizadas da língua.

Por ser questionável um critério formal que defina literatura, para o presente trabalho, o conceito de literatura assumido é não somente o que consagrou os escritores cujas obras estão incluídas no cânone, mas toda manifestação escrita em cuja expressão seja possível vislumbrar uma recriação da realidade com preocupação estética, ou cuja construção possa levar a uma experiência também estética. Entenda-se que o conteúdo de tais obras, fruto da expressão da interpretação da realidade por parte do autor, também deve ser considerado um importante elemento, pois por meio da literatura é possível fornecer (ou obter) material capaz de dar visibilidade a qualquer objeto do mundo, possibilitando reflexões e a reconstrução ou reorganização do próprio mundo por parte do leitor. E talvez por isso Roland Barthes tenha registrado que, se por algum excesso de socialismo ou barbárie todas as disciplinas tivessem que ser abolidas da escola com exceção de uma, esta seria a literatura, pois ela contém todas as demais em si (BARTHES, s/d).

3 Posicionamentos críticos a respeito da escolarização da literatura

A partir deste ponto, será realizada uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa no qual obras literárias sejam usadas como material para estudo gramatical, por via da análise de construções linguísticas presentes em textos de diferentes gêneros literários. Isso implica na possibilidade de colocar os estudantes frente a frente com textos de diferentes variedades linguísticas, desde a mais prestigiada, dita “norma-padrão”, até “*variedades linguísticas* reais do português brasileiro” (BAGNO, 2012, p. 25, grifos do autor).

A exigência de empregar nas aulas de Língua Portuguesa gêneros que contenham em seu corpo um texto autêntico, “da vida cotidiana” (KOCH, 2006, p. 53), e não forjado, ou “fabricado” (KOCH, 2006, p. 53), poderia levar à recusa da literatura como material para estudo gramatical. Para Bagno, contudo, “por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão*” (BAGNO, 2012, p. 25, grifos do autor). Nesse caso, como a norma padrão é dita por Bagno como ideal, nos textos literários qualquer manifestação linguística de personagens, narradores ou eus poéticos também são, pois a literatura é uma representação das ações do homem. Autenticidade, no caso da literatura, é a obra original, com seu texto integral e não alterado, mesmo para fins didáticos.

Alerta-se, contudo, para o fato de que se o professor deseja formar leitores de literatura, colocar a análise gramatical à frente dos estudos literários das obras, ou tratá-la como tendo um objetivo superior ao literário, pode surtir um efeito danoso na relação entre os alunos e a literatura. Por esse motivo, o emprego de obras literárias em aulas de Língua Portuguesa tem sido objeto de discussão acirrada no meio acadêmico. E isso se deve ao fato de a literatura, costumeiramente, não ser tratada literariamente, o que significa dizer que ela tem sido escolarizada, nas palavras de Magda Soares (1999, p. 22), de forma “inadequada, errônea, imprópria”.

Há que se ressaltar que Magda Soares não é contra o ensino de gramática ou de formas ditas prestigiosas. Bagno (1999, p. 178) cita uma referência dessa autora, para quem é preciso ensinar o dialeto de prestígio aos alunos “não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que

divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais”.

Quanto à referida inadequação, ela se deve primeiro ao fato de que as obras literárias não costumam ser o centro dos estudos literários. São usadas para outros fins, normalmente não literários. Tal foi uma das conclusões de William Roberto Cereja em sua tese, cujos dados revelaram que “nas aulas de literatura, o texto literário tem tido uma importância pequena” (CEREJA, 2004, p. 8). Desse modo, os alunos, ao invés de estabelecerem relações prazerosas com as obras literárias, adquirem aversão por elas (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 87).

Alguns exemplos podem ser citados. Magda Soares (1999), ao analisar livros didáticos, identificou diversas abordagens consideradas por ela inadequadas para didatizar uma proposta de ensino com textos literários. Dentre as principais, a moralização e o uso de fragmentos de obras literárias para o ensino de noções gramaticais. Ela citou um caso em que o autor forjou um texto pretensamente literário somente para “juntar palavras em que aparecem as letras *j* e *g* representando o mesmo fonema” (SOARES, 1999, p. 31, grifos da autora).

