



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E DIVERSIDADE
CULTURAL

VIRGÍNIA MARIA FERREIRA SILVEIRA BALDOW

A GENUINIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Feira de Santana, Ba
2013

VIRGÍNIA MARIA FERREIRA SILVEIRA BALDOW

**A GENUINIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural – PPGLDC – da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz.

Ficha Catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteadó – UEFS

B149g Baldow, Virgínia Maria Ferreira Silveira
A genuinidade de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa /
Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow. – Feira de Santana, Ba, 2013.
119 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural)– Universidade
Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, 2013.

1. Livro didático – Língua portuguesa. 2. Crítica textual. 3. Genuinidade de
texto literário. 4. Didatização. I. Queiroz, Rita de Cássia Ribeiro de. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Departamento de Letras e Artes.
IV. Título.

CDU: 806.90:371.671

VIRGÍNIA MARIA FERREIRA SILVEIRA BALDOW

A GENUINIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural – PPGLDC – da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____.

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

(Orientadora – UEFS)

Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza

(Membro – UESB)

Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Ribeiro Patrício

(Membro – UEFS)

Dedico a JESUS, o autor e consumidor da minha fé. À memória do meu pai, à minha mãe, minha alfabetizadora por excelência. Aos meus três eternos amores: Esdras, Samuel e Maria Clara.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus bendito que, em momento algum, apartou de mim a sua maravilhosa GRAÇA.

A Esdras, presente de Deus. O seu carinho, apoio e segurança foram decisivos para a concretização desse sonho. Aos meus lindos e amados filhos, heranças do Senhor: Samuel e Maria Clara, meus parceirinhos sempre!

Ao meu pai, Altamirando (*in memorian*), e à minha batalhadora mãe, Dirce, que de forma tão simples me ensinaram princípios eternos e inegociáveis. Não posso deixar de lembrar os esforços de meu pai que, como excelente marceneiro, fabricava escadas de madeira e as vendia para que eu pudesse estudar. Graças a esse empenho consegui subir mais um degrau na escada da vida.

Aos meus seis irmãos pelo incentivo e por sempre se alegrarem com as minhas conquistas.

Aos meus sogros Sr. Edizon (*in memorian*) e D. Terezinha pelas orações e apoio.

A minha gratidão a Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, orientadora e amiga com quem tanto aprendi. Exemplo de comprometimento, competência e, acima de tudo, de simplicidade e humanidade. Obrigada pelo acolhimento e pela confiança depositada em mim.

À Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza e à Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Reis Teixeira que, no exame de qualificação trouxeram contribuições pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Aleilton Fonseca e à Prof.^a Dr.^a Rosana Patrício que sempre tão gentilmente me receberam no gabinete, disponibilizando livros e materiais dos seus acervos pessoais.

À querida colega e amiga Patrícia Pina de quem recebi o primeiro incentivo para tentar a seleção. Obrigada por acreditar (antes de mim!) que seria possível!

A Fabiana e Valméria, a quem agradeço o apoio, a motivação, o companheirismo e, principalmente, a amizade genuína.

Aos colegas do mestrado, em particular, às amigas que adquiri: Érica, Josi e Mônica. O convívio tão agradável com vocês fez com que os dias longe de casa parecessem menos longos!

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Literatura e Diversidade Cultural, na pessoa do seu coordenador Prof. Dr. Adeíto Manoel Pinho.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela concessão da licença e pelo subsídio financeiro necessário.

Aos funcionários da biblioteca da UNEB (Campus XX), em especial, Maria Salete, pela eficiência no atendimento sempre que solicitado.

Agradeço à equipe editorial da Editora Moderna e da Editora do Brasil pelas informações cedidas quanto ao processo de edição de livros didáticos.

Aos irmãos da Igreja Presbiteriana (Bairro Candeias) pelas orações e apoio espiritual. Também agradeço às queridas amigas Ellen, Kátia, Luciana e Miralva que, com certeza, estiveram torcendo e orando por mim.

A Viviane e a Daniela que assumiram a casa em minhas ausências, cuidando zelosamente dos meus filhos.

A todos que de alguma forma contribuíram para este trabalho, o meu agradecimento sincero.

“Pois tudo quanto, outrora, foi escrito, para o nosso conhecimento foi escrito [...]” (Rm 15.4a).

RESUMO

O trabalho proposto busca refletir sobre a confiabilidade de textos literários tal como se apresentam em determinados Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Desta forma, o nosso *corpus* se constitui de doze textos literários transcritos em livros didáticos de língua portuguesa, adotados em escolas de nível fundamental e médio. Analisamos, especificamente, a autenticidade de tais textos, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Textual, ciência cujo caráter essencial é a preservação da cultura escrita. Nossa investigação do *corpus* se pautou em uma análise eminentemente comparativa dos textos em cotejo com os textos publicados pelos escritores. Concentramo-nos em observar os aspectos estruturais e/ou léxico-gramaticais e, por conseguinte, semânticos do discurso na transcrição dos referidos textos. Aliada a essas questões, debateremos sobre a inserção da literatura ao currículo escolar, discutindo sobre o processo da didatização do texto literário e as consequências advindas deste ato. A análise dos dados revelou a existência de muitas divergências entre os textos literários publicados em sua esfera de origem e os textos inseridos nos livros didáticos. Observamos que os textos foram transgredidos de forma a atender aos propósitos da didatização, desconsiderando não somente o autor do texto literário como também o leitor em formação.

Palavras-chave: Livro Didático. Crítica Textual. Genuinidade do texto literário. Didatização.

ABSTRACT

The proposed work aims to reflect on the reliability of literary texts as they occur in certain Portuguese Language Textbook. Thus, our corpus is constituted of twelve literary texts transcribed in Portuguese language textbooks, adopted in schools of elementary and middle. We analyze specifically the authenticity of such texts, following the theoretical and methodological assumptions of Textual Criticism, science whose essential character is the preservation of written culture. Our investigation was based on the corpus is eminently comparative analysis of texts in comparison with the published texts by writers. We focus on observing the structural and / or lexicogrammatical and therefore semantic speech transcription of these texts. Allied to these issues, we will discuss about the inclusion of literature in the school curriculum, discussing the process of didactization the literary text and the consequences resulting from this act. Data analysis revealed the existence of many differences between literary texts published in its sphere of origin and the texts inserted in textbooks. We note that the texts were violated in order to fulfill the purposes of didactization, disregarding not only the author of the literary text but also the reader in training.

Keyword: Textbook. Textual Criticism. Genuineness of the literary text. Didactization.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Informações básicas sobre os textos.....	14
QUADRO 2: Livros didáticos de português de onde os textos foram retirados	14
QUADRO 3: Adição, alteração, substituição	49
QUADRO 4: Adição, substituição, alteração, omissão	51
QUADRO 5: Substituição, omissão, adição.....	52
QUADRO 6: Substituição, omissão	53
QUADRO 7: Adição, substituição, omissão	55
QUADRO 8: Adição, substituição	56
QUADRO 9: Adição, omissão	57
QUADRO 10: Adição, alteração, substituição.....	58
QUADRO 11: Omissão, substituição, alteração	60
QUADRO 12: Adição, alteração, substituição	63
QUADRO 13: Substituição, adição, alteração, omissão	65
QUADRO 14: Adição, alteração, substituição	67
QUADRO 15: Alteração	72
QUADRO 16: Alteração	73
QUADRO 17: Substituição, adição.....	73
QUADRO 18: Alteração	74
QUADRO 19: Alteração, adição	74
QUADRO 20: Erros mais frequentes em cada categoria	75

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Títulos editados e exemplares produzidos por subsetor editorial – 2009 e 2010.	42
FIGURA 2: Participação dos Subsetores.....	43
FIGURA 3: Agentes envolvidos no processo de produção e edição do LDP	44
FIGURA 4: Percurso do texto literário desde sua esfera de origem até a publicação no LDP	46
FIGURA 5: Adição, alteração, substituição	62
FIGURA 6: Alteração, substituição.....	64
FIGURA 7: Omissão, alteração, adição	68
FIGURA 8: Omissão, alteração, adição	69
FIGURA 9: Omissão, alteração, adição	70
FIGURA 10: Omissão, alteração, adição	71
FIGURA 11: Percentual /Incidência de categorias.....	75
FIGURA 12: A incompatibilidade do texto literário e o LDP	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	13
1.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	15
1.3 À GUISA DE ESCLARECIMENTOS.....	17
2 CRÍTICA TEXTUAL: O LEGADO DE UMA HISTÓRIA	17
2.1 CRÍTICA TEXTUAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO.....	23
3 O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA: HERANÇAS CRISTALIZADAS	28
3.1 TEXTO LITERÁRIO <i>VERSUS</i> TEXTO DIDATIZADO.....	35
3.2 O CONTATO COM A LITERATURA NA ESCOLA: A LEGITIMIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	40
3.3 A EDIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS: TRÂMITES E INTERESSES	42
4 O TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DO LDP	48
4.1 LEITURAS DE FRAGMENTOS: UMA HISTÓRIA MAL CONTADA	77
4.2 PNLD: UM DIVISOR DE ÁGUAS?	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Observando os pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Textual, o tema desta dissertação é o estudo comparativo de textos literários inseridos em livros didáticos de português, a fim de verificar a sua autenticidade. A escolha do tema se deve à constatação de que o livro didático de português, doravante LDP, um importante portador de textos literários, apresenta, em sua composição, textos cuja genuinidade se encontra comprometida em razão das alterações feitas pelos responsáveis em todas as instâncias de elaboração. Segundo tal perspectiva, temos observado que muitos textos literários transcritos em LDPs, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, têm sido alvo dessas transgressões, o que nos motivou à iniciativa da pesquisa.

Procuramos abordar o fenômeno complexo que é a leitura literária no contexto do livro didático de português, elegendo como questão fundamental e específica a genuinidade dos textos nele inseridos.

A necessidade e a relevância da discussão dessa temática se evidenciam no momento em que se considera o LDP como única via de acesso de que o aluno dispõe (especialmente o discente de escolas públicas) à instância literária e, por conseguinte, aos textos da literatura brasileira, os quais apresentam dúvidas quanto à sua confiabilidade em relação ao texto publicado pelo autor literário.

Na direção desta proposta, o *corpus* da pesquisa se constitui, essencialmente, de textos literários retirados de livros didáticos de português. Assim, nossa investigação se pauta em análises eminentemente comparativas dos textos literários inseridos nos livros didáticos de português com os textos das obras dos escritores. Concentramo-nos em observar as intercorrências de modificações estruturais ou léxico-gramaticais e as alterações semânticas do discurso na transcrição desses textos. Além disso, investigamos em que medida tais alterações comprometem a genuinidade dos textos. Para a consecução desse fim, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Textual, cujo objetivo principal é assegurar a autenticidade do texto literário em qualquer que seja a esfera de sua publicação.

Os textos constituintes do *corpus* da pesquisa estão relacionados no Quadro 1:

Quadro 1: Informações básicas sobre os textos

Título	Autor	Gênero
<i>O menino maluquinho</i>	Ziraldo	Narrativa em versos
<i>O urso com música na barriga</i>	Érico Veríssimo	História
<i>Rosa Maria no castelo encantado</i>	Érico Veríssimo	História
<i>Os três porquinhos pobres</i>	Érico Veríssimo	História
<i>Trem de ferro</i>	Manuel Bandeira	Poesia
<i>História de bem-te-vi</i>	Cecília Meireles	Crônica
<i>O girassol</i>	Vinícius de Moraes	Poesia
<i>Emília no país da gramática</i>	Monteiro Lobato	História
<i>Morte e vida Severina</i>	João Cabral de Melo Neto	Auto
<i>O açúcar</i>	Ferreira Gullar	Poesia
<i>Não há vagas</i>	Ferreira Gullar	Poesia
<i>Nasce o poeta</i>	Ferreira Gullar	Poesia

É importante ressaltar que alguns desses textos ou fragmentos deles aparecem mais de uma vez num mesmo livro ou em diferentes livros. Por motivações puramente didáticas, relacionamos também, no Quadro 2, os livros de onde o *corpus* foi retirado.

Quadro 2: Livros didáticos de português de onde os textos foram retirados

Título do livro	Autor	Série
<i>Brincando com as palavras/1985</i> (LDP 1)	Joanita Souza	2ª série
<i>Brincando com as palavras/1985</i> (LDP 2)	Joanita Souza	3ª série
<i>Novo Brincando com as palavras/2008</i> (LDP 3)	Joanita Souza	4º ano
<i>Brincando com as palavras/1998</i> (LDP 4)	Joanita Souza	4ª série
<i>Língua, literatura e redação/1998</i> (LDP 5)	José de Nicola	3ª série/ Ensino Médio
<i>Português/2008</i> (LDP 6)	José de Nicola	3ª série/ Ensino Médio
<i>Português: projetos/2005</i> (LDP 7)	Faraco e Moura	Vol. Único/ Ensino Médio

Tanto os textos literários (Quadro 1) como os livros didáticos (Quadro 2) foram listados de acordo com a ordem em que aparecem nas análises.

Como procedimentos da pesquisa, inicialmente, realizamos as necessárias leituras para formularmos o referencial teórico do estudo a que nos propusemos. Após isso, ou

concomitantemente, cuidamos de elaborar um guia de análise do *corpus*, buscando sempre destacar aspectos relacionados à temática em questão.

Assim, a Crítica Textual, na perspectiva deste estudo, torna-se essencial, uma vez que um dos seus intentos é ocupar-se da preservação e valorização do patrimônio cultural escrito das diversas sociedades. Há que considerarmos, portanto, a importância desta ciência por suscitar questionamentos pertinentes sobre a idoneidade dos textos literários quando inseridos em LDPs.

1.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Na seção inicial, Crítica Textual: o legado de uma história, procuramos descrever o percurso histórico da Crítica Textual, como ciência do texto escrito, e definir o caráter metodológico e epistemológico que a sustenta. Baseamos essa discussão, principalmente, nas postulações teóricas de Cambraia (2005); Spina (1994) e Queiroz (2011), os quais versam sobre a importância do desenvolvimento da Crítica Textual para a preservação da cultura escrita. Com esse entendimento, propusemos considerar em que medida a Crítica Textual pode ser útil ao ensino de literatura, especialmente, no que diz respeito à genuinidade dos textos literários inseridos no contexto do Livro Didático de Português.

Na seção três, O processo de didatização da literatura: heranças cristalizadas, discutimos a complexa relação da literatura com o ensino, sendo este mediado, principalmente pelo LDP. Inicialmente, esclarecemos como se deu o processo de inserção da literatura no currículo escolar, partindo dos seus primórdios até o alcance dos dias atuais; nesse sentido, o percurso diacrônico nos permite compreender parte dos problemas enfrentados hoje, especialmente quanto ao modo como a literatura é exposta na escola, por meio do livro didático de português. Em razão da densidade das reflexões indispensáveis à sistematização das ideias, resolvemos subdividir esta seção em três subseções. Na primeira, intitulada Texto Literário *versus* Texto Didatizado, destacando sempre a importância e o valor imensurável do texto literário inclusive como fonte humanizadora do indivíduo¹, refletimos sobre o possível descompasso entre a obra literária em seu ambiente de origem (em sua essência) e a obra literária transposta para a sala de aula através do LDP (o texto didatizado). Nesse ínterim, procuramos discutir os prejuízos da intervenção pedagógica no texto literário e as consequências deste ato. Na segunda subseção, O Contato com a Literatura na Escola: A

¹ Candido (2004); Coutinho (2008); Osakabe (2005), Abreu (2006).

Legitimidade do Livro Didático, dispusemo-nos a contemplar especificamente o LDP como um elemento educacional legitimado, que, de certo modo, é a porta de entrada para a literatura na escola, constituindo-se, inclusive, como única fonte de acesso ao texto literário, como afirmamos anteriormente². Finalmente, na terceira subseção, A Edição dos Livros Didáticos: Trâmites e Interesses, achamos também oportuno descrever o processo de edição dos livros didáticos, a fim de que vejamos todo o percurso que o texto literário realiza até a sua publicação final no LDP. Em face dessa questão, questionamos a legitimidade do LDP e, conseqüentemente, dos textos que o integram. Ressaltamos que, na descrição da dinâmica editorial, nos fundamentamos em informações cedidas (via e-mail) por duas editoras de livro didático, uma das quais responsável pela edição didática da maior parte dos textos constituintes do *corpus* de nossa pesquisa.

Por último, na seção quatro, cujo título é O Texto Literário no Contexto do Livro Didático de Português, procedemos às análises, valendo-nos da colação que, em linhas gerais, é um método aplicado pela Crítica Textual no levantamento das divergências encontradas entre os textos. Para isso, elaboramos quadros que propiciam o cotejo entre os textos, apontando as intercorrências das variantes encontradas e discutindo os efeitos de uma escolarização/didatização equivocada do texto literário. Após isso, partindo dos textos constitutivos do *corpus*, refletimos sobre os prejuízos causados por leituras de fragmentos adaptados. Ainda ponderamos, rapidamente, em que medida o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com critérios avaliativos e normatizados, influenciou, especialmente, a garantia da integridade dos textos editados em livros didáticos de português.

Além das Considerações Finais, seguidas pelas Referências, a presente dissertação inclui uma seção de anexos que contém cópias dos textos constituintes do *corpus* da pesquisa.

Mencionamos, ainda, alguns teóricos e críticos que fundamentam nosso estudo, além dos já citados. No que concerne às temáticas relativas ao processo da didatização da literatura, baseamo-nos principalmente nas postulações crítico-teóricas de: Lins (1977); Razzini (2000); Zilberman (2003; 2008); Grigoletto (1999); Souza (1999); Jurado e Rojo (2006); Paulino (2005); Malard (1985). A estes pesquisadores, somamos, também, outros nomes, como Chartier (1998; 1999), em quem buscamos compreender as noções de autor, e, por fim, Candido (2004); Coutinho (2008); Osakabe (2005); Abreu (2006), os quais se manifestam em

²Ao menos, é isso que temos constatado em nossa prática enquanto docente do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e agora na condição de professora-orientadora de Estágio Supervisionado no Curso de Letras da UNEB, Campus XX.

defesa do texto literário como elemento imprescindível à humanização e desenvolvimento da personalidade.

1.3 À GUIA DE ESCLARECIMENTOS

A fim de dirimir eventuais dúvidas, julgamos ser importante fazer rápidos esclarecimentos e distinções entre algumas terminologias por nós utilizadas. Em contextos específicos, para evitar vãs repetições, tomaremos como sinônimos alternativos os seguintes termos:

- 1) Livro didático: livro-texto, obra didática, livro escolar, material didático.
- 2) Autor do texto literário: autor-criador, artista literário, autor literário, poeta.
- 3) Autor de livro didático: autor didático.
- 4) Editor de livro didático: editor didático.
- 5) Texto literário: obra, obra literária, arte escrita.
- 6) Didatização: escolarização.

Ressaltamos que, quando nos referimos ao autor de livro didático, o fazemos sempre na perspectiva de um sujeito coletivo, já que não age isoladamente; as suas ações estão sempre imbricadas à figura do editor³ didático e, por extensão, à equipe editorial por ele liderada.

³ Essas noções estão mais bem explicadas na seção 3 deste trabalho.

2 CRÍTICA TEXTUAL: O LEGADO DE UMA HISTÓRIA

A Crítica Textual concentra-se na apuração do texto escrito, buscando, essencialmente, a sua genuinidade. Considerar a trajetória histórica da Crítica Textual torna-se importante para a sua contextualização neste trabalho, uma vez que a preservação do texto literário não é uma preocupação recente. Segundo Pfeifer (1968 *apud* CAMBRAIA, 2005), em 2800 a.C. aproximadamente, na antiga Suméria⁴, já havia quem se responsabilizasse pela preservação de textos literários ou não literários, utilizando tabletas de argila, nos quais se corrigiam textos de escribas ou copistas. Assim, as atividades precípuas da Crítica Textual remontam à Antiguidade, entre os séculos III e I a.C., quando, na Biblioteca de Alexandria, filólogos iniciavam o seu labor com vistas à preservação da herança cultural escrita da Grécia antiga para a posteridade. Segundo Queiroz (2011), não obstante os alexandrinos terem sido considerados os precursores da Crítica Textual, os métodos de análise por eles utilizados na tarefa de reconstrução do texto eram incipientes. No entanto, a autora reconhece que

[...] O aspecto mais importante da atividade daqueles eruditos foi, sem dúvida nenhuma, a recolha e a sistematização das obras, a sua catalogação, e a composição dum vasto conjunto de compêndios, gramáticas e histórias literárias, além de comentários preciosos e de vários outros auxílios para o estudo e a investigação linguística e literária (QUEIROZ, 2011, p. 41).

Com o fim de resguardar o texto de quaisquer modificações, esses filólogos alexandrinos criaram um sistema de análise constituído de sinais e códigos que assinalassem os tipos de alterações que o texto sofrera, na tentativa de assegurar a sua idoneidade. A título de exemplificação e a fim de que tenhamos uma noção de tamanho zelo com a conservação do texto, vejamos, rapidamente, apenas dois destes sinais expostos por Cambraia (2005) e o que representam: óbelo (-): verso apócrifo; asterisco (*): verso incorreto repetido em outro lugar.

Cambraia (2005) destaca que a constituição desse sistema alexandrino, fundamentado em sinais e comentários, assegurou os documentos existentes às gerações futuras, uma vez que apenas assinalavam as possíveis irregularidades encontradas sem interferências do realizador da análise. Assim, o progresso crítico-textual se pautou historicamente sobre fontes

⁴ Uma das mais significativas contribuições dos sumerianos está ligada ao desenvolvimento da chamada escrita cuneiforme. Neste sistema, observa-se a impressão dos caracteres sobre uma base de argila que era exposta ao sol e, logo depois, endurecida com sua exposição ao fogo. De fato, essa civilização mesopotâmica produziu uma extensa atividade literária que contou com a criação de poemas, códigos de leis, fábulas, mitos e outras narrativas (SOUSA).

difusas: “[...] primeiramente sobre textos pagãos gregos e, em seguida, latinos, depois sobre textos religiosos (em especial, o Novo Testamento); e, por fim, textos em vernáculo (línguas não-clássicas)”. Prosseguindo no tempo, Pfeifer (1968 *apud* CAMBRAIA, 2005) informa que na Itália renascentista existiu uma cadeia de gerações de filólogos estudiosos semelhante aos alexandrinos. Tais estudiosos mantiveram a mesma metodologia de análises textuais, restituindo textos quando corrompidos, coletando manuscritos, comparando-os a outras obras mais antigas e corrigindo os erros óbvios dos escribas.

Ao italiano Francesco Robortello (1516 – 1567), teria sido atribuída a autoria do primeiro manual de Crítica Textual, cuja temática refletia sobre “[...] o valor dos manuscritos antigos, princípios que regem a arte da conjectura, classificação das emendas” (CAMBRAIA, 2005, p. 46). Assim, como nos informa Cambraia (2005), a Crítica Textual está presente nos estudos da linguagem desde a Antiguidade, situando-se também no decorrer do século XVI, na França, na Holanda (séculos XVI e XVII), na Inglaterra e na Alemanha (séc. XVIII), países nos quais se destacam nomes de estudiosos⁵ que se sobressaíram pelas contribuições dadas à consolidação da Crítica Textual no mundo. Coube, porém, à época moderna, a ampliação de métodos ainda mais rigorosos para as análises textuais, cujo nome em evidência é o de Karl Lachmann (1793- 1851), o qual sintetizou as experiências e os métodos utilizados ao longo dos séculos anteriores.

Esta síntese marcante na história da Crítica Textual foi denominada método lachmanniano, o qual é dividido em duas operações metodológicas, a saber: recensão e emenda (reconstituição)⁶. É por intermédio dessa sequência de operações que se apura o texto em suas edições críticas (SPINA, 1994). Dessa forma,

[...] A crítica textual moderna não data senão de meados do século XIX, com as posições teóricas e metodológicas expostas por Karl Lachmann (1793-1851) nas suas notáveis edições do Novo Testamento grego (1842-1850) e do poema *De Rerum Natura* de Lucrécio (publicada um ano antes de sua morte) (SPINA, 1994, p. 70).

Spina (1994) nos assegura que foi através das monumentais edições neotestamentárias, aplicadas à obra de Lucrécio, que Lachmann se desponta como um marco decisivo na instituição da Crítica Textual, firmando-lhe os alicerces baseados em princípios científicos.

⁵ Henri Étienne, Adrien Turnèbe, Denis Lambin (franceses); Wilhelm Canter, Joest Lips, Huig de Groot (holandeses); Richard Bentley (inglês), entre muitos outros.

⁶ Recensão (*recensio*): estudo da tradição manuscrita ou impressa de uma dada obra. A *recensio* consiste na pesquisa e coleta de todo o material existente de uma obra, manuscrito ou impresso (SPINA, 1994, p. 95). Emenda (*emendatio*): operação mediante a qual se corrigem as falhas e erros encontrados nos códices, por lapsos dos copistas ou pela intervenção inconveniente de editores de textos (ARAUJO, 1998).

Desde a invenção da imprensa, no século XV, as forças de mercado sempre orientaram a produção de livros. Foi nesse século que se assistiu à formação da “indústria de livros”, os quais se transformaram em produtos de distribuição em massa (FISCHER, 2006, p. 253). Com a primeira página impressa com tipo móvel de metal, em Mainz, na Alemanha, em 1450, a Era do Pergaminho simbolicamente se dobrava diante da Era do Papel. Até então um manuscrito era tesouro único, e seu conteúdo constava de uma única cópia, em geral cara demais para a maioria. Subitamente, a impressão fez com que a palavra escrita se tornasse onipresente (FISCHER, 2006, p.189). Inicialmente, os tipógrafos seguiam o padrão das leitoras de mão presentes nos manuscritos da época. Porém com a expansão do novo ofício, o próprio mercado se viu forçado a fazer as adaptações necessárias. Com esse avanço, a impressão desenvolveu um comércio autônomo próprio, fazendo com que a produção de cópias à mão terminasse junto com a Idade Média (FISCHER, 2006, p.192). Sem dúvida, esta invenção que revolucionou o mundo contribuiu decisivamente para que as forças do mercado orientassem a produção e o comércio de livros, o que resultou na formação contínua da “indústria de livros”, que, de lá para cá, tem crescido consideravelmente.

É inegável que o advento da imprensa causou uma revolução no mundo, pois, com ela, a palavra escrita tornou-se, como dissemos, onipresente. Houve, assim, certa democratização do acesso ao impresso, ao livro e, conseqüentemente, à leitura, que, até o início dos anos quatrocentos, restringia-se a pequenos grupos (aristocratas, bispos ou patrícios), os quais podiam adquirir os manuscritos em pergaminhos. Porém, a explosão das cópias impressas, aliada aos interesses lucrativos do mercado editorial, ocasionou também alguns distanciamentos entre os textos originais e os textos reeditados, uma vez que “[...] um texto sofre modificações ao longo do processo de sua transmissão” (CAMBRAIA, 2005, p.1).

Quanto à edição crítica de textos em português, não há registros desse processo até finais do século XIX. Os métodos modernos de edição crítica se consolidaram a partir do século XX. Assim, de acordo com Cambraia (2005), o exercício da Crítica Textual no Brasil se organiza em dois períodos: o primeiro parte do final do século XIX e se estende a meados da década de 50 do século XX, fase em que o labor editorial, ainda rudimentar, era realizado com ações isoladas; o segundo período se inicia na segunda metade do século XX, quando o trabalho editorial passou a se organizar mais coletivamente, através de projetos realizados em equipes, o que propiciou iniciativas sistematizadas de edições textuais.

Com esse enfoque diacrônico, tem-se constatado que, desde os tempos mais remotos, o texto, no trânsito entre seu estágio de origem até o processo final, tanto de elaboração quanto de circulação, enfrenta mudanças que podem comprometer as instâncias de suas

significações. Por assim se encaminhar, a formulação de estratégias para a preservação do texto escrito (seja literário, sociológico, histórico, jurídico etc.) e de outros documentos seria essencialmente necessária às futuras gerações de determinadas sociedades e culturas. Nessa perspectiva, a disciplina Crítica Textual se firma como ciência, cujo fim credita-se aos objetivos de reconstituir textos, assim como averiguar a autenticidade deles quando editados e reeditados nas mais diferentes vias de transmissão, examinando a sua genuinidade ao serem publicados tanto em edições antigas como em edições atuais. As atividades crítico-textuais, portanto, assumem função especial no que concerne à gênese do texto escrito, pois seus aspectos teórico-metodológicos podem ser aplicados a qualquer contexto em que se proponha o filólogo analisar, especialmente quanto à autenticidade.

Inevitavelmente, esta autenticidade fica comprometida pela mobilidade a que os textos estão sujeitos. De acordo com Cambraia (2005), os movimentos textuais podem ocasionar modificações que se distribuem em duas categorias: exógenas e endógenas. As exógenas decorrem essencialmente da corrupção do material em que está registrado determinado texto, ou seja, tanto a matéria subjetiva (papel, papiro etc.) quanto a aparente (grafite, tinta etc.) podem sofrer danos (umidade, sol, corrosão etc.), os quais comprometem a genuinidade dos textos. Tratando das modificações endógenas, Cambraia (2005, p. 6) as define como “[...] aquelas que derivam do ato de reprodução do texto em si, ou seja, do processo de realização de sua cópia em um novo suporte material”. A causa das alterações endógenas, portanto, é restrita ao ato de cópia, há um responsável direto pelas mudanças ocasionadas, as mudanças são intencionais, o que não ocorre no processo das modificações exógenas, isto é, decorrentes de fatores externos, os quais independem de um realizador, qual seja copista, editor, autores de livros didáticos etc., dadas as condições do próprio material em que o texto se encontra registrado. Neste último caso, as alterações são involuntárias, acidentais.

As modificações endógenas são subdivididas em duas categorias: autorais e não autorais. As primeiras, conforme o próprio nome sugere, “[...] são as realizadas pelo próprio autor intelectual da obra”, isto é, dependem da vontade e intervenção do próprio autor; na segunda categoria, estão inseridas as mudanças “[...] que ocorrem sem a autorização nem o conhecimento do autor, ou seja, são fruto de atividade de terceiros” (CAMBRAIA, 2005, p. 7). Estas, por sua vez, podem ser voluntárias e involuntárias. No primeiro caso, elas serão realizadas por ato deliberado de quem reproduz o texto. Segundo Cambraia (2005, p.9), a principal causa para justificar tais alterações tende a ser “[...] ideológica que se manifesta, via de regra, através da censura (política, religiosa, gramatical etc.) [...]”. São consideradas modificações involuntárias aquelas decorrentes de lapsos de quem reproduz o texto, as

chamadas “erros de cópia”. Nesse sentido, as modificações não autorais num texto comumente se legitimam a ponto de se sobrepor à forma genuína. Esse tipo de modificação pode trazer sérios prejuízos aos textos, pois,

[...] no domínio dos estudos literários, os textos escritos são ainda mais essenciais, já que são a principal forma de expressão da literatura [...]. Considerando particularmente a literatura escrita, a contribuição da Crítica Textual está em assegurar que o crítico literário possa exercer sua função com base em um testemunho que efetivamente reproduz a forma do texto que o autor lhe deu, ou seja, sua forma genuína (CAMBRAIA, 2005. p. 21).

Independente da maneira como o público leitor se comporta diante do texto, entendendo-o como sendo genuíno ou não, tal situação não invalida a legitimidade da realização das análises calcadas no texto como ato ou processo de criação literária, realizado sob um contexto sócio-histórico, o que por si só justificaria essencialmente saber se o texto em estudo é fiel à forma dada pelo autor. Obviamente não propomos aqui um trabalho específico de crítica literária, antes nos ocuparemos de apenas um dos aspectos fundamentais da Crítica Textual, que é a preocupação com a genuinidade do texto, neste caso, o texto literário, tenha sido ele publicado em qualquer que seja a esfera. Especificamente, a esfera pela qual optamos foi o livro didático de português, por se constituir uma importante fonte de divulgação da literatura, *a priori*, para leitores em formação, que são os alunos.

Destarte, um estudo baseado nos moldes da Crítica Textual tramita por várias áreas epistemológicas, o que o movimenta num viés transdisciplinar. Cambraia (2005) justifica esta transdisciplinaridade chamando a atenção para o fato de que um estudo crítico-textual inevitavelmente acontece considerando áreas como a paleografia, a diplomática, a codicografia, a bibliografia material e a linguística⁷.

Preocupando-se com tantas adulterações a que se subjeta o texto, a Crítica Textual, conforme postula Queiroz (2011), assevera a confiabilidade dos textos em sua essência, recuperando, preservando e transmitindo a cultura escrita dos povos. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o sistema de informação e comunicação por meio do registro escrito compreende duas etapas distintas, como reconhece Spina (1994): a primeira é a etapa do manuscrito, cujo surgimento remonta a épocas imemoriais e permanece até o advento da imprensa, no século

⁷ Paleografia: estudo das escritas antigas, cuja finalidade é o entendimento de como os sistemas de escrita se constituíram sócio-historicamente; diplomática: estudo de documentos jurídicos; codicografia: conhecimento do material utilizado na produção dos manuscritos, compreendendo as histórias deles ou de suas coleções, as pesquisas sobre a atual localização dos manuscritos, os problemas relativos à catalogação, entre outros (SPINA, 1994); Bibliografia material: estudo da técnica do livro impresso; Linguística: estudo científico da linguagem humana.

XV; a segunda é a etapa impressa, que surge a partir desse século permanecendo até os dias atuais. Na primeira etapa, o coeficiente de adulterações do texto é muito maior, se comparado à segunda, quando estas deveriam acontecer de forma esporádica e acidental, diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis ao editor. Muitos erros encontrados, porém, não são decorrentes de falhas eletrônicas e tecnológicas, antes, ocorrem deliberadamente, atendendo a razões ideológicas, didáticas, configuracionais etc. Seriam as modificações endógenas – não autorais, classificadas anteriormente.

Segundo Queiroz (2011), o percurso da publicação de uma obra tramita da seguinte forma: inicialmente, o autor, após revisar e organizar o texto em sua versão definitiva, entrega-o em *Cd-rom* ao editor. Em seguida, através do fotocompositor, o material é submetido a um *software* específico para edição de textos e transposto para a página do livro a ser publicado. Seguindo esta sequência, o texto impresso “corresponde ao original, representando a última vontade do autor” (QUEIROZ, 2011, p. 43). Toda essa trajetória é perscrutada pelo crítico-textual em sua tarefa de analisar um determinado texto.

Esse processo sequencial é ainda mais longo e perigoso quando consideramos a obra literária inserida no livro didático de português, pois se trata de um texto que foi editado e reeditado num contexto pedagógico em que nem sempre se respeita a vontade do escritor. Sob este propósito, destacamos a necessidade de reivindicarmos os estudos crítico-textuais na perspectiva do ensino de literatura e, atrelado a este, o livro didático de português.

2.1 CRÍTICA TEXTUAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Os fatores de ordem histórica discutidos no início desta seção situam a Crítica Textual como uma das ciências do texto escrito, cuja preocupação é a integridade do texto em seu processo de transposição para as várias esferas em que se encontra publicado. Por essa razão, importa-nos, neste item, direcioná-la especificamente à instrumentalização do ensino de literatura, tratando especificamente de um dos seus principais elementos condutores, a saber, o LDP, que, como um importante portador de manifestações de textos literários, é constituído potencialmente de textos escritos. Ainda não há muitos estudos sobre a relação entre esta ciência e o ensino. Assim, inspirados nas reflexões de Mendes (1986), debateremos sobre a confiabilidade de determinados textos literários utilizados nos livros didáticos, fazendo, nos moldes da Crítica Textual, um estudo investigativo do estilo, da disposição dos versos, do vocabulário, das conotações que são dadas às palavras, dos títulos, da construção sintática dos

textos inseridos no LDP, em confronto com os textos genuínos encontrados nas obras dos escritores.

Segundo Spina (1994), o processo de ordenação e catalogação dos mais de quatrocentos mil títulos literários da Biblioteca de Alexandria evidenciou problemas que envolviam o comprometimento da autenticidade daquelas obras e as informações sobre seus autores. Foram estas constatações que, já àquela época (322 a 146 a. C.), despertaram a preocupação com o preparo de textos para o público e para as escolas. Sobre isto, vejamos o que diz o autor:

A educação grega do período clássico, eminentemente ginástica, peripatética e aristocrática, culmina o seu processo evolutivo na época helenística, em que a cultura física cede lugar a uma formação de natureza mais espiritual, marcadamente literária; e o preceptorado – ainda que subsistente – é suplantado por um ensino de caráter institucional, escolar. Uma cultura de tipo livresco, de tendência literária, favorecida pela disseminação de escolas para crianças dos sete aos dezenove anos de idade, suscitou a preocupação de preparar textos legíveis, de apurá-los e publicá-los (SPINA, 1994, p.67).

Este excerto evoca senso de responsabilidade com o texto literário, especialmente em sua disseminação nas escolas. Os filólogos alexandrinos procuravam recensear toda a tradição manuscrita, tentando desvendar qualquer obscuridade, a fim de que ao texto fosse assegurada genuinidade quando apresentado, inclusive, ao público escolar. Como veremos, os autores e editores dos LDPs, ao transcreverem o texto literário em suas páginas, parecem desconhecer todo esse labor e preocupação com a fidedignidade do texto.

Diante da perspectiva crítico-textual desenvolvida desde os primórdios da civilização humana e cada vez mais fortalecida na atualidade, os autores, organizadores, editores dos livros didáticos não podem mais desconsiderar as críticas às obras didáticas quanto ao tratamento dispensado à literatura, inclusive no que concerne à idoneidade dos textos. Assim sendo, a Crítica Textual se torna uma ciência relevante para qualquer atividade que tenha como âncora o texto escrito, pois propõe restaurar e reapresentar a forma genuína do texto, com o intuito de preservá-la das subversões próprias da mobilidade textual nos mais variados suportes materiais de transmissão, inclusive nos livros didáticos. Estes, por sua vez, ocupam um espaço essencial no ensino de literatura, cujos objetivos se entrelaçam consideravelmente às propostas dos manuais pedagógicos, razão por que julgamos necessária a sua análise na perspectiva de investigar a genuinidade dos textos literários neles encontrados.

Ainda hoje “[...] é preciso não esquecer que muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e

os escritores” (LINS, 1977, p. 35). Considerando a pertinência desse dado vigente em nossos dias, compete ao autor do livro didático ou ao editor assumir suas responsabilidades nesta interposição entre o escritor e o público, estabelecendo a ponte dignamente (LINS, 1977). A escolha dos textos, a maneira como são transcritos, os aspectos configuracionais das páginas oscilam entre a ação dos autores destes livros e de seus editores. Assim sendo, a legitimidade conferida ao autor do livro didático passa, necessariamente, pela validação de todo o aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar, o qual, por sua vez, é também um aparelho ideológico a serviço do estado (SOUZA, 1999). Partindo, então, da relação escritor – LDP – estudante, Lins (1977, p. 59) a esclarece da seguinte forma:

O escritor não escreve jamais para si próprio. A obra escrita só se realiza na leitura. Mas o caminho para isto não é nem pode ser o autor se transformar em agente do editor. Este, sim, ao editar, transforma-se no agente natural do livro: é o que age ou assumiu agir em benefício do texto.

A suposta ação em benefício do texto é questionada por Lins (1977) e por muitos outros estudiosos, pois se tem assistido, ao longo do tempo, a um “[...] processo de afastamento entre o futuro leitor e os nossos escritores” (LINS, 1977, p. 149). Permanecendo, dessa maneira, a relação escritor – livro didático – estudante não tem sido salutar, historicamente falando. Não obstante as reflexões do autor se reportarem ao século passado, é de grande utilidade retomá-las, por serem, em muito, aplicáveis aos nossos dias, uma vez que Lins (1977), em seu tempo, questiona a maneira como os autores das coleções didáticas escolhem e apresentam os fragmentos dos textos literários utilizados para as leituras e análises dos discentes: “[...] As reproduções, verdadeiramente lamentáveis, quase sempre borradas e, por vezes, sem informação sobre o original” (LINS, 1977, p. 134). Graças às postulações da Crítica Textual, esses e outros problemas que comprometem a genuinidade dos textos literários transcritos no LDP não podem, em qualquer circunstância, passar despercebidos.

Restituir a forma genuína do texto, efetivamente, não é uma tarefa simples diante da complexidade de análise de textos impressos, em que se percebem muito mais claramente as marcas do editor do que as do autor:

Editor, no caso, entendido não como uma pessoa, mas como o pessoal de uma casa editorial que trabalha com os originais entregues pelo autor: quem inicialmente os lê para emitir um parecer e eventualmente intervém aqui e ali, à mão, é claro, sem nenhuma intenção de que uma nota sua venha a ser incorporada; o digitador, sobre quem é hoje costume recair a culpa pelas imperfeições que venham a ser descobertas; o revisor que divide com o anterior aquele ônus; o editor eletrônico [...] o autor do projeto gráfico, o

diagramador que executa esse projeto, e a arte final, enfim tantas pessoas quantas põem a mão nos originais desde sua entrada na editora até o produto acabado que o leitor adquire nas livrarias (MEGALE, 1995, p.135).

Diante desta descrição, que dizer, então, dos textos literários (editados e reeditados numerosas vezes) presentes, especificamente, nos livros didáticos de português?

Nesse sentido, serão observadas, na quarta seção desta dissertação, as alterações endógenas (não autorais) ocorridas nos textos em sua inserção no LDP. Tais alterações, discutidas na seção anterior, independem da vontade e conhecimento do escritor e, por vezes, conferem legitimidade ao texto apresentado diante do público-leitor a quem se destinam os livros escolares. Normalmente, não se encontram nos LDPs textos na íntegra. Ao invés disso, num processo metonímico, utilizam-se ora fragmentos (a parte pelo todo) ora trechos adaptados, até mesmo para que se ajustem devidamente às configurações da página. O leitor, por sua vez, não é informado de que houve mudanças no texto e que elas não são de responsabilidade do escritor literário, e, sim, do autor do livro didático em questão, o qual se incumbem de fazer as interpretações e alterações, adequando-o aos propósitos didáticos, ainda que, para isto, seja necessário ferir o texto em sua forma ou conteúdo.

Desse modo, tecendo considerações sobre os textos que são oferecidos aos estudantes, Telles (2003) destaca a importância de usar textos fidedignos, “[...] não nos esquecendo de que enquanto não dispomos de um texto fidedigno, todas as operações hermenêuticas e críticas podem tornar-se arbitrárias, intempestivas e inseguras” (TELLES, 2003, p. 22).

Muitos estudiosos⁸ têm observado que as propostas para o estudo do texto literário se conduzem de maneira autoritária, monológica e até mesmo desonesta. Ao discente não é dada a oportunidade de construir, por si mesmo, o sentido, o significado, as associações, a sensibilidade próprias da literatura quando lida e apreciada na esfera de origem, que, em muitos casos, encontra-se bem distante dos LDPs. Com efeito, os leitores em formação e, até mesmo, muitos professores, diante dos textos literários expostos em determinados LDPs, não têm sequer a noção de que aquele texto, em sua trajetória, partindo da fase inicial de criação, passando pelo crivo de editores, revisores, diagramadores etc., até alcançar a sua ambiência final que é o LDP, pode estar bem distante do intento a que se propunha o artista literário quando da sua elaboração.

À luz do que foi exposto, é de fundamental importância considerar em que medida as alterações ocorridas comprometem o texto, assim como quais são as possíveis razões

⁸ Zilberman (2003); Souza (1999); Jurado; Rojo; (2006); Paulino (2005); Bunzen (2005); entre outros.

motivadoras dessas modificações. A Crítica Textual, portanto, contribuirá e muito com o ensino, pois, através do cotejo entre os textos publicados pelos seus escritores e os editados pelos livros didáticos de língua portuguesa, examinamos a sua fidelidade nas transcrições. Essa é uma reflexão significativa, pois nos oportuniza repensar os limites das modificações do texto, isto é, até que ponto elas são compreensíveis e aceitáveis dentro do propósito pedagógico a que se submetem; discussão para a seção seguinte.

3 O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA: HERANÇAS CRISTALIZADAS

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a /imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás /de casa. /Passou um homem depois e disse: essa volta que o/rio faz por trás de sua casa se chama enseada./Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que /fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2000, p. 25).

Entender a trajetória da literatura no âmbito pedagógico requer uma travessia desse ensino por entre o sistema educacional de que é fruto, no decurso do tempo. Os estudos e as pesquisas que se dedicam à educação literária o fazem sempre observando o momento histórico que a gerou. No entanto, é importante ressaltar que este fenômeno é revisto historicamente aqui, não em sua natureza ou essência, mas fundamentalmente em sua prática, em seu funcionamento na escola por meio do livro didático de língua portuguesa (LDP), especialmente no que concerne à difusão da literatura, à edição dos textos literários, enfim, à maneira como estes textos foram e são veiculados na esfera escolar. Diante disso, faz-se necessário olhar, ainda que brevemente, para a historicidade que envolve a forma como a literatura foi didatizada no Brasil, mesmo porque este processo passa necessariamente pelo livro didático de português.

Até integrar-se como literatura brasileira ao currículo escolar, a literatura passou por um longo processo histórico. O estudo do texto literário iniciou-se no Brasil pela ação dos padres jesuítas e de outros religiosos, como os franciscanos, beneditinos e carmelitas, objetivando atender não apenas às aspirações da Igreja como também das “[...] famílias das casas grandes e burguesia das cidades” (AZEVEDO, 2004, p. 196). A incorporação da literatura ao currículo inicialmente não se deu sob a forma de sua identidade (da literatura como disciplina); o seu estudo tramitava em meio a outras disciplinas, como gramática, retórica e poética, no chamado curso de humanidades, o qual equivalia ao Curso Médio. A gramática, como sempre, representava a garantia de clareza e a exatidão da expressão, a retórica e a poética, somadas àquela, estimulavam a arte da persuasão, do bem falar (MAGNANI, 2001). Assim, diluída entre essas disciplinas, encontrava-se a literatura, cujo fascínio gravitava em torno da imitação dos textos clássicos dos mestres gregos e romanos.

A educação humanística, além de apreciar os clássicos como modelos a serem imitados, orientava que o ensino da língua ocorresse “[...] de modo artístico, que, como a arte, se apresentava sintético (e não analítico, como a ciência), dando a obra-prima intacta e formativa. Desde cedo, portanto, já se desviavam os alunos da interrogação e do

questionamento” (MAGNANI, 2001, p. 15), nada mais oportuno para um país em processo de colonização. Malard (1985) chama atenção para o fato de que a educação literária em sua origem no Brasil se ocupava fundamentalmente do “beletrismo”, em detrimento de qualquer contextualização sociopolítica da Colônia. Os autores e obras reportavam-se a um tempo e mundo distantes, razão pela qual as reflexões não poderiam contemplar o contexto social circundante. Tal política de ensino se desenvolvia no intuito de suplantar qualquer ideia libertadora que pudesse aguçar o senso crítico da população. Era fato, então, o distanciamento entre ensino e realidade⁹, o que ainda hoje é típico da educação literária brasileira.

[...] O ensino seguia de perto o das literaturas da antiguidade clássica, com o auxílio dos manuais de retórica, isto é, os textos eram avaliados por suas qualidades estilísticas e analisados pelas chamadas figuras de retórica, tais como metáforas, hipérbolos, prosopopéias. Eram dadas aos estudantes, para memorização, pequenas biografias e listagem das obras dos escritores, às vezes acompanhadas de meia dúzia de linhas críticas. Raramente o professor exigia leituras que não fossem pequenos trechos, constantes de uma antologia adotada como livro didático. [...] O ensino continuava, portanto, distanciado da realidade, formalista, sem um contato direto com o seu objeto – a própria literatura, o texto completo e concreto. Literatura concebida como “belas-letas”, a arte da palavra bela em si e para si, cujos autores eram tidos como gênios inspirados, romancistas que viviam numa torre de marfim [...] (MALARD, 1985, p. 9).

Esse manejo do ensino não era, então, desprezioso; ao contrário, ratificava a alienação que, somada à ênfase na Cultura Clássica, causava certo alheamento frente às circunstâncias reais, situação que facilitaria o controle político e ideológico por parte de grupos hegemônicos interessados na legitimação de um ensino coercitivo e indutor. Conforme atesta-nos Azevedo (2004), é desse modelo de ensino ministrado nas escolas portuguesas e, por conseguinte, nas escolas da Colônia, que se alimentava a tendência dos estudos literários, cujo desenvolvimento, não obstante ter atravessado tantos séculos, ainda conserva as marcas impressas desde o período colonial.