Todorov, por sua vez, afirma que nas escolas francesas o objetivo primeiro de estudar literatura é fazer conhecer instrumentos de análise. Daí a sua queixa de que:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 27)

Para Cereja (2004, p. 17), “o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes de textos literários ou não literários e a consolidação de hábitos de leitura”. Com queixa semelhante à de Todorov, ele afirma que:

O objeto central das aulas de literatura deixa de ser, portanto, o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno. (CEREJA, 2004, p. 18)

Entretanto, tais autores não são plenamente desfavoráveis ao emprego de obras literárias para análise linguística ou gramatical. Até porque este tipo de análise precisa ser mesmo realizada na escola, como diz Mário Perini. Para esse autor, gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita. Mesmo assim, diz ele, muitas pessoas “esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão” sendo isso “o que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola” (PERINI, 2010, p. 18).

O estudo da gramática, segundo o posicionamento de autores como Mário Perini, Luiz Carlos Travaglia, Marcos Bagno e tantos outros que se dedicam a desmitificar a ideia de que ensinar regras gramaticais garante a formação de bons escritores ou bons falantes, deve ser realizado para descrever o modo como a língua funciona, sendo parte da formação científica de cada aluno. Para Perini (2010, p. 18), “os estudos da gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua”.

A dimensão interdisciplinar do ensino de Língua e Literatura passa por duas questões primordiais: o que se diz literariamente e como as palavras são articuladas para construir as ideias presentes nas obras literárias. Resumindo, Literatura e Língua podem e devem ser estudadas como ciência, pois ciência é “a maior fonte de poder de que dispõem os seres humanos” (PERINI, 2010, p. 30). Assim, ao invés de apenas estudar na escola os resultados alcançados pela ciência, mais importante é aprender métodos para obter conhecimentos e resultados. E isso não se faz apenas conhecendo e decorando o que outros já descobriram.

4 Estudos de gramática relacionados a obras literárias

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio colocam como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa:

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 9)

Acrescenta ainda que “ao mesmo tempo em que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas” (BRASIL, 2000, p. 9).

Como afirma Marcos Bagno (1999, p. 9), é um erro “estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam”. E como já visto, Desde Aristóteles foi racionalizada a ideia de que a literatura é uma imitação, ou representação, das ações humanas. E se os estudos dos textos devem ser realizados na escola de forma científica, é preciso superar a tradicional concentração desses estudos somente em resultados:

A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e por quês que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática não se aprende gramática, nem sequer se estuda gramática. (PERINI, 2010, p. 34)

E ele esclarece que “a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. E como o que conta é o que se tem no momento em que o ensino deve ser praticado, cabe citar alguns exemplos de fragmentos de obras literárias cujo bojo vocabular, sintático e semântico possam colaborar para a formação científica dos alunos também no âmbito gramatical, segundo uma visão de ensino de língua para uso em diferentes contextos de comunicação.

Na presente discussão, serão citados três diferentes empregos que autores costumam fazer da língua como material para a composição de obras literárias: norma-padrão (ideal); hibridismo e variedade real.

Alguns textos literários trazem marcas de uma variedade linguística referida por gramáticos contemporâneos do português como padrão. O narrador ou o eu lírico primam pelo emprego vocabular e sintático em conformidade com esta escrita mais monitorada.

Na primeira categoria, situam-se principalmente, embora nem sempre, obras constantes do cânone literário. Autores como Machado de Assis, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Aluísio

Azevedo e tantos outros são tomados como exemplos de português “bom” e “correto”. Mais à diante temporalmente, encontram-se Monteiro Lobato, Lima Barreto, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Jorge Amado, João Cabral de Melo Neto e outros que também primaram por empreender uma escrita de acordo com a norma-padrão. O mesmo pode ser dito com relação a autores como Milton Hatoum, Lya Luft, Lygia Fagundes Telles, Moura Lima, e Moacyr Scliar por exemplo. Seus textos tendem a se apresentar regulamente como exemplos inspirados na norma-padrão. Por isso, pontuações bem empregadas, assim como concordâncias nominais e verbais executadas conforme a variedade de prestígio estão entre os cuidados na tessitura morfossintática de sua obra.