Para a efetivação desse ensino, segundo Razzini (2000)¹⁰, a retórica era ensinada no sexto ano, e a poética, no sétimo, cujas temáticas abordadas se baseavam nas definições e conceitos de Aristóteles, tentando estabelecer, no entanto, um elo entre a poesia brasileira e a greco-latina e, também, a poesia europeia.

⁹ Realidade aqui entendida como a relação entre um indivíduo e o mundo.

¹⁰ Com a finalidade de analisar a Antologia Nacional, esta pesquisadora faz um importante estudo da trajetória da educação linguística e literária no Brasil observando o currículo secundário, de 1838 a 1961.

Os programas curriculares de retórica e poética entre 1850 e 1851 ensinam, então, que foi através das epopéias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão que a literatura brasileira entrou no currículo secundário, ponto de chegada do estudo da épica antiga e moderna, que haviam passado pelas obras de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltaire e Milton (RAZZINI, 2000, p, 41).

Fica claro, então, que o estudo da literatura acontecia sob custódia da retórica e da poética. Segundo a autora supracitada, os livros indicados para as aulas de retórica e poética, em 1856, intitulavam-se: *Lições de literatura*, para o sexto ano, *Quadros da literatura nacional*, para o sétimo ano. O primeiro oferecia um panorama geral da literatura: principais oradores, escritores e poetas tanto antigos quanto modernos; o segundo, referente ao programa do sétimo ano, dedicava-se à apreciação “[...] das belezas dos autores clássicos, poetas, prosadores” (RAZZINI, 2000, p. 50). Interessante perceber, nesta informação, que, desde então, já havia uma delimitação curricular imposta pelos compêndios didáticos, os quais eram por sua vez indicados para adoção no Colégio Pedro II – escola modelo da época – e, por conseguinte, nos demais.

Tal fato, conforme observa a pesquisadora, favoreceria o desenvolvimento do mercado de livros didáticos, sujeitos, porém, ao controle estatal, o que se efetivaria após a República. Com vistas à instauração do cunho nacionalista na literatura, o currículo de retórica e poética foi alterado pelo decreto 2006/1857 com o acréscimo de dois tópicos consideráveis: “[...] a análise e crítica dos clássicos portugueses [...]” – em que se estabeleciam os modelos da literatura brasileira – e “[...] quadros da literatura portuguesa e nacional [...]”, o que visava à construção de uma história literária, contemplando os clássicos portugueses e brasileiros (RAZZINI, 2000, p.65). Observando os programas curriculares do Colégio Pedro II, Razzini (2000, p. 46) afirma:

[...] a aproximação com os clássicos greco-latinos parece ter sido a maneira para o estabelecimento dos clássicos nacionais, portugueses e brasileiros (1850-1851). Depois, vieram a crítica e a história literária encarregadas de definir os clássicos portugueses e brasileiros e de construir uma história literária específica (1857), procurando estabelecer também o caráter nacional de nossa literatura.

Com essa minuciosa observação do fazer literário sob a perspectiva histórica, a autora, referindo-se aos compêndios didáticos¹¹ que direcionavam as aulas de literatura, destaca a antologia intitulada *Iris clássico*, de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha. Neste

¹¹ Dada a intrínseca relação entre estes e o ensino.

livro, a pesquisadora detecta excertos literários introduzidos por um título, indicando, ao final, somente a autoria, sem a ordenação de gênero ou de tempo. Os excertos em verso se misturam aos de prosa, assim como autores portugueses e brasileiros de épocas diferentes aparecem lado a lado sem distinção, fato que demonstra total desordem. A temática do livro se volta à moral, à religião romana, à historiografia brasileira e portuguesa, considerando especialmente a língua portuguesa em sua vernaculidade, o foco da “História Literária” convergia para o panorama dos “[...] períodos literários das línguas mortas e vivas” (RAZZINI, 2000, p. 83).

Foi por volta de 1890, na Reforma Benjamin Constant (primeira reforma republicana do ensino), que a disciplina denominada literatura brasileira (até então estudada como subitem das aulas de retórica e poética) passou a compor o currículo escolar, cujo objetivo não era outro senão ratificar o senso de nacionalização (nunca perdendo de vista a análise linguística) nos discentes e demais integrantes do sistema escolar que a ele tivesse acesso. No entanto, Razzini (2000) observa que, comparado à ascensão do ensino de português, o crescimento da literatura – conquanto significativo com a introdução da disciplina história da literatura nacional – ainda era bem discreto. Mesmo em face dessa ascensão moderada, a literatura brasileira passou a substituir definitivamente, em 1892, a retórica e a poética. Parece-nos oportuno ainda acrescentar que, segundo Razzini (2000), a nossa literatura, como também a nossa língua, era sempre explicada sob a égide da literatura e da língua de Portugal, razão por que ambas se faziam tão presentes tanto na *Antologia nacional*, quanto no currículo de história da literatura nacional.

O panorama histórico oferecido por Razzini (2000) nos permite compreender também que, chegando ao século XIX, os textos literários eram usados de maneira a serem aplicados às análises gramaticais e suas conceitualizações e a reafirmarem as fases da história, através da periodização literária. Coutinho (2008) considera o fato como um reducionismo da literatura, já que o seu ensino, além de subsidiar as reflexões em torno da língua, se limita ao estudo da história literária, em seu contexto socioeconômico e político, juntamente com a lista biográfica e bibliográfica dos escritores: “[...] os autores eram apreciados, ora por escolas, ora por gerações, ora por grupos em períodos políticos [...]. De qualquer modo, o critério de agrupamento era extraliterário, baseado em periodizações de cunho político ou social” (COUTINHO, 2008, p.26). Para este autor, o tratamento da literatura consoante tal objetivo gerou os vícios na didática da literatura, que se mantêm vivos pela tradição, ao que parece cristalizada nas aulas, durante mais de um século, não obstante a quantidade de decretos e reformas pelos quais este ensino tem passado ao longo dos anos. Azevedo (2004, p. 199) traduz bem esta questão complexa nas palavras subsequentes:

O que, porém, fixa e transmite a educação e, de modo particular, a escola, com seu caráter eminentemente conservador, são antes os valores estáticos do que os aspectos dinâmicos da cultura (e, portanto da literatura, que é uma das suas manifestações), antes os padrões tradicionais do que os valores novos que lutam por se inserir no real. A obra da escola, pela sua própria natureza, desenvolve-se mais no plano da “conservação” e preservação do que no da “criação” e renovação de valores.

Nesse sentido, a percepção da história até aqui exposta sob a perspectiva do ensino da literatura se constrói partindo de um processo em que passado, presente e futuro se encontram imbricados. É importante ressaltar esta questão temporal, pois grande parte dos problemas que enfrentamos (e certamente enfrentaremos quiçá numa proporção menor, diante dos avanços ideológicos conquistados com estudos e pesquisas na área) no que concerne ao ensino de literatura nos dias atuais é oriunda e, portanto, herdeira de um processo histórico altamente complexo, cujas raízes continuam firmes e nutridas, garantindo a continuidade desse sistema cíclico.

Sofrendo ainda os resquícios dos princípios que lhe deram nascimento, o ensino de literatura no Brasil tem se mostrado falho por ainda estar arraigado a uma tradição metodológica que por anos afastou o aluno do gosto pela leitura, provocando efeito diverso. Tais aspectos, porém, são determinados por outros em função do encadeamento entre os elementos que compõem o processo de ensino na esfera da literatura. Especificamente, um dos instrumentos precípuos que pudesse amenizar o estigma do desinteresse pela leitura literária seria o livro didático, mas, paradoxalmente, ele tem cumprido o seu papel de forma contrária a essa pretensão.

Em vista desse quadro, é natural que a literatura inserida no contexto escolar não seja bem acolhida pelos alunos que, não raras vezes, a consideram inútil, já que destituída de uma práxis social em que não se contemplam as experiências e anseios próprios da juventude, neste caso, a estudantil. Refletindo sobre esta questão, Malard (1985) considera que o ensino de literatura deve ser entendido como uma prática social¹² que, imbuída de um intento transformador, denota a relação homem-mundo, isto é, os modos de ser do indivíduo embrenhado no mundo. Para isto, a literatura se coloca no plano do simbólico, através da realização da linguagem:

[...] O texto literário possui os seus elementos extraídos da realidade e são trabalhados pelo escritor através da linguagem [...]. Relacionar a Literatura a seu contexto externo é compreendê-la como um trabalho humano, que tem a

¹² Quer do ponto de vista de quem a produz, quer da perspectiva de quem a consome.

sociedade como matéria-prima e a língua como instrumento imprescindível (MALARD, 1985, p. 16).

A interação do texto literário com o contexto externo alcança seu objetivo na medida em que se aguça o senso crítico, neste caso, do estudante, em relação ao mundo real, e nisso reside o ensino na perspectiva de uma prática social. O que nesta posição se defende é que a literatura, considerada sob o exercício desta prática, não se reduz a um simples reflexo da realidade, antes, atribui-lhe um valor histórico “[...] recuando-o, a seu tempo e aí compreendendo-o, admirando-o; atualizando-o” (MALARD, 1985, p. 11). Em consonância com este posicionamento, Bordini e Aguiar (1988, p. 15) afirmam:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar.

Baseada nas experiências subjetivas do indivíduo, a concretização do universo simbólico é, então, própria do texto literário, o qual por si só é capaz de proporcionar, segundo Zilberman (2008), uma “atividade sintetizadora”, que conduz o sujeito ao contexto da alteridade, sem, contudo, desconsiderar a subjetividade e história que lhe são próprios, ou seja, “[...] o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto” (ZILBERMAN, 2008, p. 23). A proposição da pesquisadora chama a atenção para a funcionalidade do intelecto, o qual trabalha para ressignificar a intencionalidade literária pela imaginação. Nisso reside, então, o prazer, a “catarse” da leitura literária, o que certamente incide na formação do leitor eficiente, já estimulado em sua capacidade de construir significados subjacentes ao texto, num processo de identificação com ele.

Com efeito, numerosas são as reflexões sobre as sensações que a literatura provoca em tantos quanto a ela têm acesso. Transcrevemos aqui algumas delas propostas por críticos e pesquisadores, por acharmos produtivas e úteis para os desdobramentos que esta questão implica neste trabalho. Começemos por Antonio Candido (1995, p. 249):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Afrânio Coutinho (2008, p. 24):

A verdade estética – desde Aristóteles que se sabe – é diversa da verdade histórica. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipulam não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.

Haqira Osakabe (2005, p. 49):

A poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação. Ora, é essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas.

Márcia Abreu (2006, p. 82):

[...] A literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor – seja a conhecida por meio de livros. A literariedade não está apenas no texto e sim na maneira como ele é lido.

Em defesa do potencial formador e humanizador da leitura literária, essas reflexões elucidativas chegam bem próximas de traduzir em palavras um pouco daquilo que a literatura representa na vida do ser humano, o que confirma o seu caráter eminentemente subjetivo. Conforme vimos, ela é capaz de fomentar especulações no imaginário, no intelecto de onde se depreendem os sonhos, as dúvidas, os conflitos comportamentais, sociais e existenciais, éticos, as dores e sensações da alma, o confronto entre o sujeito e ele mesmo, fatos estes todos revisitados pelo amálgama entre fantasia e realidade, o que se dá por meio do fenômeno estético, próprio da arte literária. Posto que a literatura, em sua essência, é capaz de suscitar no indivíduo todas as sensações citadas e muito mais, é-nos instigante refletir sobre o caminho assimétrico que a literatura didatizada faz, uma vez que, ao adentrar as salas de aula, parece perder sua porção mágica, provocando um efeito totalmente diverso daquilo a que se propõe em seu plano primário.

Assim, enquanto a escola é uma instituição conservadora fincada numa cultura de base tradicional, a literatura, em sua natureza, é um fenômeno variado e complexo em que interferem fatores de múltiplas raízes, tendendo-se, por esta razão, “[...] a desenvolver-se, na variedade de suas manifestações, fora da órbita de influência da educação sistemática e organizada” (AZEVEDO, 2004, p. 202). Segundo essa concepção, a literatura “[...] não visa a informar, ensinar, doutrinar, documentar. [...] secundariamente, ela pode até fazer isso [...]. O que a literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro [...]” (COUTINHO, 2008, p. 23), inclusive com a didatização que tanto tem subjogado o texto literário por meio, principalmente, dos livros didáticos de língua portuguesa.

3.1 TEXTO LITERÁRIO *VERSUS* TEXTO DIDATIZADO

Ponderando sobre os gêneros discursivos, incluindo aí o texto literário, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a finalidade da literatura numa perspectiva pedagógica ao afirmarem que:

Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (BRASIL, 1999, p.129).

Indo adiante, na seção dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento ratifica esta reflexão, transformando-a em competência ou habilidade a serem alcançadas no estudo do texto literário:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (BRASIL, 1999, p.142).

As Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, Bahia (2005), respaldando-se nos PCNs, também aliam o texto literário à formação do gosto pela leitura e, no item intitulado Língua Portuguesa/ Literaturas em Língua Portuguesa, considera o seguinte:

A literatura não pode ser considerada algo desvinculado da leitura. Pelo contrário, o ponto de partida de seu estudo é a leitura, com propósitos de compreensão dos significados das obras e dos autores dentro das necessidades de análise e avaliação crítica, ou mesmo por fruição. Deve-se considerar, como trabalho em literatura, a escolha de obras literárias, e a sua leitura prioritariamente deve contemplar as preferências pessoais dos alunos, pelo prazer de ler [...] (BAHIA, Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2005, p. 102).

Referindo-se ao texto literário em sua incursão didática, Jurado e Rojo (2006, p. 45) são categóricas ao afirmarem:

[...] os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são escolarizados. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

No entanto, esse processo de pedagogização do texto literário tem se mostrado falho quanto às pretensões dos documentos oficiais, porquanto a literatura, quando didatizada, se transforma num objeto de ensino em que se priorizam, por exemplo, as características literárias presentes nos trechos escolhidos para as análises, o contexto histórico dos movimentos ou estilos de época, os dados biográficos do autor, em detrimento da observação estética da obra. Socialmente afastada do seu âmbito de origem e produção, a obra se desloca, então, para uma nova ambiência social, que, neste caso, é a escola, por meio do livro didático, o qual conduz o estudo do texto literário a propósitos puramente pedagógicos. A didatização, tratada nestes termos, é negativa já que não oportuniza o estímulo da tão almejada “competência leitora”.

Osman Lins (1977) nos traz a seguinte denúncia acerca dos textos literários que compunham os livros-textos de 1965:

[...]A escolha dos fragmentos literários para esses compêndios vem sendo presidida pelo comodismo e pela rotina, pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa do senso de valores e por um cabotismo praticado impunemente, às escâncaras (LINS, 1977, p. 130).

A situação acentuada por Lins (1977) parece continuar a acontecer sob muitos aspectos; os enunciados literários inseridos na esfera escolar perdem o dinamismo e a vivacidade que lhe são próprios, transformando-se em fontes de estudos puramente conceituais e por isto extraliterárias. Com efeito, conquanto a escola, os documentos oficiais

(Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN); Orientações Curriculares – (OCs) etc.) apregoem o ato de ler como uma prática a ser priorizada nos planejamentos pedagógicos, a leitura da obra literária, paradoxalmente, tem sido uma leitura opaca mediante o potencial subjetivo que lhe é própria.

Nesse sentido, mesmo sendo poético ou literário o objeto da leitura proposto para o ensino no livro didático, os seus objetivos não o são (PAULINO, 2005). Considerando esses percalços da (in)utilização dos textos literários pelos manuais didáticos, as pesquisadoras Rojo e Jurado (2006, p. 52) concluem que “[...] não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado *a priori* e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco.” Soares (2001, p. 22) também levanta a questão da (má) escolarização da literatura e contesta:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Em continuidade à metodologia vigente no século XIX, os determinismos impostos por essa escolarização da literatura adentraram o século XX, superficializando o texto literário de tal forma que é apresentado sob sua relação com fatores externos (biográficos, geográficos, biológicos, gramaticais etc.), os quais são insuficientes ou secundários ao estudo e apreciação da obra literária, que por si só é capaz de suscitar o prazer estético que lhe é próprio. Encarada nestes termos, a didatização da literatura se dá num plano em que o interesse pelos aspectos exteriores da literatura sobrepuja as obras literárias em si, as quais não raras vezes deixam de ser lidas e, portanto, apreciadas. É dessa preocupação de ensinar literatura, partindo de fatores externos a ela, que advém esse sistema que a torna inoperante quanto aos propósitos que poderia alcançar junto aos estudantes.

Confunde-se estudar a literatura, a obra literária (pelo que ela realmente representa) com estudar a história literária (estilos de época: principais autores ou obras, biografias, características, contexto histórico etc.), tão recorrente no Ensino Médio. Azevedo (2004, p. 213) considera “[...] inaceitável a tentativa de explicar totalmente a obra de arte pela influência do meio, raça ou momento”.

Mesmo no Ensino Fundamental, em que os estudos de literatura não são divididos em estilos de época ou escolas literárias, os textos literários, em sua maioria, são apresentados ou em forma de textos escritos especificamente para as crianças na escola ou em fragmentos

literários adaptados e apropriados pelo LDP, a fim de atender a propósitos pedagógicos restritos. Desde as séries iniciais, portanto, a função estética, lúdica e recreativa da literatura infantil é ofuscada por intenções primeiramente didáticas.

Resultam dessa situação duas finalidades distintas e excludentes entre si: ou a literatura é tratada como um fenômeno de *per se*, em sua capacidade de agir sobre quem a aprecia, ou ela é tomada apenas como objeto de estudos estruturais, pedagógicos e conceituais descritíveis através da automatização com que é apresentada. Não há, portanto, diálogo entre tais objetivos, não lhes cabe um meio termo. Basta um rápido folheio, sem muita acuidade, nos livros didáticos e constataremos que, reiteradamente, eles perseguem o segundo plano de estudo. “As explicações deterministas ali contidas contribuem para esclarecer as exterioridades da obra, mas não esgotam o conhecimento de sua essência” (AZEVEDO, 2004, p. 213). Com isso, de nenhum modo estamos negando os fatores históricos, políticos, sociais e até individuais que envolvem a arte literária e demais formas de expressões artísticas. Todavia,

[...] é possível isolar a obra de arte e encará-la em si mesma, apreciá-la, amá-la, entendê-la, mesmo desconhecendo sua autoria ou origem nacional. Por isso, o aspecto estético deve prevalecer sobre todos os outros. Ele deve estar no ápice do trabalho crítico, encarando-se os aspectos biográfico e social como subsídios, relevantes se existem e são bem utilizados, mas não indispensáveis (AZEVEDO, 2004, p. 214).

Antes de aprender sobre os mecanismos conceituais a respeito da literatura, é *mister* a apreciação da obra como vivência transformadora, capaz de ultrapassar os limites da memorização de datas, características, conceitos gramaticais etc., impostos por um modelo de ensino determinista, exato e cumulativo. Muito embora nessa evolução histórica do ensino de literatura, as universidades, a partir do século XX, tenham atentado para esses fatos, priorizando a leitura sistemática das obras, ainda é com esse caráter sintético e reducionista que o livro didático de português conduz o ensino literário, na contramão das academias.

Não é sem razão, então, que os LDPs têm sido apontados como um dos elementos decisivos para a (má) didatização do texto literário. O que os fatores de ordem histórica têm evidenciado a propósito da didatização é que, desde a Antiguidade¹³ até o século XVIII, o LDP tinha como objetivo principal a imitação e veiculação de modelos preestabelecidos a serem imitados. Do século XVIII para o século XIX, este panorama apresentou algumas

¹³ Segundo Zilberman (2003), no século IV a.C., foi elaborada a *Retórica para Alexandre*. Já considerado um livro didático, tratava-se de um manual que se destinava à aprendizagem da arte do bem falar, matéria de grande importância para os atenienses. Esta obra foi contemporânea da *Retórica* de Aristóteles.

modificações uma vez que o ensino se voltava ao estudo da língua e literatura nacionais, a fim de que se estabelecesse, conforme interesses do Estado Burguês, a homogeneidade “que representasse a unidade do país” (ZILBERMAN, 2003, p. 248).

Nas palavras de Silva (2008):

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas (SILVA, 2008, p. 46).

Os desencontros didáticos de que nos fala Silva (2008) já se iniciam nos Livros Didáticos, na forma como eles vêm institucionalizando os estudos dos textos literários. Historicamente, a literatura sempre foi vista como educativa, especialmente por três aspectos: a) pessoal – fortalecia determinados ideais próprios do herói que por suas virtudes evidenciava qualidades físicas e morais; b) social – evidenciava o interesse coletivo em detrimento do individualismo; c) político – estimulava a confiança na democracia (ZILBERMAN, 2008). No entanto, em seu percurso, até integrar-se ao currículo escolar, a natureza dessa força educativa foi alterada, passando a atender aos objetivos de ratificar a norma linguística nacional e ressaltar as fases da nossa história (ZILBERMAN, 2008).

Entendemos, nessa perspectiva, que o texto literário incorporado pelo LDP passa por uma dinâmica de ressignificação a fim de se adequar aos princípios daquele contexto didático. Em outras palavras, o texto literário, migrando para o LDP, sofre uma reversibilidade de função, pois atende a uma funcionalidade didática. Assim, as adequações se realizam de acordo com o que seja interessante ao autor do livro, em conjunto com todo o aparato editorial. É certo, porém, que a reversibilidade de função a que nos referimos não implica uma reversibilidade na forma do texto, isto é, na estrutura conferida pelo seu autor-criador, pois um texto ferido em sua forma certamente sofrerá perdas também em seu conteúdo, nisso reside a complexidade desse processo de escolarização do texto literário.

Uma vez editada no LDP, a literatura, independente da forma como esteja ali transcrita, é legítima, original, pois o material que a contém é igualmente legítimo, representa um discurso de autoridade no sistema educacional. Visto assim, o processo de didatização do texto literário é um tanto problemático dado o caráter de legitimidade conferido historicamente ao LDP.

3.2 O CONTATO COM A LITERATURA NA ESCOLA: A LEGITIMIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

A história do LD no Brasil se construiu por uma sequência de decretos-leis e medidas governamentais que se sucedem desde 1930, de forma aparentemente desordenada e sem a correção ou crítica dos demais setores da sociedade (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989). Com uma história marcada por decretos e sob a supervisão de comissões examinadoras, os chamados “Grupos de Trabalho”, instituídos pelo poder público, o LD se instaurou no Brasil com o Decreto-lei 1006 de 30 de dezembro de 1938. Este decreto, conforme acentuam Freitag, Costa e Motta (1989), estabelecia a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, que, segundo Bomény (1984, p.3), exercia muito mais uma função de controle político-ideológico do que didático. Desse modo, considerando o LD como um formador de opiniões, “[...] sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 121).

Nesse sentido, a força ideológica do livro didático tem sido adquirida ao longo de um processo diacrônico. No século XX, a partir da década de 70 e nos anos subsequentes, as políticas governamentais militares brasileiras contribuíram para que o livro didático se consolidasse enquanto objeto privilegiado na educação brasileira, tornando-se, inclusive, o organizador dos conteúdos a serem ensinados e das atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas (SILVA, 2008).

Desde a infância, através do contato com o livro didático, o indivíduo é induzido à crença de que a verdade se encontra nos livros onde estão contidos os saberes (dos mais simples aos mais complexos) a serem assimilados e aceitos. Assim, tradicionalmente consagrado, o livro se impõe como um instrumento que apreende a realidade, conceituando-a e registrando-a. Então,

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única de referência). [...] Não parece haver dúvida quanto a autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro (SOUZA, 1999, p. 27-28).

Corroborando este excerto, Grigoletto (1999) afirma que o livro didático funciona como um discurso de verdade: “[...] um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se

estabelece como um lugar de completude de sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68). Para a autora, o livro didático possui, ao menos, três características que fazem dele um discurso de verdade: a) caráter homogeneizante (uniformidade) – todos fazem as mesmas leituras e concluem da mesma forma; b) repetição – as estruturas das seções e exercícios se mantêm uniformes, obedecendo a um mesmo padrão em todo o livro; c) apresentação – os conteúdos e textos são impostos naturalmente, sem o esboço de qualquer espaço para questionamentos, “criando-se o efeito de um discurso cuja verdade já está lá, na sua concepção” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Do mesmo modo, o LDP se instituiu, na escola, como um texto hermético no qual os significados já estão consolidados e, portanto, prontos para serem consumidos. Ao acompanhar o cotidiano da sala de aula, especialmente em escolas públicas, como docente do componente curricular Estágio Supervisionado, temos observado que o LDP exerce uma influência significativa, especialmente na condução do processo de ensino da literatura. Considerando que ainda há muitas dificuldades de acesso à literatura escrita, o livro didático surge como principal via de acesso ao texto literário na escola, ou seja, a literatura que o discente conhece é aquela que está no LDP, exatamente como foi impressa ali, o seu contato com o texto literário se dá, mormente através daquele meio. Para o discente que não tem a oportunidade nem condições econômicas suficientes para adquirir a fonte publicada pelo escritor, as obras literárias no contexto do LDP são tidas como genuínas, em qualquer dos aspectos que as constituem.

De acordo com Britto (2004), esse caráter dogmático também limita a ação do professor:

O livro didático, que muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos. No limite caricatural estão os livros didáticos cuja versão ‘livro do professor’ traz não apenas as respostas às questões, mas a sequência das aulas e as falas que deve dizer o professor [...] (BRITTO, 2004, p. 253).

Com isso, o livro didático é legitimado não somente pelos agentes pedagógicos, como também pelos programas sociais do Estado que os avaliam e os distribuem gratuitamente para milhares de alunos carentes. Assim, tornou-se senso comum que os elementos constituintes do LDP são validados pela crença de que esse material é um portador de verdades, imprescindível às aulas, cuja institucionalização se deu historicamente através da mediação, sobretudo ideológica, exercida entre o professor e aluno.

3.3 A EDIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS: TRÂMITES E INTERESSES

Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas (STODDARD, *apud* CHARTIER, 1990, p. 126).

Fundada em 1887, a editora Francisco Alves foi uma das primeiras no Brasil a produzir livros didáticos (MORAES, 2010, p. 41). Ao longo do processo de institucionalização do ensino de língua portuguesa como disciplina escolar, o LDP vem se consolidando cada vez mais nas práticas docentes e, por conseguinte, no mercado editorial brasileiro. A partir do século XX, então, a industrialização de livros didáticos no Brasil foi fortemente impactada, pois a produção desses livros, que se dava de forma restrita e individual, passou a acontecer sob a dimensão de todo um aparato editorial, composto por equipes técnicas e setorializadas, as quais, a partir da década de 70 do século XX, têm aprimorado a sua profissionalização no intuito de atender à forte indústria livresca.

Recentemente, o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), em ação conjunta com a Câmara Brasileira de Livros (CBL) e com a Fundação de Pesquisas Econômicas (FIPE), realizou o Censo do Livro. A pesquisa foi concluída em 2011, com a finalidade de verificar e divulgar os números referentes à produção e vendas do setor editorial nos anos de 2009 e 2010:

Figura1: Títulos editados e exemplares produzidos por subsetor editorial – 2009 e 2010

Subsetor	Títulos			Exemplares		
	2009	2010	Var. %	2009	2010	Var. %
Didáticos	11.418	14.637	28,19	194.866.827	230.208.962	18,14
Obras Gerais	17.196	21.379	24,33	120.322.638	146.783.764	21,99
Religiosos	5.575	7.581	35,99	60.715.032	84.535.482	39,23
CTP	9.625	11.156	15,91	25.485.894	31.050.886	21,84
TOTAL	43.814	54.754	24,97	401.390.391	492.579.094	22,72

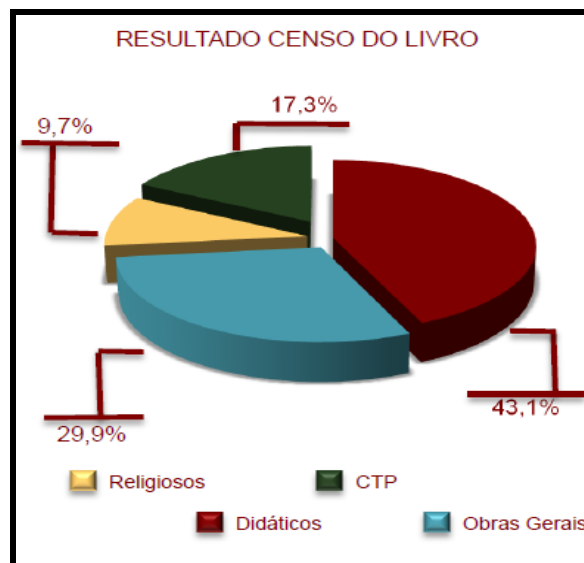
Fonte: Associação Brasileira de Difusão do Livro - ABDL (2011, p. 11).

Segundo o resultado do Censo do Livro, houve um crescimento considerável entre 2009 e 2010, ano em que foram produzidos 230.208.962 exemplares com variação de 18,14%

em relação a 2009. Esse enorme avanço da indústria editorial foi conquistado paulatinamente. O ensino de português, por exemplo, se baseou durante séculos na utilização de cartilhas e compêndios antológicos. Foi a partir da década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que o LD se solidificou, assumindo o modelo tal como o conhecemos atualmente.

Sendo assim, a crença na legitimação do LD, especificamente de português, tem sido construída ao longo de um processo educativo ideológico marcado por interesses também comerciais. Se olharmos atentamente para a Figura 2, teremos uma noção precisa desse crescimento, comparando com outros setores editoriais (religiosos, CTP, obras gerais):

Figura 2: Participação dos subsetores



Fonte: Associação brasileira de difusão do livro - ABDL (2011, p. 8).

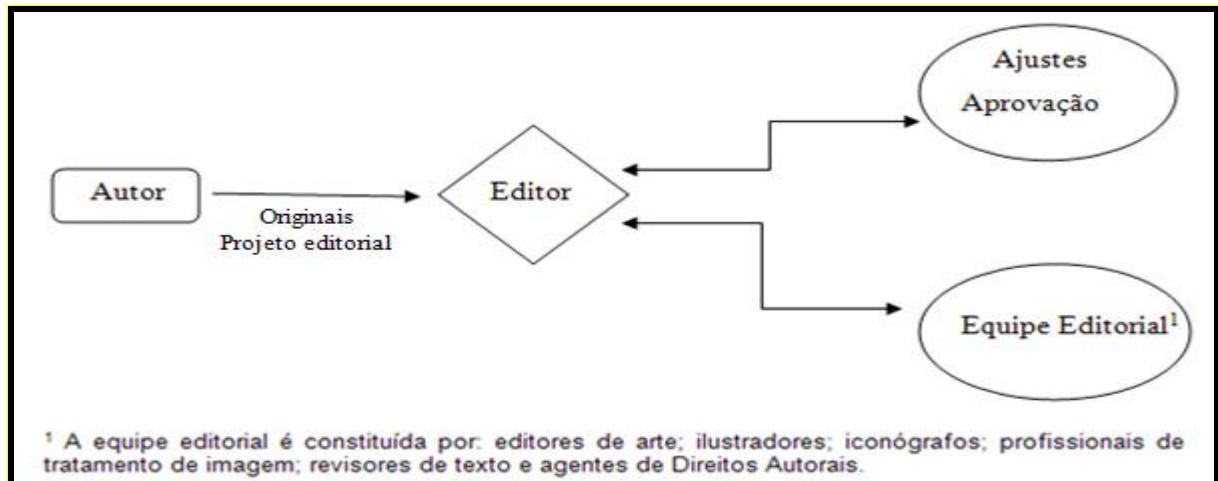
Dos títulos editados, 43,1% são destinados ao subsetor dos didáticos. Os dados expostos nas Figuras 1 e 2 atestam o fortalecimento do livro didático no sistema educacional brasileiro, assim como a importância econômica desse subsetor para as editoras.

Conseqüentemente, a expansão da indústria editorial tem exigido a especialização e o aperfeiçoamento dos atores envolvidos na edição do LDP, tornando-a abrangente e, por isso, complexa. Segundo informações cedidas por duas editoras de livros didáticos, a obra didática passa por muitas etapas e pelo crivo de especialistas distintos, os quais, liderados sempre pelo editor, procuram “[...] garantir a aplicabilidade dos critérios mais modernos e eficazes de ensino-aprendizagem” (GOMES, 2012¹⁴). Com efeito, a produção e a edição de um livro didático envolvem diferentes aspectos os quais, interligados, movimentam uma gama de

¹⁴ Porta-voz da Editora do Brasil, em resposta à solicitação enviada por e-mail. Cf. Anexo B.

agentes cada um com funções específicas. Na Figura 3, sistematizamos a dinâmica editorial da seguinte forma¹⁵:

Figura 3: Agentes envolvidos no processo de produção e edição do LDPP



Segundo esse esquema, o autor do livro didático organiza os originais, dentro do projeto editorial-pedagógico, e submete-o ao editor que, dessa forma, assume um lugar estratégico na autoria do LDP, mobilizando pessoal para cada especificidade, ajustando os textos, organizando-os de acordo com as configurações das páginas, participando ativamente da dinâmica, desde a diagramação até o PDF final. Além disso,

[...] Uma prática que vem se tornando comum nesse processo é a contratação de terceiros. Não por acaso, esse tipo de colaborador é requisitado geralmente nas atividades referentes ao projeto gráfico do livro que acaba sendo visto de maneira dissociada do projeto pedagógico. Assim, a pesquisa iconográfica do LDP, por exemplo, em grande parte das vezes fica a cargo de profissionais que são estritamente designers e que não possuem formação complementar em cursos como Letras ou Pedagogia (MARSARO, 2011, s/p).

É, portanto, sobre o editor que pesa grande responsabilidade do processo de produção do LDP. O autor do LDP, segundo essa perspectiva, é considerado, em nosso trabalho, como uma figura coletiva que não age sozinho sobre o texto, pois depende da atuação do editor e, por extensão, dos demais elementos humanos e técnicos que interferem na edição do livro. Nosso posicionamento, então, coaduna com o que Chartier (1999) concebe como autor:

¹⁵ Os dados sobre a dinâmica editorial esquematizada foram fornecidos em contato pessoal, via e-mail, com a produção editorial da Editora Moderna e também da Editora do Brasil, conforme anexos. Parte considerável do nosso *corpus* fora retirada de livros da Editora do Brasil.

O autor [...] é, ao mesmo tempo, dependente e reprimido. Dependente: ele não é o mestre do sentido, e suas intenções expressas na produção do texto não se impõem necessariamente nem para aqueles que fazem desse texto um livro (livreiros-editores ou operários da impressão), nem para aqueles que dele se apropriam para a leitura. Reprimido: ele se submete às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária [...] (CHARTIER, 1999, p. 36).

Assim, o autor a quem nos referimos não é um sujeito autônomo; ele é um autor plural, pois, ainda que pensemos em ações individuais (seleção e organização dos originais), as suas propostas são revistas e negociadas em conformidade com os padrões estabelecidos pelas editoras, onde se legitimam os saberes escolares:

[...] É neste lugar de decisão e de comando, e de criação, que está o coração do trabalho de editor. É também esse lugar que exige dele saberes específicos ('escolher, fabricar, distribuir'), que o diferenciam dos demais agentes envolvidos no processo editorial, e lhe impõe responsabilidades únicas, profissionais, sociais, econômicas, financeiras, administrativas e mesmo (juntamente com os autores) judiciais (BRAGANÇA, 2005, p.224).

Em entrevista concedida a Bunzem (2005), autores de LDPs atribuem ao editor uma responsabilidade relevante na produção de LDP, confirmando o esquema da Figura 3. Transcrevemos parte do depoimento registrado por Bunzem (2005, p. 82-83) de uma autora de LDP, a qual expressa bem a intervenção do editor no percurso da elaboração desse manual didático:

[...] o que eu tenho no meu computador que eu não posso colocar no livro didático por exemplo [...] é todo e qualquer trabalho que dependa da leitura de textos mais longos. Isso é uma impossibilidade editorial [...]. Eu acho que aí nós entramos num círculo vicioso porque o livro didático desde sempre oferece fragmentos pros alunos... fragmentos de textos literários de maneira geral [...] Como autora [...] não acho que seja adequado ficar me perguntando é...qual o número de páginas de um texto, se ele ocupa duas ou três páginas diagramadas...porque é grande demais...mas criou-se uma cultura no livro didático que diz que é. E se você coloca e coloca muito... isso é um fator de recusa de sua obra. Isso é muito claro. E a recusa começa dentro da editora... não é nem dizer que vai chegar assim ao mercado...ele não vai sair da editora dessa maneira[...].

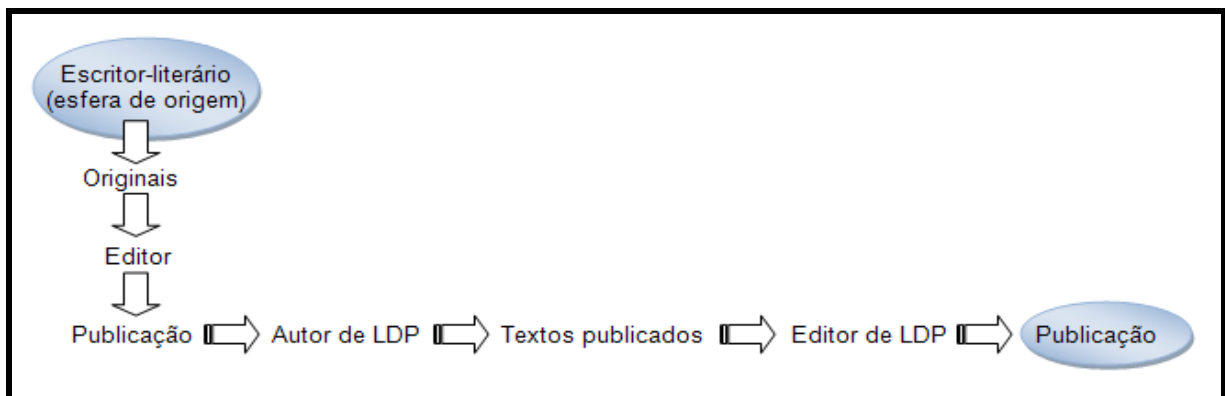
Considerando as alterações que ocorrem nos textos, vale transcrever a denúncia que a autora faz, de acordo com o registro de Bunzem (2005, p. 85):

[...] É estranhíssimo você ter que lidar com o fato de que se você fizer uma inversão sintática quem está fazendo a leitura do teu texto provavelmente vai

colocar aquele período em ordem direta... porque é mais fácil ser lido em ordem direta. Se a gente pressupõe ((risos)) que um dos objetivos dessa obra é formar leitores... e que os textos vêm escritos como eles vêm escritos por seus autores.. não são escritos PARA um leitor que tenha maior ou menor dificuldade com essa ou aquela estrutura...o princípio é absurdo. Agora... não se abre mão disso na editora ...tá. Então... se o seu texto for recebido como um texto mais sofisticado... ele será simplificado. Isso gera absurdos [...].

Segundo Bragança (2005, p.220), na Roma antiga, o editor era alguém que se responsabilizava pela multiplicação e “[...] cuidado das cópias dos manuscritos originais dos autores, zelando para que fosse correta a sua reprodução”. Transcorridos séculos, a função do editor pouco ou nada dialoga com a representada na Roma antiga. Todo o crescimento da indústria editorial, desde a década de 1970, provocou uma inversão de papéis na figura do editor. As declarações extraídas de Bunzem (2005) ratificam que o texto, sobretudo o literário, transposto para o LDP, se molda de acordo com o que seja interessante não apenas ao autor do LDP como também e, principalmente, ao seu editor. Percorrendo um caminho tão longo e complexo, o texto literário, até inserir-se no LDP, pode sofrer prejuízos causados pelos riscos que são próprios de toda mobilidade textual. Esquematizamos essa tramitação da seguinte maneira:

Figura 4: Percurso do texto literário desde sua esfera de origem até a publicação no LDP.



O caminho percorrido mostra um texto que sai de sua esfera de criação, passa por um editor que se encarregará de publicar o texto. De posse destes textos já editados e publicados, o autor do LDP os escolhe de acordo com seus propósitos e interesses, compila-os e envia-os ao editor didático o qual filtra o material, buscando adaptá-lo para oferecer a um novo público-leitor: alunos e professores. Esse texto é então, reeditado passando pelas mãos específicas de toda uma equipe especializada, conforme já descrevemos.

Sobre isso, é interessante, para a discussão do tema deste trabalho, ainda rever a Figura 3, observando que, compondo a equipe editorial, há um departamento de direitos

autorais, o qual se responsabiliza pela solicitação do uso dos textos de terceiros (por inferência, os literários). Esse setor, conforme as etapas descritas no Anexo B, também realiza uma checagem dos textos, autorizando sua publicação ou não.

Choppin (2002) enfatiza a importância e a necessidade de não negligenciar as características formais dos LDs: capítulos, parágrafos, aspectos tipográficos, como fonte, corpo do texto, grifos, tipo de papel utilizado, bordas, cores etc. enfim, todas as variações que decorrem destes, incluindo a “[...] disposição espacial dos diversos elementos textuais no interior de uma página [...]”. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto [...]” (CHOPPIN, 2002, p. 8). Este pesquisador concebe o livro didático como um produto cultural complexo, uma vez que ele se situa num espaço onde entrecruzam fatores de ordem cultural, pedagógica, editorial e social. Por esta razão,

[...] esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico etc, que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções (CHOPPIN, 2002, p. 11).

Diante de todo o processo por que passa a edição de um livro didático de português, no que concerne ao contexto editorial e suas implicações, cumpre-nos questionar a legitimidade conferida a um material didático ainda fragilizado, pois um ato de leitura pode ser, como diz Chartier (2009, p.96), “[...] ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais dados a ler”. Assim, a leitura dinâmica de um texto literário inserido num dado livro didático de português dependerá do modo com este for apresentado ao seu público.

4 O TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DO LDP

Primeiro dever do crítico textual é guardar a integridade dos documentos mais importantes da nossa literatura e da nossa cultura. Trata-se de uma questão de princípio em torno da qual não pode existir compromisso nenhum. Permitir que qualquer corrupção, mesmo pequena, infiltre a transmissão da nossa herança literária, seria o mesmo que admitir a possibilidade que um pecadilho possa ser cometido no Éden (BOWERS, 1975 *apud* SPAGGIARI; PERUGI, 2004, p. 173).

Conforme assinalamos na introdução do trabalho, o ponto de partida e de referência para a realização da presente pesquisa foi a Crítica Textual, na perspectiva de suas contribuições ao ensino da literatura naquilo que ele possui de mais expressivo: o livro didático de português, aqui considerado como uma fonte importante de textos literários. Por isso, com a finalidade de verificar a genuinidade de textos literários apropriados pelo LDP, procedemos às análises comparativas de textos encontrados desde as décadas de 1980, 1990 até publicações mais recentes.

A institucionalização do ensino da literatura, a incompatibilidade entre o texto literário e o texto didatizado, o contato com a literatura na escola, todos estes são fatores que, como vimos na seção três, passam, necessariamente, pela intermediação constante do LDP, o qual interfere de forma relevante no modo como os textos literários são apresentados aos maiores envolvidos no âmbito pedagógico: docentes e discentes. A última subseção da seção anterior nos permitiu perceber que o processo de edição de um livro didático sofre interferências das mais diversas modalidades. A partir do momento em que o texto literário sai das mãos do autor para as mãos do editor, as possibilidades de alterações são reais, sobretudo quando esse texto ainda tiver de percorrer o longo caminho (cf. Figura 4) até a nova publicação numa esfera restrita ao ensino: o LDP.

Apesar das políticas públicas e dos programas destinados à sua utilização, o LDP tem apresentado problemas, especialmente no que se refere à confiabilidade de determinados textos literários nele transcritos. O percurso crítico-textual do texto literário inserido nesse tipo de material didático leva à importância de se enfatizar a educação pela leitura literária, valorizando-a e preservando-a sob todos os aspectos, inclusive formais e estruturais.

Nessa direção, a nossa investigação do *corpus* seguirá o método da colação (*collatio*), operação utilizada na Crítica Textual para fazer o levantamento de pontos divergentes entre os textos comparados (MOREIRA et al., 2010). Conquanto não estejamos realizando uma edição crítica, a colação será aplicada pela sua natureza metodológica de confronto entre os textos. As análises se baseiam no cotejo entre os textos das obras dos escritores da literatura

brasileira e os textos reeditados nos LDPs. Por assim dizer, os testemunhos de colação por nós utilizados são os textos publicados pelos autores literários. Assim, todas as diferenças encontradas em relação a estes são consideradas *erro*, isto é, formas não genuínas realizadas pelos autores ou editores didáticos. Ratificamos então, que a noção de erro concebida em nossas análises se pauta nos padrões da Crítica Textual.

Serão, portanto, analisadas as variantes endógenas, não autorais, discutidas na primeira seção desta dissertação. A classificação das variantes encontradas seguirá principalmente a tipologia proposta por Blécua¹⁶ (1983 *apud* MOREIRA et al, 2010). Para este autor, os tipos de erros possíveis são os seguintes: adição (*adiectio*); omissão (*detractatio*); alteração (*transmutatio*) e substituição (*immutatio*). Conforme sugere o nome, a adição acontece quando há acréscimo de sílabas, palavras, frases, parágrafos e pontuação. A omissão, quando ocorre o oposto disso, ou seja, quando uma ou mais dessas formas são suprimidas. A alteração caracteriza as mudanças, principalmente no que se referem à inversão de palavras, frases ou parágrafos; nessa categoria inserimos também: fusão de versos e estrofes, desdobramento de estrofes e versos. Por fim, a substituição é também um fenômeno recorrente, que pode acontecer com letras, palavras, frases, parágrafos e pontuação.

Para facilitar o cotejo, utilizamos quadros comparativos nos quais dispusemos o texto publicado pelo escritor de um lado e o texto didatizado¹⁷, do outro. Quadros e Figuras são identificados por tipos de variantes encontradas, e os erros são destacados em negrito, no texto didatizado. Igualmente, no texto publicado pelo autor, algumas omissões e substituições foram destacadas com a mudança na cor da fonte. Feitas tais considerações, passemos às análises.

Quadro 3: Adição, alteração, substituição

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>O menino maluquinho</i> / Ziraldo	[...] Numa noite muito escura apareceu o fantasma!!! Coberto com um lençol muito branco 5 assustador com dois buracos nos olhos	O FANTASMINHA TRAVESSO Numa noite muito escura, apareceu o fantasma!!! Coberto com um lençol muito branco, assustador, com dois buracos nos olhos o fantasma travesso saltou, fazendo buuuuuuuuu, sobre os ombros assustados

¹⁶ Embora o autor trate dessa tipologia referindo-se ao processo de edição de textos, achamos por demais oportunas aplicá-las às nossas análises.

¹⁷ Consideramos didatizado, o texto publicado em livros didáticos de português. Utilizamos essa terminologia, baseando-nos nas proposições de Rojo e Jurado (2006).

	<p>saltou fazendo buuuuuuuuu 10sobre os ombros assustados do papai e da mamãe que voltavam 15do cinema. O susto não foi muito, muito grande, não. Mas, com o fantasma 20 no colo o papai lhe perguntou: “Você não tem medo do escuro?”</p> <p>25 E o menino respondeu: “Claro que não! O fantasma sou eu!”[...]</p> <p>(ZIRALDO, 1981, p.38 - 39)</p>	<p>do papai e da mamãe, que voltavam do cinema. O susto não foi muito, muito grande não. Mas, com o fantasma no colo, o papai lhe perguntou: - Você não tem medo do escuro? E o menino respondeu: - Claro que não! O fantasma sou eu!</p> <p>(Texto extraído do LDP 1,1985, p. 54)</p>
--	---	--

A visualização desse quadro comparativo nos permite detectar erros referentes a: a) adição – acréscimo de sinais de pontuação, em especial, vírgulas, em quase todos os versos; na quarta linha do texto didatizado, a autora acrescenta um sujeito simples “o fantasma travesso” à forma verbal “saltou”; inclusão do título “O fantasma minha travesso”; b) alteração – os versos são deslocados, fundindo-se aos anteriores, dois ou três versos se transformam num único. Assim, o trecho original consta de 30 versos, que se reduzem a 15; c) substituição – da parte pelo todo, o fragmento representando todo o texto¹⁸.