A título de exemplificação, no romance *Terra dos Pilões*, de Moura Lima, caberia inicialmente questionar os alunos sobre o tempo verbal da narrativa. Por que o autor teria empregado o tempo presente?

O bando de jagunço **segue** a trilha, armado até os dentes, em completa algazarra. **O Capitão** [...] **volta-se** para os homens, naquele vozeirão atroador de meter medo ao inimigo:

[...]

– Tamborete e Gavião, cuidem **dos burros**, com **as bruacas** e **canastras** na passagem; não quero ver a trilha perdida no meio **das águas** do Marimbondo! (MOURA LIMA, 2011, p.15-16)

Um “por quê” (PERINI, 2010) como esse pode ter como função levar a uma reflexão plausível, pois narrativas costumam ser sobre casos passados. Por que, então, Moura Lima teria optado por verbos no presente? Que efeitos poderia ele ter desejado produzir? E se o romance é tido como regionalista (CRUZ, 2008), por que as falas dos personagens têm forte filiação à norma-padrão da língua, como se vê em “dos burros”, “as bruacas e canastras” e “das águas”? E “como” (PERINI, 2010) o aluno leitor imagina que deveria ser feito o registro das falas desses personagens de modo a conferir mais autenticidade à representação do universo dos jagunços de meados do século XX?

Os diálogos em *Mandinga*, de Liberato Póvoa, por sua vez, constituem uma representação mais fidedigna do dialeto dos personagens representados. Podem constituir matéria-prima para fazer um exercício de reflexão sobre a supressão de fonemas da língua falada, conforme registro gráfico alfabético. “Por que” Póvoa não usou a norma-padrão?

- Ô, de casa!
- Ô, de fora! Marra a égua e entra!
- Como vamo, “Siá” Fostina? “Seo” Capitão tá?
- Saiu de manhã cedo, co’a a renca toda, levano a veia Pulumo de benzê o gado. (PÓVOA, 1998, p. 80)

No livro de contos *O silêncio dos amantes*, no qual Lya Luft declaradamente propõe “refletir sobre a incomunicabilidade e a solidão, os conflitos humanos, a morte que nos ronda, além do mistério e da beleza que nos fazem repensar a vida” (2008, p. 11), a autora dá voz a diversos narradores em primeira e em terceira pessoa. Os textos tendem ao emprego da norma-padrão da língua. Entretanto, no conto *O que a gente não disse* a autora registra linguisticamente o fenômeno da substituição do pronome “nós” por “a gente”:

Nesse momento acordava e me acordava também. E cada vez que **a gente falava**, **tomava** café na mesma mesa, **comentava** notícias da televisão, **trocava** brincadeiras no computador ou até se **abraçava** na cama, mesmo que ele não comentasse aquela sedução continuava. (LUFT, 2008, p. 41, grifos meus)

Esta troca poderia parecer incomum no texto de Luft, haja vista que cada conto apresenta de forma exemplar o uso da norma-padrão. Contudo, a autora tem consciência de que sua obra deve representar o mais fielmente possível o modo de falar das pessoas comuns que inspiraram seus personagens. E na vida cotidiana é muito mais corriqueiro o uso de “a gente” do que de “nós” para expressar a primeira pessoa do plural.

Mas no mesmo conto a autora utiliza verbos flexionados na primeira pessoa do plural, como em “para mim, o que tínhamos era tudo” (LUFT, 2008, p. 42) ou em “com o tempo, deixamos de falar no assunto” (p. 44), ou as duas formas numa mesma sequência, como se vê em “Mas porque **a gente se conhecia** tanto, **nem procuramos** por elas” (LUFT, 2008, p. 42, grifos meus), o que pode dar margem a questionar os alunos sobre “por quê” Luft teria feito uma opção ou outra em cada caso. Deste modo, seria evitado o ensino prescritivo e os alunos estudariam esses fenômenos linguísticos que de fato ocorrem no cotidiano dos usuários reais da língua de forma científica, como sugere Perini (2010).