Num texto literário, a omissão de determinados sinais de pontuação não se dá despreziosamente, neste caso, o autor literário assim procedeu, movido, estrategicamente, por suas intenções poéticas que, conforme evidenciam as variantes, destoam das intenções didáticas da autora. O acréscimo do sujeito simples ocupando o lugar do sujeito desinencial ressalta o título que, criado pela autora, transforma a história do “Menino maluquinho” na história do “fantasma minha travesso”. Verificando a página do livro, fica claro que, se os versos não se unificassem, a ilustração se comprometeria. Assim, observamos o texto em detrimento da ilustração. Num processo metonímico, não há menção de que se trata do fragmento retirado de um clássico da literatura infanto-juvenil, e não de toda a obra como indica ser.

¹⁸ O livro narra a infância de um menino sapeca. A história é contada em versos que, integrados às ilustrações, totalizam 106 páginas.

Para o aluno, consumidor do LDP, o texto de Ziraldo é aquele resumidamente transcrito ali, especialmente pela crença de que o livro didático é um portador de verdades que não se contestam.

Quadro 4: Adição, substituição, alteração, omissão

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>O menino maluquinho</i> / Ziraldo	<p>[...]</p> <p>A pipa que o menino maluquinho soltava era a mais maluca de todas rabeava lá no céu 5rodopiava adoidado caía de ponta cabeça dava tranco e cabeçada e sua linha cortava mais que o afiado cerol. 10E a pipa quem fazia era mesmo o menininho pois ele havia aprendido a amarrar linha e taquara 15a colar papel de seda e a fazer com polvilho o grude para colar a pipa triangular como o papai 20lhe ensinara do jeito que havia aprendido com o pai e o pai do pai 25do papai.</p> <p>[...]</p> <p>(ZIRALDO, 1981, p.48 - 49)</p>	<p>A PIPA DO MENINO MALUQUINHO</p> <p>A pipa que o menino maluquinho soltava era a mais maluca de todas. Ela rabeava e rodopiava adoidado lá no céu. Caía de ponta cabeça, dava tranco e cabeçada. E a pipa quem fazia era mesmo o menininho. Ele havia aprendido a amarrar linha e taquara, a colar papel de seda e a fazer, com polvilho, o grude para colar a pipa triangular. O papai lhe ensinara do jeito que havia aprendido com o pai e o pai do pai do papai.</p> <p>(Texto extraído do LDP 1, 1985, p. 17)</p>

Novamente, o clássico *O menino maluquinho* é apresentado no LDP 1 acometido de erros: a) adição – o título é acrescentado ao texto didatizado, acréscimo de vírgulas e pontos destacados em negrito; b) substituição – o texto em versos é transformado num texto em prosa; c) alteração – inversão na ordem do adjunto adverbial de lugar “lá no céu”, os versos são readaptados para se adequarem às disposições dos parágrafos (vide versos 4, 5, 6 e 7 e os versos 14 a 18); d) omissão – foram suprimidos os versos oito e nove, a conjunção “pois” que inicia o verso 13 e a conjunção “como” no início do verso 19¹⁹.

O trecho analisado no Quadro 4 apresenta basicamente os mesmos erros do anterior. No primeiro caso, destaca-se um “fantasminha travesso”; no segundo, a “pipa do menino

¹⁹ Enumeramos os versos para facilitar o cotejo.

maluquinho”, dois títulos distantes do foco da história. Mais uma vez, não se informa tratar de um fragmento adaptado da obra de Ziraldo. O agrupamento dos versos e, por conseguinte, a transformação deles em prosa torna a leitura rasa diante da quebra do jogo com que brinca Ziraldo na distribuição dos versos, na omissão dos sinais de pontuação, assim como na escolha do vocabulário metafórico afastado de formalidades. Nessa perspectiva, as mutilações ocorridas na forma do texto implicam, também, uma reversibilidade em sua função semântica. Em outras palavras, as mudanças formais suscitam mudanças na fruição de sentidos que o texto poderia provocar no leitor.

Quadro 5: Substituição, omissão, adição

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>O urso com música na barriga</i> / Érico Veríssimo	<p>O Bosque Perdido é mesmo uma coisa maravilhosa! Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo...</p> <p>No Bosque Perdido o ar é verde. O sol pinta no chão moedinhas de ouro. As sombras são azuis e convidam a gente para dormir uma soneca. As sombras são fresquinhas, as sombras falam, as sombras dizem: “Ó amigo, venha descansar um pouco!”</p> <p>No Bosque Perdido mora um rio que de tão estreitinho e raso nem chega a ser rio, mas sim um filhote de rio. Pois esse filhote de rio passa a vida cantando uma canção tão bonita, que os jacarés chegam a chorar de alegria. Muitos bichos moram no Bosque Perdido. Existem bichos bons que gostam da paz. E bichos ruins que gostam de brigar. (VERÍSSIMO, 1983, p. 2)</p>	<p>O BOSQUE PERDIDO</p> <p>O Bosque Perdido é lindo! Ali, tudo é verde e, logo de manhã, o sol brilha alegremente. Ali, as sombras parecem falar: - Ó amigo, venha descansar um pouco!</p> <p>No Bosque Perdido, mora um rio tão estreitinho e raso que não chega a ser um rio. O Filhote de rio passa a vida cantando uma canção tão bonita, que os jacarés choram de alegria...</p> <p>Muitos bichos moram no Bosque Perdido: O Lagarto-Preguiçoso que passa o dia deitado, o Vagalume – Faceiro, o Macaco– Patusco, o Tucano – Narigão.</p> <p>Você nem imagina quantas espécies de animais existem lá. O macaco mora no bosque.</p> <p>(Texto extraído do LDP 1. 1985, p. 41)</p>

Aqui as divergências se realizaram, principalmente, através de: a) substituição: logo no início do texto a palavra “lindo” substitui a expressão “é uma coisa maravilhosa!”, o segundo e o terceiro parágrafos são introduzidos pelo advérbio “ali”, substituindo a expressão “O Bosque Perdido”; em vez de “o ar é verde”, usou-se “tudo é verde”, em lugar de “as sombras falam”, “as sombras parecem falar”. No primeiro período do terceiro parágrafo, suprimiu-se a conjunção “nem”, utilizando-se, em seu lugar, o advérbio “não”; b) omissão: na divisão do terceiro parágrafo em dois, foram omitidas palavras, frases e períodos inteiros; c) adição: acréscimo de título, os três últimos parágrafos foram acrescentados. Embora os nomes

dos animais citados apareçam no decorrer da história, no trecho em questão eles não aparecem.

Novamente nos deparamos com os efeitos da (má) didatização do texto literário. O trecho utilizado pela autora foi retirado de mais um clássico infantil *O urso com música na barriga*. Nesse livro, Érico Veríssimo convida a criança ao despertamento da imaginação. No bosque perdido de Veríssimo, “o ar é verde” e “as sombras azuis”, “as sombras falam” e “o sol pinta no chão moedinhas de ouro”, já, no livro didático, “as sombras parecem falar” e “o sol brilha...”, “tudo é verde”.

Tais substituições podam o exercício imaginativo do leitor infante. Se fosse mantida a fidedignidade ao texto-fonte, sem dúvidas, a criança refletiria, por exemplo, sobre as moedinhas de ouro pintadas pelo sol, pensaria na cor do ar pintado pelo verde das árvores, na personificação das sombras que falam. Pelo empobrecimento dos detalhes, as descrições foram subtraídas do texto e, conseqüentemente, da imaginação da criança. Além disso, o final abrupto da história didatizada – “O macaco mora no bosque” – quebra todo o encantamento e sensibilidade provocados pela descrição que o escritor propõe.

Quadro 6: Substituição, omissão.

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>O urso com música na barriga</i> / Érico Veríssimo	<p>O Bosque Perdido é mesmo uma coisa maravilhosa! Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo...</p> <p>[...]</p> <p>Outro sujeito engraçado do Bosque Perdido é o Vaga-lume-Faceiro. Passa o dia dormindo ou preparando-se para o passeio que faz todas as noites. O Vaga-lume-Faceiro engraxa as botinas, passa a sua roupa a ferro, bota gasolina no motorzinho de avião que faz que ele voe, no motorzinho que produz aquela luz verde que apaga-e-acende. Quando a noite chega, o Vaga-lume-Faceiro sai de sua casa e vai fazer o seu passeio pelo Bosque Perdido. Sai voando muito contente, convencido de que é avião. De vez em quando senta-se num ramo de árvore para descansar. Depois continua o passeio. Vai ao cinema das borboletas e não paga entrada porque é amigo do porteiro. E quando se estraga a instalação elétrica do cinema, o Vaga-lume-Faceiro acende a sua luzinha e fica muito risonho, iluminando o salão.</p>	<p>O VAGA-LUME FACEIRO</p> <p>O Bosque Perdido é uma coisa maravilhosa! Se você entrasse nele, ficaria de boca aberta, olhando para tudo, assim com ar de bobo.</p> <p>Um dos sujeitos engraçados do Bosque Perdido é o Vaga-lume Faceiro. Passa o dia dormindo ou preparando-se para o passeio que faz todas as noites. O Vaga-lume Faceiro engraxa as botinas, passa a sua roupa a ferro, bota gasolina no motorzinho de avião que faz que ele voe, no motorzinho que produz aquela luz verde que apaga e acende. Quando a noite chega, o Vaga-lume Faceiro sai de sua casa e vai fazer o seu passeio pelo Bosque Perdido. Sai voando muito contente, convencido de que é avião. De vez em quando senta-se num ramo de árvore para descansar. Depois continua o passeio. Vai ao cinema das borboletas e não paga entrada porque é amigo do porteiro. E quando se estraga a instalação elétrica do cinema, o Vaga-lume Faceiro acende a sua luzinha e fica muito risonho, iluminando o salão. As borboletas batem</p>

	As borboletas batem palmas para o Vaga-lume-Faceiro. [...] (VERÍSSIMO, 1983, p. 3)	palmas para o Vaga-lume Faceiro . (Texto extraído do LDP 2, 1985, p. 175)
--	---	---

Outro trecho dessa mesma história reaparece no LDP 2 (volume destinado à então 3ª série). Dessa vez, a história é contada com o título “O VAGA-LUME FACEIRO”. As variantes encontradas são: a) substituição – o primeiro parágrafo é encerrado por um ponto (.), que substitui as reticências; no início do segundo parágrafo, há a troca dos elementos coesivos: “**Outro** sujeito engraçado”, por “**Um dos** sujeitos engraçados”; b) omissão – entre o primeiro e o segundo parágrafos, há quatro que foram extintos; suprimiu-se também o segundo hífen de Vaga-lume-Faceiro.

Segundo explicações da autora do livro-texto, no item dedicado ao estudo dos sinais de pontuação, as reticências “[...] são usadas para indicar que o nosso pensamento foi interrompido. Exemplo: Era uma vez...” (SOUZA, 1985, p. 64). Ora, segundo tal ensinamento, a autora não poderia manter esse sinal ao fim do primeiro parágrafo, pois a sua intenção didática era tentar manter uma história sem interrupções, com começo, meio e fim. A linha de pensamento do leitor aluno deveria se manter única até o final e, por isso mesmo, houve o salto entre os parágrafos, necessitando também alterar os conectivos iniciais do segundo parágrafo. Assim, uma mudança desencadeou outras.

Outro fato que nos chama a atenção é a omissão do segundo hífen do nome Vaga-Lume-Faceiro. O uso do hífen integra o adjetivo “Faceiro” ao nome da espécie de inseto conhecida popularmente como vaga-lume. Assim, Vaga-Lume-Faceiro precisou ser hifenizado por se tratar, neste caso, de um substantivo composto; nesse sentido, o termo vaga-lume se particulariza na história original; não se trata de um vaga-lume, mas de uma espécie de inseto que só existe naquele Bosque. Sem o hífen, o termo Faceiro fica subentendido como o nome atribuído ao vaga-lume.

Numa publicação bem recente – 2008 –, nos deparamos mais uma vez com “o Bosque Perdido”, agora no LDP3, destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental I. Vejamos o quadro comparativo:

Quadro 7: Adição, substituição, omissão, alteração

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>O urso com música na barriga / Érico Veríssimo</i>	[...] Quando o dia amanhece, todos os passarinhos cantam e o Bosque Perdido é uma festa. O Sol começa a derramar as suas moedinhas de ouro pelo chão. Os bichos acordam. Comadre Onça-Pintada aparece à janela de sua casa e abre a boca num enorme bocejo. A Vaca-Amarela abre a porta do seu tambo e começa a vender leite pasteurizado para a freguesia. Dona Anta-Gorda começa a varrer a casa. Os esquilos vão para a praça de esportes das crianças, onde passam as manhãs brincando e correndo. O Bosque Perdido desperta. O riozinho canta. A Cigarra-Serenateira começa a sua canção para o Sol. Debaixo d'água, os peixes coloridos fazem evoluções, convencidos de que são como o Tarzan, campeões mundiais de natação. Os bichos passam uns pelos outros e se cumprimentam. O Macaco-Patusco começa a comer as suas frutas, pensando que está fazendo um bom negócio. O Tucano-Narigão faz um verso para as nuvens. O Jacaré-Deixa-Estar bate à porta do seu dentista, viu a luz do Sol e resolveu botar ouro em todos os dentes. [...] A vida é alegre no Bosque Perdido!	O BOSQUE PERDIDO Quando o dia amanhece, todos os passarinhos cantam e o Bosque Perdido é uma festa. O sol começa a derramar as suas moedinhas de ouro pelo chão. Os bichos acordam. A Comadre Onça-Pintada aparece na janela de sua casa e abre a boca num enorme bocejo. A Vaca-Amarela começa a vender leite para a freguesia. Dona Anta Gorda começa a varrer a casa. Os esquilos vão para a praça de esportes das crianças, onde passam as manhãs brincando e correndo. O Bosque Perdido desperta. O riozinho canta. A Cigarra Serenateira começa sua canção para o sol. Debaixo d'água, os peixinhos coloridos fazem evoluções, convencidos de que são como Tarzã , campeões mundiais de natação. Os bichos passam uns pelos outros e se cumprimentam. O Macaco Patusco começa a comer suas frutas, pensando que está fazendo um grande negócio. O Tucano Narigão faz um verso para as nuvens. A vida é alegre no Bosque Perdido. (Texto extraído do LDP 3. 2008, p. 187)
	(VERÍSSIMO, 1983, p. 14-16)	

Aqui encontramos as seguintes alterações: a) adição: título, artigos e preposições; b) substituição: o período composto “A Vaca-Amarela abre a porta do seu tambo e começa a vender leite pasteurizado para a freguesia.” é substituído por um período simples; substituição do adjetivo “bom” pelo adjetivo “grande”; c) omissão – os hífen foram retirados dos termos: Anta-Gorda, “Cigarra-Serenateira”, “Tucano- Narigão”, “Macaco-Patusco”; nessa categoria, houve também a supressão do último período do parágrafo; d) alteração: a palavra sol é grafada com “s” minúsculo.

Embora inserido numa edição bem mais recente do LDP, esse texto apresentou problemas, conforme evidenciamos. A palavra “sol” aparece nesse trecho da história como um elemento muito expressivo na constituição do cenário, por isso fora grafado com “S”

maiúsculo. A “Cigarra-Serenateira”, inclusive, canta para o Sol, o Jacaré-Deixa-Estar é influenciado pelo Sol de tal forma que, diante da luz que irradia, coloca ouro em seus dentes. É ele, o Sol, que “derrama suas moedinhas de ouro pelo chão” (VERÍSSIMO, 1983, p. 16). Os detalhes tão pormenorizados do “Bosque Perdido” permitem que a leitura da história se transforme numa clara visualização do espaço onde se darão os fatos. A supressão ou adaptação desses elementos descritivos limita o exercício reflexivo do leitor, a exemplo do que ocorre com a simplificação do período mencionado no parágrafo anterior, que, após a adaptação, ficou da forma seguinte: “Vaca-Amarela começa a vender leite para a freguesia”. Quanto mais simplificado o texto, mais simples e limitada será a atividade de leitura e os efeitos que ela incita.

Mais uma vez, a autora manteve a supressão dos hífen. Os termos “Anta Gorda”, “Cigarra Serenateira”, “Macaco Patusco” e “Tucano Narigão”, já não são substantivos compostos, em que o primeiro elemento integra o segundo numa relação intrínseca.

Quadro 8: Adição, substituição.

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>Rosa Maria no castelo encantado</i> / Érico Veríssimo	<p>EU SOU UM MÁGICO. Moro num castelo encantado. Os homens grandes não sabem de nada. Só as crianças é que conhecem meu segredo...</p> <p>Quando um homem passa pela minha casa, o que vê é uma casa como as outras: com portas, janelas, telhado vermelho, sacada de ferro...</p> <p>Só as crianças é que enxergam o meu castelo encantado. Com torres de açúcar e chocolate. Pontes que sobem e descem, puxadas ou empurradas por anõezinhos barrigudos vestidos de verde. Os trincos das portas, vocês pensam que são de metal? Nada disso, são de marmelada, de goiabada, de cocada.</p> <p>Quando um homem grande entra na minha casa, tem de subir toda a escada, degrau por degrau. Quando uma criança entra no meu castelo, é a escada que sobe com ela.</p> <p>[...]</p> <p>(VERÍSSIMO, 1983, p. 3)</p>	<p>O MÁGICO DO CASTELO ENCANTADO</p> <p>Eu sou um mágico. Moro num castelo encantado. Os homens grandes não sabem de nada. Só as crianças é que conhecem o segredo...</p> <p>Quando um homem passa pela minha casa, o que vê é uma casa como as outras: com portas, janelas, telhado vermelho, sacada de ferro...</p> <p>Só as crianças é que enxergam o meu castelo encantado. Ele tem torre de açúcar e chocolate, pontes que sobem e descem, puxadas ou empurradas por anõezinhos barrigudos vestidos de verde. Os trincos das portas, vocês pensam que são de metal? Nada disso, são de marmelada, de goiabada, de cocada.</p> <p>Quando um homem grande entra na minha casa, tem de subir toda a escada, degrau por degrau. Quando uma criança entra no meu castelo, é a escada que sobe com ela!</p> <p>(Texto extraído do LDP 1. 1985, p. 93)</p>

Dois tipos de variantes foram aqui encontrados: a) adição – o título presente no texto didatizado inexistente na fonte; b) substituição – após o primeiro período do 3º parágrafo, a

expressão “Com torres de açúcar e chocolate” foi substituída por um novo período reorganizado; o ponto finalizador do quarto parágrafo é substituído por uma exclamação. Também não se diz tratar de apenas um fragmento inicial da obra *Rosa Maria no castelo encantado*, história que se transforma em “O mágico do castelo encantado”. Evidentemente, o título foi mudado em razão de o fragmento apresentado focalizar o mágico. O leitor desse fragmento, não tendo acesso ao texto em seu âmbito primário, provavelmente perdeu a chance de viver as sensações simbólicas do universo infantil, com as quais certamente se identificaria por meio do comportamento e descobertas da doce menina “Rosa Maria”, protagonista da história. Não vemos outra razão para tais mudanças, senão as interferências puramente didáticas.

Quadro 9: adição, omissão

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>Os três porquinhos pobres / Veríssimo</i>	[...]	OS TRÊS PORQUINHOS
	<p>O burro estava na sua casa fumando cachimbo e lendo e lendo jornal.</p> <p>- Seu Burro – disse Lingüicinha - o senhor é um homem muito inteligente e nós viemos lhe perguntar se devemos ou não fugir deste quintal.</p> <p>O burro dobrou o jornal e largou-o em cima da mesa. Deu um chupão no cachimbo, cruzou as pernas, olhou para os três porquinhos por cima dos óculos e falou:</p> <p>- Meninos, não sejam loucos. Não é direito fugir. Cada um deve ficar contente com a vida que tem.</p> <p>Salsicha deu dois passos à frente e gritou:</p> <p>- O senhor diz isso porque é burro e não corre o perigo de ir para o forno no dia de Natal...</p> <p>Sabugo também se meteu:</p> <p>- Não é o senhor que vai para a mesa assado, todo enfeitado com rodelinhas de limão!</p> <p>Lingüicinha se entusiasmou, deu uma viravolta e disse:</p> <p>- Não precisamos dos seus conselhos. Vamos embora, pessoal!</p> <p>(VERÍSSIMO, 1983, p. 7-9)</p>	<p>O burro estava na sua casa fumando cachimbo e lendo e lendo jornal.</p> <p>- Seu Burro – disse o porquinho Lingüicinha - o senhor é um homem muito inteligente e nós viemos lhe perguntar se devemos ou não fugir deste quintal.</p> <p>O burro dobrou o jornal, olhou para os três porquinhos por cima dos óculos e falou:</p> <p>- Meninos, não sejam loucos. Não é direito fugir. Cada um deve ficar contente com a vida que tem.</p> <p>O porquinho Salsicha deu dois passos à frente e gritou:</p> <p>- O senhor diz isso porque é burro e não corre o perigo de ir para o forno no dia de Natal...</p> <p>Sabugo também se meteu:</p> <p>- Não é o senhor que vai para a mesa assado, todo enfeitado com rodelinhas de limão!</p> <p>Lingüicinha se entusiasmou, deu uma viravolta e disse:</p> <p>- Não precisamos dos seus conselhos. Vamos embora, pessoal!</p> <p>E lá se foram os três porquinhos.</p> <p>(Texto extraído do LDP 2, 1985, p. 57)</p>

Os tipos de erros encontrados são: a) adição – título, uso do termo “o porquinho” que precede Lingüicinha e Salsicha no 2º e 5º parágrafos, respectivamente; acréscimo do último

parágrafo em negrito; b) omissão – no terceiro parágrafo, houve supressão de três orações coordenadas que compõem o primeiro e o segundo períodos.

Repetidamente, a ilustração ocupa mais da metade da página, o que certamente contribuiu para o condensamento do texto. Não estamos, com isso, descartando a importância dos desenhos no LDP, no entanto, atentamos para a situação desconfortante de ver que o texto literário é apresentado num plano secundário à ilustração. O último parágrafo foi acrescentado com o intuito de concluir a história. Esse acréscimo, em nosso entender, foi totalmente desnecessário, pois que diferença haveria se se mantivesse o final do trecho dado pelo autor da obra? Observamos que não há critérios que justifiquem essa e outras mudanças.

Quadro 10: adição, alteração, substituição

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
“Trem de ferro” / Manuel Bandeira	TREM DE FERRO	A VOZ DA LOCOMOTIVA [...]
	Café com pão Café com pão Café com pão Virge Maria que foi isto maquinista? Agora sim Café com pão Agora sim Voa, fumaça Corre, cerca Ai seu foguista Bota fogo Na fornalha Que eu preciso Muita força Muita força Muita força [...]	Mário recitou: Café com pão! Café com pão! Café com pão! Virgem Maria! Que foi isto, maquinista? Agora sim. Café com pão! Agora, sim. Voa, fumaça, Corre, cerca! Ai, seu foguista, Bota fogo Na fornalha Que eu preciso Muita força... Muita força... Muita força... Vovô deu risada gostosa. (Texto extraído do LDP 1. 1985, p. 73)

O poema de Manuel Bandeira aparece transcrito no LDP1, inserido numa narrativa cujo título é “A voz da locomotiva”. Neste caso, três estrofes são apresentadas sob duas variantes: a) adição – sinais de pontuação (exclamações, vírgulas, pontos); b) alteração – a

segunda estrofe, constituída de um verso, sofreu um desdobramento, passando a se constituir de três versos. A terceira estrofe composta por doze versos foi dividida em duas, ficando uma com cinco versos e a outra com sete versos; c) substituição – a palavra “Virge” foi substituída pela a forma “Virgem”.

Trem de ferro é conhecido e apreciado pela musicalidade e ritmo dos versos, marcados por aliterações, assonâncias, métrica, as quais, de forma onomatopaica, provocam uma sonoridade capaz de imitar um trem em movimento. Daí a supressão de sinais de pontuação, em sua grande parte. A linguagem simples e cotidiana chama a atenção para si mesma: não somente o termo “Virge”, como também “prendero”, “canaviá”, “oficiá”, “matá” “mimbora²⁰” compõem o vocabulário intencionalmente escolhido pelo poeta. Desconsiderando o contexto do poema, o termo “Virge” foi claramente corrigido: “Virgem Maria”. Fica evidente que a correção gramatical deveria ser respeitada, sob pena de ferir o texto. O emprego de “Virge” iria de encontro às prescrições da gramática, fato inconcebível no LDP em questão. Sendo assim, desconsiderou-se também a existência das variações linguísticas e a licença poética de que tem direito o poeta quando de sua composição.

Analisando a estrutura formal do poema, observamos que a expressão “Virge Maria” é ressaltada por estar inserida numa pequena estrofe de apenas um verso que, na leitura, causa admiração e surpresa: “Virge Maria que foi isto maquinista?” Por ser uma estrofe bem menor em relação às outras, ela se destaca no poema que se compõe de estrofes maiores. Assim, a liberdade da poesia é castrada em nome dos formalismos gramaticais a que ficou subjugado o texto a partir do momento em que foi escolarizado, via LDP.

Outro problema encontrado foi a inserção do texto poético em meio a um texto em prosa²¹, iniciado com um diálogo que, de antemão, direciona o aluno para a leitura e o entendimento do poema fragmentado, corrigido e mutilado ao meio. Não conseguimos enxergar a necessidade do diálogo, que, de certa forma, impediu que o leitor espontaneamente pudesse chegar à conclusão do que representa essa poesia, cujo título é *Trem de ferro* e não “A voz da locomotiva”. Assim, todo o esforço do poeta em caminhar junto com o leitor para fazê-lo descobrir as intenções poéticas subjacentes é minimizado pelos acréscimos de pontos, vírgulas, exclamações, enfim, modificações que interferem na dinâmica da leitura e em seus efeitos.

²⁰ Além de “Virge”, as outras palavras aparecem no decorrer do poema.

²¹ Na subseção 3, fizemos referência a problemas dessa ordem encontrados na antologia didática *Iris Clássico*, de José Feliciano (século XIX). Tais erros, portanto, não são recentes.

Também, quanto a *Trem de ferro*, atentamos ainda para duas questões do exercício que acompanha o texto e as transcrevemos: “Verso é cada linha da poesia. Quantos versinhos Mário recitou?” “Os versinhos se agrupam em conjuntinhos chamados estrofes. Quantos conjuntinhos (ou estrofes) há na poesia?”(SOUZA, 1985, p. 74). O aluno respondeu a tais questões, obviamente, respaldado na poesia apropriada pelo LDP que a legitimou pelo simples fato de contê-la em si²². Nesse contexto, o fragmento do poema apresentado e legitimado pelo LDP consta de dezoito versos distribuídos em quatro estrofes, contrariando a composição elaborada por Manuel Bandeira.

Quadro 11: omissão, substituição, alteração

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>Emília no país da gramática</i> / Monteiro Lobato	<p>ARTIGOS E NUMERAIS</p> <p>— E naquela casinha minúscula? — perguntou Emília. — Quem mora lá?</p> <p>— Lá moram o A, o O, o Um, Uma, umas pulgas de palavrinhas, mas que apesar disso são utilíssimas. A gente não dá um passo sem usá-las. São os <i>Artigos</i>.</p> <p>— Para que servem?</p> <p>— Para individualizar um Nome. Individualizar quer dizer marcar um entre muitos. Quando a gente diz: <i>A menina do nariz arrebitado</i>, aquele A do começo marca, ou individualiza, esta menina que está aqui, esta neta de Dona Benta — e não uma menina qualquer. Tudo já fica muito diferente se dissermos: Menina do narizinho arrebitado — sem o A, porque então já não estaremos marcando estazinha aqui. O Artigo Um também individualiza. Em <i>Um Macaco</i>, o <i>Um</i> individualiza, ou marca, um certo macaco entre toda a macacada.</p> <p>— Mas <i>Um Macaco</i> não diz qual é o macaco. <i>Um Macaco</i> pode ser este ou aquele — objetou Emília.</p> <p>— Por isso mesmo o O e o A recebem o nome de Artigos Definidos, e o casalzinho Um e Uma recebem o nome de Artigos Indefinidos. O Artigo O é Definido porque marca com certeza; o <i>Artigo Um</i> é Indefinido porque marca sem certeza.</p> <p>— A coisa é um tanto complicada;</p>	<p>ARTIGOS</p> <p>— E naquela casinha minúscula? — perguntou Emília. — Quem mora lá?</p> <p>— Lá moram o A, o O, o Um, o Uma, umas pulgas de palavrinhas, mas que apesar disso são utilíssimas. A gente não dá um passo sem usá-las. São os artigos.</p> <p>— Para que servem?</p> <p>— Para individualizar um Nome. Individualizar quer dizer marcar um entre muitos. Quando a gente diz: A menina do nariz arrebitado, aquele a do começo marca ou individualiza esta menina que está aqui, esta neta de Dona Benta — e não uma menina qualquer.</p> <p>O artigo um também individualiza. Em um Macaco, o um individualiza, ou marca, um certo macaco entre toda a macacada.</p> <p>— Mas um Macaco não diz qual é o macaco. Um Macaco pode ser este ou aquele — disse Emília.</p> <p>— Por isso mesmo o o e o a recebem o nome de Artigos Definidos, e o casalzinho um e uma recebem o nome de Artigos Indefinidos. O artigo o é Definido porque marca com certeza; o artigo um é Indefinido porque marca sem certeza.</p> <p>— A coisa é um tanto complicada; mas sem explicar eu entendo melhor do que explicando demais.</p> <p>(Texto extraído do LDP 2, p.127)</p>

²² O livro didático é um material legitimado e, por essa razão, torna legítimo tudo que o integra, conforme discutimos na subseção 3.2 deste trabalho.

	mas sem explicar eu entendo melhor do que explicado demais. Vamos adiante. [...] (LOBATO, s/d, p. XX)	
--	--	--


Seguindo a tipologia de Blecua (1983 *apud* MOREIRA et al., 2010), os erros evidenciados no Quadro 11 são: a) omissão – título; subtração do trecho destacado na fonte; b) substituição – os artigos que foram grafados com maiúsculas passaram a ser grafados com minúsculas; no quinto parágrafo, a forma verbal “objetou” foi substituída pelo verbo “disse”; o particípio do verbo explicar no último parágrafo foi substituído pelo gerúndio (explicado/explicando); c) alteração – o quarto parágrafo do trecho foi dividido em dois, de forma que o fragmento passou a constar de oito em vez de sete parágrafos, o destaque em itálico para “A menina do nariz arrebitado” não é seguido no texto didatizado.

A lição 25 do livro em questão trata do conteúdo gramatical “artigo”. Atendendo a este propósito, as omissões e demais erros foram realizados de forma a conduzir o entendimento dos exercícios puramente conceituais relativos ao texto. Até entendemos que o uso desse texto seria oportuno para a compreensão do que seja o artigo, de forma lúdica e contextualizada, porém isso não significa ferir o texto como se o mesmo fosse parte da gramática normativa.

Entre as variantes citadas, a troca do verbo “objetar” pelo verbo “dizer” chega a ser abusiva, pois simplifica a leitura e, conseqüentemente, o leitor em formação perde a oportunidade de ampliar o seu vocabulário. Segundo o que verificamos, o próprio contexto em que o verbo foi aplicado traz implicitamente o seu significado, o qual é inferido na leitura, sem maiores dificuldades. Ainda é importante dizer que “objetar” não significa o mesmo que “dizer”. O uso do verbo objetar ratifica a ideia de refutação expressa por Emília em sua fala. Quanto à substituição do particípio pelo gerúndio, não encontramos uma razão plausível. Mesmo que houvesse um motivo, ele não justificaria a ação de se ferir o texto em sua genuinidade, em qualquer de seus aspectos, por mais simples e menores que pareçam.

Esse mesmo trecho reaparece no LDP 3, em 2008:

Figura 5: adição, alteração, substituição



Texto 2

Artigos

– E naquela casinha minúscula? perguntou Emília. – Quem mora lá?

– Lá moram o **A**, o **O**, o **Um**, o **Uma**, umas pulgas de palavrinhas, mas que apesar disso são utilíssimas. A gente não dá um passo sem usá-las. São os artigos.

– Para que servem?

– Para individualizar um nome. Individualizar quer dizer marcar um entre muitos.

Quando a gente diz: a menina do nariz arrebitado, aquele “a” do começo marca ou individualiza esta menina que está aqui, esta neta de Dona Benta – e não uma menina qualquer.

O artigo um também individualiza. Em um macaco, o **um** individualiza, ou marca um certo macaco entre toda a macacada.

– Mas um macaco não diz qual é o macaco. Um macaco pode ser este ou aquele – disse Emília.

– Por isso mesmo o **O** e o **A** recebem o nome de **Artigos definidos**, e o casalzinho **Um** e **Uma** recebe o nome de **Artigo indefinido**. O artigo **O** é **definido** porque **marca com certeza**; o artigo **Um** é **indefinido** porque **marca sem certeza**.

– A coisa é um tanto complicada. Mas sem explicar eu entendo melhor do que explicando demais.

Monteiro Lobato. *Aritmética da Emília*. São Paulo: Brasiliense.
© Monteiro Lobato – todos os direitos reservados.

120

Fonte: (SOUZA, 2008, p. 120)

Mantiveram-se basicamente os mesmos tipos de variantes encontrados no Quadro 9: mudança no título, omissão do trecho destacado no Quadro 9, substituição da forma verbal “objetou” por “disse”. O quarto parágrafo foi alterado dividindo-se em dois. Além disso, ao final da página, a indicação da fonte da qual o texto teria sido retirado está totalmente equivocada: o trecho não pertence à obra *Aritmética da Emília*, e, sim, a *Emília no país da gramática*. A indicação do autor precede uma observação que vai de encontro às transgressões realizadas: “– todos os direitos reservados”. Ficamos a nos questionar a quem ficam reservados tais direitos, se ao autor do texto, Monteiro Lobato, ou ao autor/editor do LDP. Seria desnecessário responder a esse questionamento, pois está claro que Monteiro Lobato, como os outros autores cujos textos estão sendo aqui tratados, não tiveram os seus

direitos autorais respeitados, tampouco os destinatários leitores tiveram o direito de receber uma literatura genuína.

Tal fato nos remete à seção 3.3, especialmente no que se refere às funções do departamento de direitos autorais. Esse setor, segundo a editora responsável pela publicação do texto apresentado anteriormente, se incumbem de conferir os textos, a fim de preservá-los de desvios. Há, portanto, uma discrepância entre o que nos foi informado pela editora e o que evidencia a Figura 5 e os demais textos analisados. Em face da função específica atribuída ao departamento de direitos autorais (cf. Anexo B), causa-nos estranhamento que tais textos tenham sofrido modificações de quaisquer ordens.

Quadro 12: adição, alteração, substituição.

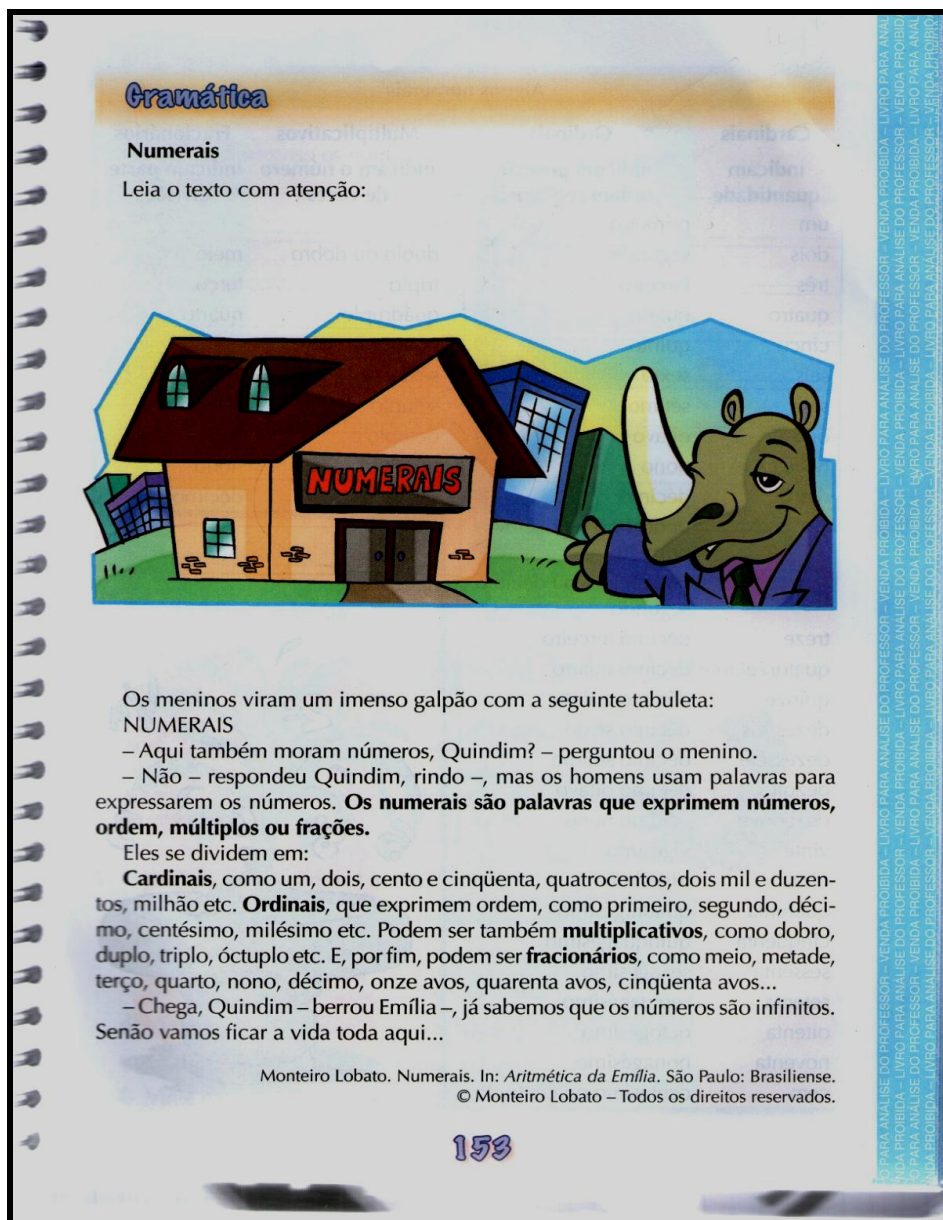
	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
<i>Emília no país da gramática</i> / Monteiro Lobato	<p>[...]</p> <p>Os meninos viram um imenso galpão com a seguinte tabuleta: Numerais.</p> <p>— Aqui também moram números, Quindim? — perguntou o menino.</p> <p>— Não — respondeu Quindim rindo —, mas os homens usam palavras para expressarem os números. Os <i>Numerais</i> são as palavras que exprimem números, ordem, múltiplos ou frações. Eles se dividem em: <i>Cardinais</i>, como em Um, Dois, Cento e Cinquenta, Quatrocentos, Dois Mil e Duzentos, Milhão etc; <i>ORDINAIS</i>, que exprimem ordem, como Primeiro, Segundo, Décimo, Centésimo, Milésimo, etc. Podem ser também <i>MULTIPLICATIVOS</i>, como Dobro, Duplo, Triplo, Óctuplo, etc. E, por fim, podem ser <i>FRACIONÁRIOS</i>, como Meio, Metade, Terço, Quarto, Nono, Décimo, Onze Avos, Vinte Avos, Quarenta Avos, Cinquenta Avos. . .</p> <p>— Chega, Quindim — berrou Emília —, já sabemos que os números são infinitos. Senão vamos ficar a vida toda aqui. . .</p> <p>[...]</p> <p>(LOBATO, s/d, p. XX)</p>	<p>NUMERAIS</p> <p>Os meninos viram um imenso galpão com a seguinte tabuleta:</p> <p>NUMERAIS.</p> <p>— Aqui também moram números, Quindim? — perguntou o menino.</p> <p>— Não — respondeu Quindim rindo —, mas os homens usam palavras para expressarem os números. Os Numerais são as palavras que exprimem números, ordem, múltiplos ou frações. Eles se dividem em: CARDINAIS, como em Um, Dois, Cento e Cinquenta, Quatrocentos, Dois mil e duzentos, milhão etc;</p> <p>ORDINAIS, que exprimem ordem, como primeiro, segundo, décimo, centésimo, milésimo etc. Podem ser também MULTIPLICATIVOS, como dobro, duplo, triplo, óctuplo, etc. E, por fim, podem ser FRACIONÁRIOS, como meio, metade, terço, quarto, nono, décimo, onze avos, vinte avos, quarenta avos, cinquenta avos. . .</p> <p>— Chega, Quindim — berrou Emília —, já sabemos que os números são infinitos. Senão vamos ficar a vida toda aqui. . .</p> <p>(Texto extraído do LDP 2, 1985, p.127)</p>

O cotejo entre os trechos do Quadro 10 evidenciam: a) adição – inclusão do título; b) alteração – no texto didatizado, houve duas divisões no terceiro parágrafo, alterando a sua

organização (de quatro para seis parágrafos); c) substituição – iniciais maiúsculas por iniciais minúsculas na referência aos números.

Novamente, as variantes citadas refletem que os aspectos pedagógicos se sobrepõem à arte literária. Como dissemos anteriormente, não julgamos prejudicial a utilização dos trechos para a contextualização lúdica acerca das noções de artigo e numeral, respectivamente. Mas o que não pode ocorrer é transformar o texto lúdico em mais um manual de regras a serem decodificadas e repetidas. Também reencontramos o mesmo fragmento no LDP editado em 2008:

Figura 6: alteração, substituição



Fonte: (SOUZA, 2008, p. 153).

Mais uma vez constatamos alterações na disposição dos parágrafos, assim como as mesmas substituições ocorridas no trecho transcrito no LDP 2. Porém, logo no canto superior esquerdo da página, a palavra “Gramática” ratifica o propósito do texto literário ali integrado. As adaptações realizadas satisfazem, portanto, aos intentos didáticos como temos atestado até aqui. Assim como na Figura 5, no canto inferior direito da página, há equívoco quanto à referência do fragmento, que não pertence à obra *Aritmética da Emília*, e, sim, a *Emília no país da gramática*. Infelizmente, nesse caso e no anterior (Figura 5), melhor seria se a fonte não fosse indicada, em vez de informá-la com tamanha desatenção.

Quadro 13: substituição, adição, alteração, omissão.

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
História de Bem- te – vi/ Cecília Meireles	<p>História de Bem-te-vi</p> <p>[...]</p> <p>O ano passado, aqui nas mangueiras dos meus simpáticos vizinhos, apareceu um bem-te-vi caprichoso, muito moderno, que se recusava a articular as três sílabas tradicionais do seu nome, limitando-se a gritar: “...te-vi! ...te-vi”, com a maior irreverência gramatical. Como dizem que as últimas gerações andam muito rebeldes e novidadeiras, achei natural que também os passarinhos estivessem contagiados pelo novo estilo humano.</p> <p>Logo a seguir, o mesmo passarinho, ou seu filho ou seu irmão – como posso saber, com a folhagem cerrada da mangueira? – animou-se a uma audácia maior. Não quis saber das duas sílabas, e começou a gritar apenas daqui, dali, invisível e brincalhão: “...vi! ...vi! ...vi!” o que me pareceu divertido, nesta era do <i>twist</i>.</p> <p>O tempo passou, o bem-te-vi deve ter viajado, talvez seja cosmonauta, talvez tenha voado com o seu <i>team</i> de futebol – que se não há de pensar de bem-te-vis assim progressistas, que rompem com o canto da família e mudam os lemas dos seus brasões? Talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que agora saem do mato de repente e disparam sem razão nenhuma no primeiro indivíduo que encontram.</p>	<p>O Bem-te-vi gago</p> <p>O ano passado, aqui nas mangueiras dos meus simpáticos vizinhos, apareceu um bem-te-vi caprichoso, muito moderno, que se recusava a articular as três sílabas tradicionais do seu nome. Limitava-se a gritar: “...te-vi ...te-vi!...te vi...” com a maior irreverência gramatical. Como dizem que as últimas gerações andam muito rebeldes e novidadeiras, achei natural que também os passarinhos estivessem contagiados pelo novo estilo humano.</p> <p>Mas logo a seguir, o mesmo passarinho - ou seu irmão, como posso saber, com a folhagem cerrada das mangueiras? – animou-se a uma audácia maior. Não quis saber das duas sílabas, e gritava apenas, daqui, dali, invisível e brincalhão: “...vi! ...vi! ...vi!”- o que me pareceu ainda mais divertido.</p> <p>O tempo passou. O bem-te-vi deve ter viajado....</p> <p>Mas hoje tornei a ouvir um bem-te-vi cantar. E cantava assim: “Bem-bem-bem...te-vi”. Pensei: “É uma nova escola poética que se eleva das mangueiras!...”. Depois, o passarinho mudou. E fez: “Bem-te-te-te...vi?”. Tornei a refletir: “Deve ser pequeninho e estuda a sua cartilha...” .</p> <p>E o passarinho: “Bem-bem-bem ... te-te-te ... vi-vi-vi...!”</p> <p>Os ornitólogos devem saber se isso é caso comum ou raro. Eu jamais tinha ouvido coisa igual! Mas as crianças, que sabem mais do que eu, e vão direto aos assuntos, ouviram, pensaram, e disseram:</p>

	<p>Mas hoje ouvi um bem-te-vi cantar. E cantava assim: “Bem-bem-bem... te-vi!” Pensei: ‘É uma nova escola poética que se eleva da mangueira!...’ Depois, o passarinho mudou. E fez: “Bem-te-te-te ... vi!” Tornei a refletir: “Deve estar estudando a sua cartilha... Estará soletrando...” E o passarinho: “Bem-bem-bem ... te-te-te ... vi-vi-vi!”</p> <p>Os ornitólogos devem saber se isso é caso comum ou raro. Eu jamais tinha ouvido uma coisa assim! Mas as crianças, que sabem mais do que eu, e vão diretas aos assuntos, ouviram, pensaram e disseram: “Que engraçado! Um bem-te-vi gago!”</p> <p>(É: talvez não seja mesmo exotismo, mas apenas gagueira...)</p> <p>(MEIRELES, 1996, p. 53-55)</p>	<p>“Que engraçado! Um bem-te-vi gago!” Então, talvez seja mesmo só gagueira...</p> <p>(Texto Extraído do LDP 4, 1998, p. 98)</p>
--	---	--

Visualizamos no Quadro 11: a) substituição – troca do título; no último parágrafo do texto didatizado substituiu-se “coisa assim”, por “coisa igual”; no segundo parágrafo, a expressão “gritava apenas” substitui “começou a gritar apenas”; a forma verbal “ouvi” do 4º parágrafo do fragmento foi substituída pela locução verbal “tornei a ouvir”; b) adição – pontuação, o primeiro parágrafo do texto didatizado que deveria ter dois períodos ficou com três; emprego da conjunção “mas” para iniciar o segundo parágrafo; uso da locução adverbial “ainda mais” ao final do 2º parágrafo do texto didatizado; acréscimo da informação “Deve ser pequenininho e estuda”, destacada no texto; c) alteração – 4º parágrafo do trecho original dividido em três; d) omissão – foram suprimidos os trechos coloridos. Por redundante que pareça, observamos um fragmento fragmentado.

Parece-nos claro que as substituições (especialmente do título), as adições, alterações e omissões ocorrem de modo a transformar o fragmento numa história com começo, meio e fim, com um desfecho que por si mesmo ressalta o título. O tema central do texto de Cecília Meireles é uma reflexão sobre o convívio cada vez mais escasso do homem com a natureza, tendo em vista a aceleração da modernidade urbana. Para ilustrar o tema e torná-lo atraente ao público leitor, a autora toca em um dos componentes mais expressivos da natureza: o pássaro, especificamente, o bem-te-vi.

Os quatro primeiros parágrafos que precedem o fragmento acima ponderam sobre a “floresta dos arranha-céus”, sobre a possibilidade de extinção dos pássaros; só a partir do quinto parágrafo é que se insere a história do bem-te-vi, que se configura como um

complemento ratificador do tema subjacente à história que, uma vez didatizada, se apresenta simplesmente como uma narrativa de um “Bem-te-vi gago”, sem contextualização. A falta dessa contextualização, é claro, impediu outro tipo de reflexão, neste caso, sobre o tema que a autora Cecília Meireles desejou tratar. Assim, a leitura se limitou à história do bem-te-vi, simplesmente.