Em outros textos, de autores sabidamente competentes no uso da norma-padrão da língua, para representarem a realidade apresentam obras em prosa ou em verso com algumas marcas do falar espontâneo das pessoas ali representadas. Um caso notório é o verso “No meio do caminho tinha

uma pedra”, de Carlos Drummond de Andrade. Oswald de Andrade também fez uso desta prática diversas vezes, como no poema *Relicário*:

No baile da Corte
Foi o Conde d’Eu quem disse
Pra Dona benvinda
Que farinha de Suruí
Pinga de Parati
Fumo de Baependi
É comê bebê pitá e caí (ANDRADE, 1989, p. 25).

No poema de Oswald de Andrade, são perceptíveis algumas marcas da linguagem coloquial e cotidiana, especificamente pela supressão da letra “r” no final dos verbos no infinitivo. O autor também suprimiu a vírgula para separar os elementos listados no último verso. Além disso, excetuando-se a forma “pra” da preposição “para” no terceiro verso, nos demais não são percebidos desvios quanto à norma-padrão. Todos esses pontos podem ser questionados aos alunos, em forma de “por que”, como indicou Perini (2010).

Há, contudo, o caso em que as obras manifestam não um simulacro do falar espontâneo, mas são um registro do modo natural de falar do seu autor, que ao invés de conhecer as estruturas morfossintáticas por meio de pesquisa etnográfica ou documental, são na realidade, eles mesmos, frutos do ambiente em que tais dialetos são praticados. E, em sua arte, esse modo de falar é apenas transcrito para o formato alfabético na construção textual.

Assim como os poetas do *Rap* da atualidade, Adoniran Barbosa foi um desses autores. Seus sambas se tornaram notórios também pela sua morfossintaxe, que expressa linguagem popular paulistana. A letra de *Samba do Arnesto*, um de seus trabalhos mais famosos, pode ser encontrada em alguns sítios eletrônicos que oferecem letras de músicas, como o Letras.mus.br (com duas versões), o Rádio UOL e o Vagalume. Uma das versões publicadas no Letras.mus.br é a seguinte:

O Arnesto nos convido pr'um samba ele mora no Brás
Nós fumos não encontremos ninguém
Nóis vortemos cuma baita дума reiva
Da outra vez nós num vai mais
Nós num semos tatu!...
N'outro dia encontremos "Cá" Arnesto
Que pidiu descurpa mas nós não aceitamos
Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter punhado um recado na porta...
(Disponível em: <http://letras.mus.br/demonios-da-garoa/468220/>. Acesso: 17 ago 2014).

Das quatro versões, na verdade transcrições literais com base na pronúncia, não há duas iguais. Tal fato comprova que não é tão fácil fazer esse exercício de transcrição. O professor pode se valer dessa letra, por exemplo, para solicitar aos alunos que aceitem o desafio de fazer também a sua própria transcrição, apresentando-a depois a todos e discutindo com a turma os prováveis fatores causadores das diferenças. Alguns alunos, provavelmente, argumentarão que a composição está repleta de erros. Ao professor, cabe alertar os alunos que:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive. (BAGNO, 1999, p. 51)

Ao mesmo tempo, cabe lembrar o texto já mencionado dos PCNEM: “Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização”. Um bom modo para cumprir este objetivo, neste caso, é pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre o fenômeno do rotacismo.