Em outras palavras, o texto que, em sua esfera de origem, trata da complexidade dos avanços do mundo moderno e seus impactos sobre a natureza, se transforma, por meio do uso de um fragmento, numa narrativa despreziosa em que essa reflexão não é passível de ser suscitada.

Quadro 14: adição, alteração, substituição

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
“O girassol” / Vinícius de Moraes	<p>O girassol</p> <p>Sempre que o sol Pinta de anil Todo o céu O girassol Fica um gentil Carrossel.</p> <p>O girassol é o carrossel das abelhas.</p> <p>Pretas e vermelhas Ali ficam elas Brincando, fedelhas Nas pétalas amarelas.</p> <p>— Vamos brincar de carrossel, pessoal?</p> <p>— "Roda, roda, carrossel Roda, roda, rodador Vai rodando, dando mel Vai rodando, dando flor".</p> <p>— Marimbondo não pode ir que é bicho mau! — Besouro é muito pesado! — Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada! — Dona Cigarra fica tocando seu realejo!</p> <p>— "Roda, roda, carrossel Gira, gira, girassol Redondinho como o céu Marelinho como o sol".</p> <p>E o girassol vai girando dia afora...</p> <p>O girassol é o carrossel das abelhas.</p> <p>(MORAES, 1991, p. 128)</p>	<p>O girassol</p> <p>Sempre que o sol Pinta de anil Todo o céu, O girassol Fica um gentil Carrossel. O girassol é o carrossel das abelhas. Pretas e vermelhas, Ali ficam elas Brincando, fedelhas, Nas pétalas amarelas. — Vamos brincar de carrossel, pessoal? — "Roda, roda, carrossel! Roda, roda, rodador. Vai rodando, dando mel, Vai rodando, dando flor". — Marimbondo não pode ir porque é bicho mau! — Besouro é muito pesado. — Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada! — Dona Cigarra fica tocando O seu realejo! — "Roda, roda, carrossel Gira, gira, girassol Redondinho como o céu Amarelinho como o Sol". E o girassol vai girando dia afora... É o carrossel das abelhas.</p> <p>(Extraído do LDP 4, 1998, p. 228)</p>

No Quadro 14, as modificações assim se categorizam: a) adição – em quase todos os versos, observamos a inclusão de sinais, como vírgulas, pontos, exclamação; b) alteração – no texto didatizado, os versos foram distribuídos sem se considerar a divisão de estrofes realizada por Vinicius de Moraes, c) substituição de “marelinho” por “amarelinho”.

Essas variantes são uma manifestação de descompromisso por parte de quem as cometeu, o valor da poesia parece não existir. Tendo em vista que o poeta nada faz despretensiosamente, causa-nos estranheza a inclusão da pontuação, o desrespeito à estrutura formal do poema assim como a correção gramatical do termo “marelinha” o qual aproxima o texto de seu destinatário, *a priori*, a criança.

As quatro próximas figuras mostram outro autor, cujo texto sofreu intervenções: João Cabral de Melo Neto em *Morte e vida Severina*, no LDP 5. Ao menos três problemas são detectados: a) omissão – interrupção brusca dos versos que compõem as cenas sem qualquer menção de que elas teriam continuidade e que os últimos versos ali registrados não constituem o final das cenas; 2) alteração – os saltos consideráveis sem sinalizações entre uma cena e outra (1ª, 2ª, 8ª, 17ª, 18ª), sem o esclarecimento de que são algumas cenas do poema, e não todo o auto como está sugerido no título; 3) adição – intervenções interpretativas do autor do LDP por entre as estrofes. Verifiquemos:

Figura 7: Omissão; alteração, adição

LEITURA

Morte e vida severina
(Auto de Natal pernambucano)

Primeira cena: a apresentação do retirante.

O retirante explica ao leitor quem é e a que vai

– O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia*.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

de pia: referente à pia batismal; no texto, equivale a “de batismo”.

ancho: largo, amplo. No texto, **estarás mais ancho** significa “terás mais espaço”.

eito: limpeza de uma plantação efetuada com o uso de enxadas.

guenzo: magro, franzino.

enclenque: adoentado, enfraquecido.

setemesinha: diz-se da criança nascida de sete meses.

avelós: planta florífera, de origem africana, cultivada no Nordeste brasileiro.

soca: a segunda produção de cana, depois de cortada a primeira.

Fonte: (NICOLA, 1998, p 259).

Inicialmente, entre o título e o início do texto há um esclarecimento que não existe na fonte original. Entre a primeira cena e a segunda, a antecipação dos fatos se manifesta na pronta interpretação que o autor do LDP5 acrescenta ao texto: “Primeira cena: a apresentação do retirante.” Tal comentário, claramente dispensável, é apenas o primeiro e mais simples entre os demais enxertados nos trechos escolhidos pelo autor do LDP. Essa situação é verificada entre todos os fragmentos que se seguem. Manifestando-se em maior ou menor intensidade, o fato é que tais comentários não constam do testemunho de colação consultado, mas aparecem no texto didatizado como sendo integrante do auto, ao menos é isso que evidenciam as Figuras 7, 8, 9 e 10. Ao aluno não é informado que houve tais acréscimos e que eles não são constituintes do texto fonte. Vejamos:

Figura 8 –Omissão; alteração, adição

a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.

Ao iniciar sua jornada, Severino já se depara com a morte (e assim será, ao longo de toda a caminhada). Observe como a questão da concentração agrária é colocada, com destaque para os métodos utilizados pelos grandes proprietários.

Encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de: “Ó irmãos das almas! Irmãos das almas! Não fui eu que matei não!”

<ul style="list-style-type: none"> - A quem estais carregando, irmãos das almas, embrulhado nessa rede? Dizei que eu saiba. - A um defunto de nada, irmão das almas, que há muitas horas viaja à sua morada. - E sabeis quem era ele, irmãos das almas, sabeis como ele se chama ou se chamava? - Severino Lavrador, irmão das almas, Severino Lavrador, mas já não lavra. - E de onde que o estais trazendo, irmãos das almas, onde foi que começou vossa jornada? 	<ul style="list-style-type: none"> - Onde a Caatinga é mais seca, irmão das almas, onde uma terra que não dá nem planta brava. - E foi morrida essa morte, irmãos das almas, essa foi morte morrida ou foi matada? - Até que não foi morrida, irmão das almas, essa foi morte matada, numa emboscada.
--	--

Fonte: (NICOLA,1998, p. 261)

O autor do LDP 5 interpreta com palavras próprias os fatos narrados, tecendo considerações acerca do que se dará no decorrer da história. Entre o final da 1ª cena e início da segunda²³, conforme notamos, o autor do LDP 5 insere um comentário interpretativo, chamando a atenção para o que ocorrerá com Severino em sua caminhada, abordando também a questão da “concentração agrária” e dos “métodos utilizados pelos grandes proprietários”, conclusão a que o aluno poderia chegar por si mesmo no desenvolvimento da leitura.

A imagem seguinte retrata parte da segunda cena e parte da oitava, que se inicia com: “Assiste ao enterro de um trabalhador de oito e ouvem o que dizem [...]”, destacado com negrito. Vejamos:

Figura 9 – Omissão; alteração, adição

<ul style="list-style-type: none"> - E o que guardava a emboscada, irmãos das almas, e com que foi que o mataram, com faca ou bala? - Este foi morto de bala, irmão das almas, mais garantido é de bala, mais longe vara. - E quem foi que o emboscou, irmãos das almas, quem contra ele soltou essa ave-bala? - Ali é difícil dizer, irmão das almas, sempre há uma bala voando desocupada. - E o que havia ele feito, irmãos das almas, e o que havia ele feito contra a tal pássara? - Ter uns hectares de terra, irmão das almas, de pedra e areia lavada que cultivava. - Mas que roças que ele tinha, irmãos das almas, que podia ele plantar na pedra avara? - Nos magros lábios de areia, irmão das almas, dos intervalos das pedras, plantava palha. 	<ul style="list-style-type: none"> - E era grande sua lavoura, irmãos das almas, lavoura de muitas covas, tão cobiçada? - Tinha somente dez quadras, irmão das almas, todas nos ombros da serra, nenhuma várzea. - Mas então por que o mataram, irmãos das almas, mas então por que o mataram com espingarda? - Queria mais espalhar-se, irmão das almas, queria voar mais livre essa ave-bala. - E agora, o que passará, irmãos das almas, o que é que acontecerá contra a espingarda? - Mais campo tem para soltar, irmão das almas, tem mais onde fazer voar as filhas-bala. - E onde o levais a enterrar, irmãos das almas, com a semente de chumbo que tem guardada? - Ao cemitério de Torres, irmão das almas, que hoje se diz Toritama, de madrugada.
<p><i>Após atravessar o sertão, o retirante chega à zona da mata e, ao ver a terra mais branda e macia, com água que nunca seca, e a cana verdinha, pensa ter encontrado a vida. Porém:</i></p>	
<p>Assiste ao enterro de um trabalhador de oito* e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida. - É de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe deste latifúndio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida. - É uma cova grande para teu pouco defunto, mas estarás mais ancho* que estavas no mundo.

Fonte: (NICOLA, 1998, p. 262)

²³ A segunda cena se inicia a partir do período em negrito.

Novamente, a figura exposta revela que a cena 2 foi interrompida pela metade sem a informação do fato. Há, inclusive, um salto da segunda para a oitava cena, sem a devida sinalização. O autor do LDP 5 chega ao ponto de conectar (com a conjunção adversativa “porém”) a sua fala com a do narrador do auto, conferindo um ar de continuidade de seu pensamento, apesar da enorme lacuna entre uma cena e outra.

Figura 10: Omissão, alteração, adição

<ul style="list-style-type: none"> - É uma cova grande para teu defunto parco, porém mais que no mundo te sentirás largo. - É uma cova grande para tua carne pouca, mas a terra dada não se abre a boca. - Viverás, e para sempre, na terra que aqui aforas: e terás enfim tua roça. - Aí ficarás para sempre, livre do sol e da chuva, criando tuas saúvas. - Agora trabalharás só para ti, não a meias, como antes em terra alheia. - Trabalharás uma terra da qual, além de senhor, serás homem de oito e trator. - Trabalhando nessa terra, tu sozinho tudo empreitas: serás semente, adubo, colheita. - Trabalharás numa terra que também te abriga e te veste: embora com o brim do Nordeste. - Será de terra tua derradeira camisa: 	<ul style="list-style-type: none"> te veste, como nunca em vida. - Será de terra e tua melhor camisa: te veste e ninguém cobiça. - Terás de terra completo agora o teu fato: e pela primeira vez, sapato. - Como és homem, a terra te dará chapéu: fosses mulher, xale ou véu. - Tua roupa melhor será de terra e não de fazenda: não se rasga nem se remenda. - Tua roupa melhor e te ficará bem cingida: como roupa feita à medida. - Esse chão te é bem conhecido (bebeu teu suor vendido). - Esse chão te é bem conhecido (bebeu o moço antigo). - Esse chão te é bem conhecido (bebeu tua força de marido). - Desse chão és bem conhecido (através de parentes e amigos). - Desse chão és bem conhecido (vive com tua mulher, teus filhos). - Desse chão, és bem conhecido (te espera de recém-nascido).
---	---

Interrompido

Ao chegar ao Recife, o retirante percebe que sua caminhada foi inútil, pois só encontrou a morte ("E chegando, aprendo que, / nessa viagem que eu fazia, / sem saber desde o Sertão, / meu próprio enterro eu seguia."); numa ponte sobre o rio Capibaribe, desesperançado, Severino pensa em "saltar fora da vida" (suicídio). Nesse momento, ao conversar com José, mestre carpina (carpinteiro, como o José bíblico), Severino assiste ao nascimento de um menino, símbolo da esperança, a explosão de uma vida, mesmo que severina.

172 **Falam os vizinhos, amigos, pessoas que vieram com presentes etc.**

<ul style="list-style-type: none"> - De sua formosura já venho dizer: é um menino magro, de muito peso não é, mas tem o peso de homem, de obra de ventre de mulher. - De sua formosura 	<ul style="list-style-type: none"> deixai-me que diga: é uma criança pálida, é uma criança franzina, mas tem a marca de homem, marca de humana oficina. - Sua formosura deixai-me que cante:
--	--

A oitava cena é novamente mutilada pela sentença interpretativa incluída em meio ao texto. Da oitava, passa-se à décima sétima cena que se inicia a partir do período em negrito. Nesse sentido, o autor/editor do livro-texto causa certa desorganização da obra literária, não há distinção entre a voz do narrador e a voz do autor do LDP 5. Este, além de quebrar bruscamente a sequência dos versos e das cenas, impõe o seu juízo de valor. Em vista desse quadro prefixado, o leitor se vê diante de uma interpretação acabada que, por isso mesmo, prescinde de seu julgamento. As antecipações e as sínteses explicativas que o autor do LDP faz acerca dos fatos a serem evidenciados nas cenas retiram do leitor/aluno a chance de poder exercer as relações interlocutivas que o texto, especialmente o literário, proporciona. Assim sendo, o LDP nos impõe um resultado inverso ao que propõe Chartier (1998) acerca da leitura:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor (CHARTIER, 1998, p. 77).

A leitura de *Morte e vida Severina* no LDP 5 – longe, portanto, de seu contexto de origem – representa, exatamente, o oposto da caracterização de leitura proposta por Chartier (1998). Assistimos, nessa situação, a um bloqueio total da autonomia semiótica, que é própria do texto quando de sua recepção pelo leitor. O texto, tal como se apresenta, não proporciona a produção de sentidos, antes, oportuniza a leitura de outrem, através da fixação de sentidos que se unificam pela voz do autor didático. Assim, um texto que poderia conduzir a uma plurissignificação se fecha num produto acabado, que resulta numa leitura de caráter homogeneizante de que falamos na subseção 3.2.

Quadro15 – alteração

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
“O açúcar”: 3ª e 4ª estrofes/ Ferreira Gullar	[...] Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco o fez [o Oliveira, dono da mercearia. Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco ou no Estado do Rio e tampouco o fez o dono da usina. Este açúcar era cana	[...] Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco o fez o [Oliveira, dono da mercearia. Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco ou no Estado do Rio e tampouco o fez o dono da usina. Este açúcar era cana e veio dos canaviais extensos que não nascem por acaso

	e veio dos canaviais extensos que não nascem por acaso no regaço do vale. [...] (GULLAR, 2004, p. 165)	no regaço do vale.[...] (Texto extraído do LDP 6, 2008, p.366)
--	---	--

O poema intitulado *O Açúcar*, transcrito no LDP 6, aparece com modificações referentes à disposição de algumas estrofes e versos. Observando o Quadro 15, três estrofes foram reduzidas a uma única estrofe, no processo denominado alteração.

Quadro 16- Alteração

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
	[...]	[...]
“O açúcar” / 6ª estrofe	Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura produziram este açúcar branco e puro com que adoço meu café da manhã em [Ipanema. (GULLAR, 2004, p. 165)	Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura produziram este açúcar branco e puro com que adoço meu café da manhã em Ipanema. (Texto extraído do LDP 6, 2008, p.366)

À estrofe composta de seis versos, foi acrescentado mais um verso com o desdobramento do anterior. Neste caso, verificando a configuração da página em que o poema foi transcrito, percebemos que a manutenção da genuinidade dos versos comprometeria a configuração da página, ou seja, observa-se a originalidade em detrimento da moldura da página. As alterações se relacionam aos aspectos de disposição gráfica dos textos, quando versos são suprimidos, reduzidos ou desdobrados, a depender das necessidades configuracionais e editoriais.

Quadro 17 - substituição, adição.

	Texto publicado pelo escritor	Texto didatizado
“Não há vagas” / 1ª estrofe Ferreira Gullar	O preço do feijão não cabe no poema. O preço do arroz não cabe no poema. Não cabem no poema o gás a luz o telefone a sonogação do leite da carne do açúcar do pão [...] (GULLAR, 1997, p.157)	O preço do feijão Não cabe no poema. O preço do arroz não cabe no poema. Não cabem no poema o gás a luz o telefone a sonogação do leite da carne do açúcar do pão. [...] (Texto extraído do LDP 7, 2005, p. 400)

O poema *Não há vagas* também tem sua genuinidade ferida no LDP 7 no que concerne a: a) substituição – preocupação com a correção gramatical, ao iniciar-se o 2º verso com letra maiúscula; b) adição – acréscimo de ponto ao final da 1ª estrofe.

Quadro 18- alteração

	Texto publicado pelo autor	Texto transcrito no LDP 7
“Não há vagas” / 3ª estrofe	[...] - porque o poema, senhores, está fechado: “não há vagas” Só cabe no poema o homem sem estômago a mulher de nuvens a fruta sem preço [...] (GULLAR, 1997 p. 157)	[...] - porque o poema, senhores, está fechado: “não há vagas” Só cabe no poema o homem sem estômago a mulher de nuvens a fruta sem preço [...] (Texto extraído do LDP 7, 2005, p. 400)

Outra vez, no Quadro 18, a alteração se manifesta por meio do desdobramento de estrofe, a penúltima é dividida em duas, ficando uma com três versos e a outra com quatro, totalizando cinco, em vez de quatro estrofes.

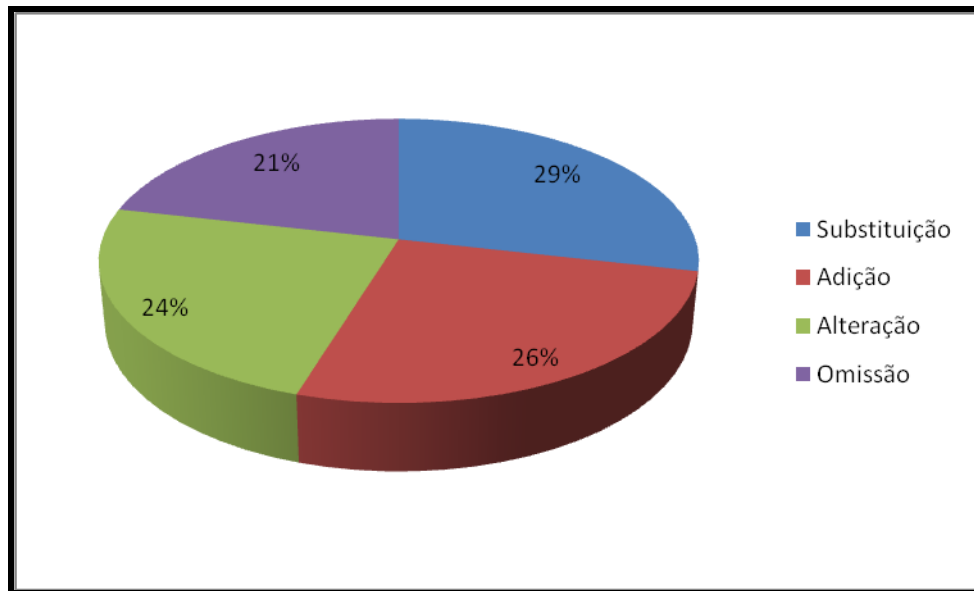
Quadro 19 – alteração, adição

	Texto publicado pelo escritor	Texto transcrito no LDP 7
“Nasce o poeta” / Ferreira Gullar	[...] a manhã apaga as perguntas da noite as coisas são claras as coisas são sólidas o mundo se explica só por existir a memória dorme o presente ri [...] (GULLAR, 2004, p. 420)	a manhã apaga as perguntas da noite as coisas são claras as coisas são sólidas o mundo se explica só por existir a memória dorme o presente ri. (Texto extraído do LDP 7, 2005, p.405)

O comprometimento da estrofação original continua a acontecer, desta feita, em *Nasce o poeta*, quando a 2ª e a 3ª estrofes do trecho são condensadas em uma única (alteração). Há, ao final da estrofe, o acréscimo do ponto final (adição), evidenciando o término dos versos e, conseqüentemente, do poema que não se esgota com o ponto final inserido. Não há menção de que aquele é apenas um fragmento bem pequeno da poesia *Nasce o poeta*, que é um poema extenso (composto por mais de 40 estrofes) e, por isso mesmo, denso de significações.

Nesse sentido, verificamos, em nossas análises, que todos os tipos de erro propostos por Blecua (1983 *apud* MOREIRA et al, 2010) se manifestaram consideravelmente nos textos didatizados. O gráfico da Figura 11 nos permite escalar de modo geral o nível de frequência de cada categoria de variantes encontradas. Observemos:

Figura 11: Percentual /Incidência de categorias



Como nos mostra o gráfico, entre as variantes encontradas, a maior parte se enquadra na categoria substituição, seguida, sequencialmente, de adição, alteração e, por último, omissão. Também achamos oportuno destacar os tipos de variantes ou erros mais repetidos em cada uma das categorias:

Quadro 20: Erros mais frequentes em cada categoria

Categorias	Variante
Substituição	fragmentos pela obra (parte pelo todo)
Adição	acréscimo de títulos e sinais de pontuação
Alteração	disposição de versos, estrofes e parágrafos
Omissão	subtração de palavras, frases, orações e períodos

No processo das análises, observamos que cada tipo de erro se desdobra em outro formando um encadeamento de modo que haja sustentação entre eles. Por exemplo, para que

os fragmentos substituíssem as obras, se transformando, inclusive em outras histórias, eles tiveram de ser necessariamente adaptados. As adaptações, por sua vez, se realizaram sob a movimentação de todas as variantes presentes nos textos, em maior ou menor grau. O fato é que, ratificamos, independente da intensidade com que se manifestam, são considerados desvios na estrutura genuína dos textos.

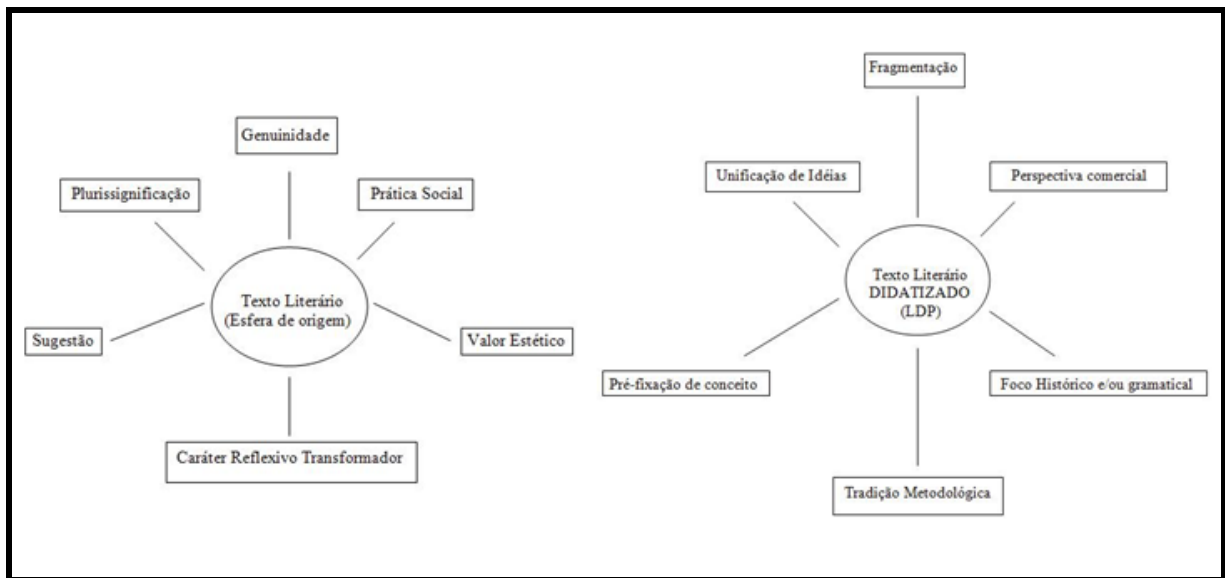
Assim conduzido, o tratamento dispensado à leitura literária ainda desconsidera o contexto, o conhecimento prévio do leitor, como também a pluralidade semântica do texto literário. Ponderando sobre o objetivo da poesia, Paes (1996) esclarece:

O objetivo fundamental da poesia é o de: mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida (PAES, 1996, p.27).