Ao tratar esses textos em sua literariedade, o professor pode aproveitar para introduzir aos alunos questões sobre o modo como os autores, na tentativa de expressar ideias e produzir efeitos de sentido, empregaram e articularam as palavras. Tal trabalho de ensino, ao invés de tomar como opção uma linha prescritiva e transmissiva, faz melhor ao optar pelo sociointeracionismo, provocando os alunos com questões sobre aspectos lexicais e sintáticos. Retomando Perini (2010), incentivando os alunos a fazerem usos de “comos” e “por quês”. Especulações vitais, como registrou Ricardo Azevedo (2004), que devem florescer no ato interpretativo da obra literária, também pode florescer no ato analítico da gramática de tais textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fragmentos de cinco textos literários foram apresentados como forma de discutir possibilidades de estudar a gramática, mas como uma disciplina científica escolar. Explorados os recursos literários e realizadas as produções intelectuais e as reflexões que o texto literário pode propiciar,

cabe analisar a dimensão gramatical dos textos selecionados para alcançar os objetivos de aprendizagem gramatical.

Procurou-se diversificar quanto aos gêneros. Através de recortes de dois romances, de um conto, de um poema e da letra de uma canção, foram realizadas as considerações, bastante superficiais por se tratar de um artigo, mas procurando alinhamento teórico com alguns dos principais gramáticos contemporâneos do português e suas indicações metodológicas.

Por conterem marcas dos diferentes modos de se expressar em língua portuguesa, e em virtude da necessidade e da importância de estudar a gramática dentro de textos concretos e autênticos produzidos dentro da própria língua, o estudo linguístico dessas obras vai ao encontro dos interesses da disciplina e dos objetivos do estudo da língua.

É recomendável ainda criar situações de aprendizagem nas quais outros textos possam dialogar com o texto literário gerador do trabalho. Deste modo, os alunos poderão perceber as relações temáticas e gramaticais entre diferentes obras literárias, e entre estas e outros gêneros, não literários.

A culminância do trabalho pode ser em forma de produções por parte dos alunos, em grupo e/ou individualmente. Em tais produções, o objetivo deve ser empregar de forma reflexiva os diferentes recursos linguísticos estudados, tanto no âmbito da norma-padrão quanto por diferentes possibilidades de se combinar e colocar em ação as palavras da língua portuguesa. Uma opção pode ser escrever as próprias reflexões sobre as obras lidas. Da produção realizada, cada aluno pode ser incentivado a fazer a adequação gramatical do próprio texto seguido da sua reescrita.

Ainda como exercício, podem ser realizadas transposições interdialetais dos textos das obras literárias. Tais transposições podem ter como objetivo desenvolver habilidades de utilizar a língua em suas diferentes manifestações dialetais, trabalhando ao mesmo tempo o respeito e a cidadania. Desse modo, os textos literários escritos em norma-padrão (ou não) podem ser reescritos em diferentes dialetos. Para tanto, é importante que os alunos façam um levantamento da gramática que rege o dialeto alvo da sua transposição.

Por fim, não é demais lembrar a afirmação de Mário Perini (2010, p. 35): “Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda evidência indica que não é”.

Referências

- ANDRADE, Oswald. Trechos escolhidos / por Haroldo de Campos. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- ARISTÓTELES. Poética. In: *Crítica e teoria literária na Antiguidade*: Aristóteles, Horácio, Longinus. Rio de Janeiro: Tecnoprint; Ediouro, 1989, p. 11-77.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-47.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Norma linguística, hibridismo & tradução*. Traduzires 1 – Maio 2012, p. 19-32.
- BARBOSA, Adoiran. *Samba do Arnesto*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/demonios-da-garoa/468220/>>. Acesso em: 17 ago 2014.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 14^a ed. São Paulo: Cultrix, [s.d.]. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf>. Acesso em: 15 ago 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II – Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2004.
- CRUZ, José Manoel Sanchez da. *Serra dos Pilões – jagunços e tropeiros e Mandinga: uma literatura de formação do Tocantins*. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOTHE, Flavio Rene. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- LUFT, Lya. *O silêncio dos amantes*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In:

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOURA LIMA. *Serra dos Pilões – jagunços e tropeiros*. Gurupi: Gráfica e Editora Cometa, 2011.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÓVOA, Liberato. *Mandinga*. Goiânia: Editora Tocantins, 1998.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (orgs.). *Ensino de Língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.