Numa maneira profunda de refletir sobre o propósito da poesia, Paes (1996) nos instiga a repensar o lugar não só da poesia, como, também, do texto literário no LDP. As expressões utilizadas pelo autor: “a perene novidade da vida”, o “poder da imaginação”, “o significado dos seres e das coisas” expressam sensações que só podem ser vivenciadas numa esfera diferente da esfera didática, escolarizada, pelo menos é isso que tem sido constatado, por diferentes aspectos, inclusive, naquele que se refere à confiabilidade dos textos que constam de tais livros. Assim, constatamos o caminho assimétrico entre o texto literário e o livro didático de português, mediante a incompatibilidade de objetivos entre ambos.

Refletindo sobre as proposições de Candido (2004), Coutinho (2008), Osakabe (2005), Abreu (2006), Paes (1996) e outros críticos mencionados neste trabalho acerca do que a literatura é capaz de fomentar e, ao mesmo tempo, observando o caráter complexo do processo de escolarização do texto literário, ainda consideramos o livro didático de português como um “não lugar” do texto literário. Diante do que verificamos nesta pesquisa, procuramos elaborar um esquema que sintetiza essa ideia do seguinte modo:

Figura 12: A incompatibilidade do texto literário e o LDP



A interceptação do texto literário pelo livro didático se dá pelo processo da didatização, que transforma o texto literário em outro, com finalidades e efeitos totalmente distintos e, por isso, incompatíveis entre si. Dito de outro modo, as características que gravitam em torno do texto literário quando lido em sua esfera primária são totalmente contrárias às particularidades do texto literário didatizado. Este, inevitavelmente, incorpora os objetivos do LDP, numa relação intrínseca com ele. Como acentua Lins (1977), a obra literária e o livro didático possuem propósitos diversos a começar pelo público destinatário de cada um; embora inseridos na produção da indústria editorial de livros, são fenômenos paralelos. O modo de recepção de um e de outro é totalmente diferente.

Chartier (1998) considera esse processo como um capitalismo editorial²⁴ (confirmando as Figuras 1 e 2 da seção anterior), que, no caso específico do LDP, gira em torno de interesses específicos atendendo a peculiaridades avessas à leitura do texto literário por ele mesmo, sem intervenções didáticas.

4.1 LEITURAS DE FRAGMENTOS: UMA HISTÓRIA MAL CONTADA

Independente da época em que tenham sido apresentados ao público escolar, inseridos em livros didáticos do Ensino Fundamental ou do Médio, os textos literários que compõem o

²⁴ Dos livros publicados no Brasil, no começo do século XX, os didáticos correspondiam a dois terços chegando ao ano de 1996 a uma representação de 61% de toda a produção da indústria livreira nacional (CHOPPIN, 2004).

nosso *corpus* foram recebidos, lidos e legitimados por centenas de alunos. Provavelmente, alguns estudantes de Souza (1985, 1998 e 2008) passaram também por Faraco, Moura (2005), Nicola (1998, 2008), autores cujos livros foram amplamente adotados nas escolas.

Desnecessário é dizer que Ziraldo, Érico Veríssimo, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Monteiro Lobato, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, todos foram e/ou são renovadores e originais no compromisso com a arte escrita ao respeitar o universo do público a que cada um se dedicou, simbolizando os anseios desse público. Inclusive, na esfera original, o sucesso estético das obras analisadas ocorre pela identificação do leitor durante a efetivação de cada leitura.

No entanto, notamos, por meio da leitura investigativa desses textos, que, vinculada ao sistema escolar, por intermédio do LDP, a literatura acaba por reforçar esse sistema, pois aparece embrenhada aos interesses de uma pedagogia desencontrada. Essa vinculação nos remete ao processo da didatização²⁵ e suas consequências. Soares (2011) analisa esse processo sob duas perspectivas. A primeira se refere à literatura que é produzida especificamente para atender aos objetivos da escola²⁶, a segunda diz respeito à apropriação que a escola e, por extensão, o LDP, faz do texto literário destinado à criança, ao jovem, ao adulto ou a quem possa interessar. É nessa perspectiva que nos baseamos quando nos referimos à didatização do texto literário.

Que a escolarização do saber existe, não podemos negar, aliás, como diz Soares (2011, p. 20): “Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes [...]”. Porém o que nos inquieta é a maneira como se dá o processo. Os textos literários didatizados que apresentamos nos quadros e figuras são exemplos de uma didatização inadequada em que os fins procuram justificar os meios. Os textos foram adaptados e, por isso, transgredidos e desvirtuados, graças aos intentos pedagógicos a serem alcançados. Assim, as marcas da didatização ficam bem claras em todas as variantes encontradas entre os textos. Em alguns casos, por menores e inofensivas que pareçam, são transgressões rechaçadas pela Crítica Textual, que prima, rigorosamente, pela preservação da fidelidade dos textos, conforme discutimos na primeira seção deste trabalho.

Em nosso contexto de análises, a didatização é prejudicial, pois um texto literário adaptado, pré-interpretado, mutilado e reduzido afasta mais do que aproxima o leitor das

²⁵ A didatização do texto literário, é claro, envolve questões de ordem muito diversas. O comprometimento da genuinidade dos textos literários é apenas um desses aspectos.

²⁶ Esse processo é denominado pela autora como literatização do escolar (SOARES, 2011, p. 20).

práticas sociais de leitura tão almeçadas e discutidas entre educadores. De acordo com Zappone (2009, p.189),

[...] Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos [...].

Questionamos, diante desse posicionamento, como levar o leitor a construir o processo de significação por meio de fragmentos infiéis à fonte, interrompidos, pré-interpretados a exemplo de *Morte e vida Severina*. Ou ainda, quando atentamos para os textos narrativos, verificamos que diversos fragmentos de uma mesma narrativa foram reutilizados e intitulados de maneira a se transformarem em falsos textos.

Conforme pudemos constatar nos Quadros 3 e 4, a história *O menino maluquinho* é apresentada sob dois fragmentos, cada um com um título específico. No primeiro, o protagonista é o “fantasmilha travesso” (Quadro 1). O fragmento, é claro, não traz em si uma completude de sentidos como naturalmente requer o imaginário do leitor infante. Afinal, que menino “respondeu”? “O fantasma sou eu”, quem exatamente? No fragmento, essa informação fica obscurecida e, para o leitor, ficam as dúvidas.

O fragmento exposto no Quadro 4 confere ao texto um tom de seriedade descabida quando se transforma o texto em versos num texto em prosa. Nesse sentido, a estrutura adquirida no texto didatizado não produz o mesmo efeito que causaria a leitura em forma de versos. A ligeireza dos versos promovida pela ausência dos sinais de pontuação é automaticamente enrijecida pela cristalização dos versos em parágrafos. A ênfase no fragmento de Ziraldo é dada à forma como o menino maluquinho soltava a sua pipa, aos movimentos realizados. Ele, sim, é o centro da história, as suas ações é que trazem vivacidade aos objetos que manuseia, e não o contrário disso, como se vê no fragmento transformado no falso texto: “A pipa do menino maluquinho”, em que a pipa é a atração.

No caso de *O urso com música na barriga*, (Quadros 5, 6 e 7), interessante é notar que os fragmentos transcritos e transformados em textos metonimicamente tratam, respectivamente, do bosque, do Vaga-Lume-Faceiro e novamente do bosque, mas não faz referência à família de ursos protagonista da história. O detalhamento do bosque habitado por

diferentes e inusitados animais, a descrição minuciosa de cada um deles preparam o cenário para o enredo, que, certamente, ficou desconhecido para o estudante.

Em *Rosa Maria no castelo encantado* (Quadro 8), a protagonista da história é a menina, cujo nome compõe o título. No entanto, o fragmento inserido no LDP 1 destaca o mágico, também personagem, mas não o centro da narrativa. A protagonista é uma pequena menina que, com menos de um ano de idade, visita um castelo encantado visto apenas por crianças. Nesse castelo, a garotinha é muito bem recebida e consegue realizar todos os seus desejos. Assim, o fragmento apropriado pelo LDP em questão se constitui como o início da narrativa, proporcionando a descrição do espaço onde se desenvolverá o enredo. Retirou-se do leitor, portanto, a oportunidade de conhecer mais uma personagem tão representativa do universo simbólico infantil.

Os textos didatizados expostos nos quadros comparativos são, na verdade, fragmentos iniciais das narrativas a que pertencem. Ora, desde a audição das primeiras histórias, o imaginário da criança está acostumado com a estrutura linear de narrativa constituída de início, meio e fim. O leitor, independente da fase, tem a curiosidade de saber o final das histórias, pois, entre o início e o final sucedem sequências que são vínculos temporais e de causalidade entre si (BRULEY, 2012, p.1). Não encontrando essa estrutura nos fragmentos transgredidos, o leitor em formação certamente internalizará uma visão equivocada acerca do que seja um texto literário e, por conseguinte, o seu conceito de literatura será construído seguindo as bases errôneas fincadas desde as séries iniciais até as séries mais adiantadas.

Em qualquer que seja a área do conhecimento (filosofia, literatura, sociologia, filologia etc.), o texto fornece numerosas possibilidades de análise, desde os seus aspectos estruturais, passando pelas relações texto e contexto até atingir os significados que serão preenchidos quando de sua recepção (BENTES; REZENDE, 2008). Tal situação não acontece quando o texto se apresenta alterado e, além disso, pré-interpretado por autores de LDP ou editores. Esta é uma das razões pelas quais a leitura literária tem sofrido danos, os quais incidem diretamente na formação dos sujeitos leitores, pois desta forma lhes é tirada a oportunidade de exercer sua imaginação e a interação com o texto.

Em se tratando de tais equívocos, o leitor da literatura que se configura no LDP dificilmente desfrutará das possibilidades de relações e análises que o texto, sobretudo o literário, proporciona. Antes, tal leitor não passará de um assimilador de interpretações e significados impostos por outrem, a sua leitura será, assim, a leitura do outro.

Nessa maneira de ver, o percurso crítico-textual do texto literário inserido nos manuais didáticos leva à importância de se enfatizar também a educação pela leitura literária, capaz de

estimular a superação dos limites das descobertas que tais leituras oportunizam quando desprovidas de interferências, sejam estas de quaisquer ordens.

4.2 PNLD: UM DIVISOR DE ÁGUAS?

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado o maior programa oficial do governo. Podemos dizer que suas raízes remontam ao ano de 1929, quando foi estabelecido o Instituto Nacional do Livro (INL), a quem coube a função de elaborar normas direcionadas à política de produção e distribuição dos LDs.

Com esse programa, os livros passaram a ser avaliados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que autorizavam ou não o seu uso nas escolas. Até a década de 1980²⁷, os programas e políticas públicas destinados ao LD sofreram alterações, promulgadas sucessivamente por muitos decretos-lei e medidas governamentais. Em meados dos anos 1990, porém, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de comissões especializadas, se dedicou mais detidamente a análises rigorosas e pormenorizadas, introduzindo avaliações pedagógicas a fim de assegurar a qualidade do material a ser adquirido.

Assim, desde 1996, o resultado das avaliações é registrado no Guia de Livros Didáticos, o qual divulga as resenhas de cada livro aprovado. As editoras cujos livros foram reprovados ou não recomendados recebem um parecer das comissões de avaliação instituídas pelo governo (PAULILO, 2009).

De acordo com a consultora legislativa de Educação do Senado Federal, Tatiana Feitosa de Britto,

O funcionamento dos programas do livro didático divide-se em diversas etapas. O marco inicial é a publicação do edital com os critérios para inscrição das obras pelas editoras. Em seguida, realiza-se uma triagem das obras inscritas, a cargo do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo, para verificar a conformidade técnica e física dos livros com as exigências do edital. O passo seguinte é a avaliação pedagógica, coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC. As obras aprovadas na avaliação pedagógica passam a constar do Guia do Livro Didático, que é distribuído a todas as escolas do País, para que os docentes façam suas escolhas [...] (BRITTO, 2011, p. 7-8).

²⁷ Tal como hoje conhecemos, o PNLD foi criado em 1985.

Apesar das críticas por que passa o PNLD em todas as suas instâncias, há que se considerar os efeitos positivos que o programa causou no subsetor a que se destina. Pelo menos no que tange aos problemas encontrados no *corpus* da nossa pesquisa, observamos até agora um decréscimo nas ocorrências das variantes.

Na década de 1980 o número de erros detectados foi bem maior em relação aos anos 1990 e 2000. Ressaltamos que, na primeira década de 2000, houve uma variação significativa principalmente no que se refere aos tipos de erros, os quais já são menos abusivos se comparados com os erros encontrados em publicações anteriores. Parece-nos possível afirmar que essa margem involuiu diante da ampliação e organização de critérios exigidos como pré-requisitos para a aprovação das obras didáticas. Entre os critérios normatizados desde a implantação das avaliações didáticas, quatro chamam nossa atenção:

(i) correção de conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino e aprendizagem; (ii) a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; (iii) entre os textos selecionados, os integrais devem comparecer em quantidade significativa; no caso dos fragmentos, é de fundamental importância que a unidade esteja preservada e que os cortes sejam adequadamente assinalados; (iiii) as fontes completas de cada texto ou fragmento precisam vir claramente indicadas (BRASIL, Guia de livros didáticos, 2012, p. 14-15).

Esses critérios, de certa forma, têm inibido a continuação das falhas cometidas na publicação dos textos literários no LDP. É verdade que, mesmo após a instituição dos critérios avaliativo-pedagógicos previstos nos Editais do PNLD, ainda constatamos problemas quanto à fidedignidade dos textos transcritos em LDPs; todavia, a incidência daqueles tem diminuído. Sob este aspecto, o PNLD e, por extensão, o *Guia do livro didático*, representam um sinal de tempos novos, mostrando que problemas dessa ordem já não são admissíveis.

Não obstante os avanços conquistados, o *Guia do livro didático* ainda considera insuficiente o tratamento dispensado à leitura do texto literário também no Ensino Fundamental:

Em maior ou menor medida, todas as coleções colaboram para o desenvolvimento da proficiência em leitura; mas ainda é reduzido o número das que também se ocupam em mobilizar e desenvolver capacidades envolvidas na formação do leitor literário (BRASIL, 2007, p.21).

É interessante perceber, por essa assertiva, que o problema da formação do leitor literário não se restringe aos livros excluídos do PNLD. Conforme a avaliação do Guia,

mesmo os livros selecionados ainda pecam nesse quesito tão importante. Na consulta aos livros didáticos portadores do *corpus* de nossa pesquisa, verificamos que, na organização geral desses livros, os textos literários adquirem uma representatividade expressiva, no entanto, têm sido adaptados, transgredidos e usados como um meio de estudos normativos e extraliterários. Tal fato, historicamente, tem acarretado danos do ponto de vista da apreciação estética da arte literária e de tudo quanto dessa apreciação possa advir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que eu pediria à escola, [...] era considerar a poesia como primeira visão diante das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (PAES, 1996 *apud* PINHEIRO, 2003, p. 73).

O apelo do poeta escolhido como epígrafe das Considerações Finais muito dialoga com as ideias discutidas em nossa dissertação. Estendemos tal apelo não somente considerando a poesia, como, também, toda e qualquer manifestação do texto literário inserido em livros didáticos de língua portuguesa, os quais, não raras vezes, têm relegado a literatura a um patamar inferior em relação ao valor que a ela poderia ser atribuído.

Na condição de docente do componente curricular Estágio Supervisionado em Letras, tentamos atrelar as preocupações acadêmicas às nossas inquietações vivenciadas no cotidiano escolar (tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio), especificamente quanto ao uso que se faz do LDP nas aulas de literatura. Pensamos, em especial, na legitimação do texto literário transposto para o âmbito pedagógico.

Em função das múltiplas ações manifestadas pelos autores de LDP, observamos, em nossas análises, a disseminação de textos literários marcados por adulterações intencionais, realizadas, muitas vezes, sem uma razão aparente. Tais ações não são efetuadas com o devido cuidado e, por isso, podem interferir no modo de recepção do texto literário assim como nos seus modos de interpretação, o que, inevitavelmente, provoca a desvalorização da obra como arte a ser vivida, apreciada.

No que diz respeito à idoneidade dos textos tal como se manifestam nos LDPs, constatamos, através da coleta de dados, que as modificações nos textos demonstram que o didatismo da obra literária está acima de qualquer outro objetivo. Hierarquicamente, as intenções pedagógicas sobrepõem-se a quaisquer outras intenções da arte escrita, a ponto de subvertê-la em sua forma, o que, inevitavelmente, traz implicações semânticas. O cotejo entre os textos publicados pelos escritores e os textos escolarizados mostra a importância do que representa a Crítica Textual para a compreensão dos fenômenos de variação presentes nos textos constituintes do *corpus*. Nesse sentido, focalizar a genuinidade do texto literário no contexto do LDP significou para nós um desafio, principalmente, ao vincularmos a Crítica Textual a um material de tamanha complexidade como é o LDP.

Tentamos, assim, aproximar Crítica Textual e ensino de literatura pela única razão dessa ciência zelar pela fidedignidade da cultura escrita, manifestada, sobretudo, por intermédio do texto literário, esteja este presente em qualquer âmbito, inclusive quando escolarizado por intermédio do livro didático.

Em uma publicação intitulada *O direito à literatura*, Antonio Candido (2004) relaciona, de modo bem interessante, a literatura aos direitos humanos, considerando não só a literatura, mas, também, a arte, em geral, como bens incompressíveis²⁸, isto é, “[...] que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2004, p. 173). Assim, o autor reflete:

[...] eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura [...] Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com algum tipo de fabulação (CANDIDO, 2004, p. 173).

Para Candido (2004), o acesso à literatura é pertinente para a vida, constituindo-se uma necessidade universal, cuja satisfação se transforma num direito inegável ao ser humano. Diante da seriedade com que este autor trata a questão, ficamos a pensar na imensa quantidade de alunos que teve de algum modo, em algum momento, o direito à literatura usurpado por interesses avessos aos propósitos estéticos e valorativos da arte literária. Consideramos que o direito à literatura foi castrado, também, pela exposição do leitor a textos infieis à fonte, ou seja, a textos literários mutilados e oferecidos aos estudantes em total desrespeito tanto a estes, como também ao autor idealizador da obra.

Os dados obtidos nas análises foram instigantes também, pois questionar a idoneidade do texto literário presente no LDP implica questionar, num mesmo nível, a legitimidade deste material não apenas quanto ao objeto/tema de nossas análises, como, também, a tantos outros aspectos que se relacionam direta ou indiretamente à produção e circulação do LDP, a saber: comerciais, políticos, ideológicos, aspectos estes passíveis de serem sempre estudados e pesquisados já que tais discussões não se esgotam.

No desenvolvimento de nossos estudos, pudemos depreender, ainda, que as formas como o estudante concebe o texto literário são em grande parte dependentes do modo como a escola, via LDP, o apresenta. Assim, quanto mais valorizada e respeitada for a obra de arte

²⁸ Nessa reflexão, o autor se baseia na diferenciação que o sociólogo francês Louis-Joseph Lebret faz entre bens incompressíveis (imprescindíveis) e bens compressíveis (não essenciais).

literária, melhor o leitor do LDP se orientará no sentido de também considerá-la essencial dentro dessa sociedade, ainda tão carente da literatura e das artes em geral. Se desejamos realmente que o leitor em formação valorize o texto literário, precisamos rever o modo como esse tipo de texto vem sendo compreendido e divulgado pela escola, principalmente pelo LDP.

Muito embora ainda consideremos deficiente a intermediação que o LDP faz entre o leitor/aluno e o texto literário, felizmente, constatamos que a incidência dos erros encontrados tem diminuído²⁹, não apenas em número, mas, principalmente, quanto à gravidade das consequências advindas de cada variante. Com tantas avaliações e julgamentos por que têm passado os LDPs, tais problemas, ao que parece, tendem a desaparecer. Contudo, fica a inquietação sobre o processo da (má) escolarização/didatização do texto literário em sua incursão até o LDP ao longo dos anos.

Por isso, esperamos que nosso trabalho contribua para reflexões acerca do objeto de análise, instigando educadores que a ele tiverem acesso a repensarem sua crença no LDP, no sentido de retirá-lo do pedestal de legitimidade em que se encontra, sobretudo quanto à disseminação dos textos literários. Isto não significa banir o LDP das aulas de literatura, mas tão somente reposicioná-lo, desconfiando sempre do seu “discurso de verdade”, de que falamos na Seção 3. Dessa forma, talvez tenhamos a concretização de práticas mais reflexivas capazes de atribuir ao texto literário em sala de aula o valor que ele realmente possui, não obstante tantos percalços encontrados.

²⁹ Isto não diminui em nada os efeitos danosos que tais equívocos já provocaram.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ARAÚJO, R. M. Os fundamentos teóricos da Crítica Textual. In: II CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2, 1998. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 1998. Disponível em < www.filologia.org.br >. Acesso em: 20 jun. 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIFUSÃO DO LIVRO. Disponível em: < [www.abdl.com.br/user Files/ produção e vendas](http://www.abdl.com.br/userFiles/produção_e_vendas) > Acesso em: 10 out. 2012.
- AZEVEDO, F. de. A escola e a literatura. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil: introdução geral*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 195 – 220.
- BAHIA, Secretaria da Educação. *Orientações curriculares estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Salvador: Secretaria da Educação, 2005.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da manhã*. 3. ed. São Paulo: Global, 2012.
- BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras contextuais. In: SIGNORINI, I. (Org.) *(Re)Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 19-44.
- BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J.B.A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984. p.83-110.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BRAGANÇA, A. Sobre o editor: notas para sua história. *Em Questão*, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 219-237, 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/119/77> >. Acesso em: 18 set.2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos 5ª a 8ª séries – PNLD 2008*. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: letramento e alfabetização em língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- BRITTO, T. F. de. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

BRULEY, M.C. No limiar da narração, linguagem e psique acordam. Tradução de Marina-Kahn. *Revista Digital Emília*, 2012. Disponível em < www.revistaemilia.com.br > Acesso em: 30 out. 2012.

BUNZEM, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 2v. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-105.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2.ed. Tradução de Mary Del Priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *A história cultural, entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Pedagógica Histórica*, v. 38, n.1, p. 21-49, 2002.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

FARACO, C. E. ; MOURA, F. M. *Português: projetos*. São Paulo: Ática, 2005.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREITAG, B; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. *O Livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GLOSSÁRIO DE CRÍTICA TEXTUAL. Disponível em: <www2.fcsh.unl.pt/invest>. Acesso em: 25 jun. 2012.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F.(Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

GULLAR, F. *Toda poesia*. 12. ed. Rio do Janeiro: José Olympio, 2004.

_____. *Toda poesia*. 6. ed. Rio do Janeiro: José Olympio, 1997.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37 – 55.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MAGNANI, M.R.M. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALARD, L. *Ensino e literatura no 2º grau: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARSARO, F. P. Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da relação editor-autor na produção de livros didáticos de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2011, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011, s/p.

MEGALE, H. O testemunho da dúvida: a busca da boa edição. In: AZEVEDO FILHO et al. *Para Segismundo Spina: língua, filologia e literatura*. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 135-149.

MEIRELES, C. *Escolha seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina e outros poemas para vozes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MENDES, Marlene Gomes. A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil. ENCONTRO DE CRÍTICA TEXTUAL: O MANUSCRITO MODERNO E AS EDIÇÕES, 1., 1985. *Anais...* São Paulo: USP/FFLCH, 1986. p. 163-174.

MORAES, D. D. C. D. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. 2010. 2v. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAES, V. *A arca de Noé: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MOREIRA, C. P. et al. O texto que se lê de autores nacionais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 12(1), p. 105-123, 2010.

NICOLA, José de. *Português*, vol. 3. São Paulo: Scipione, 2008.

OSAKABE, H. Poesia e indiferença. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 37-54.

_____. *Língua, literatura e redação*, vol.3. São Paulo: Scipione, 1998.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PAULILO, K .M. *O programa nacional do livro didático – PNL D: impactos na qualidade do Ensino Público*. 2009. 2v. 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.p. 55-70.

PINHEIRO, J.H. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.

QUEIROZ, R.C.R. A Crítica Textual a serviço da literatura: a edição crítica de poemas do simbolista Pedro Kilkerry. In: QUEIROZ, R. C. R. (Org.) *Ensaio de crítica textual acerca de autores baianos*. Salvador: Quarteto, 2011. p. 39 – 63.

RAZZINI, M.P.G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura*. 2009.2v. 247f. Tese (Doutorado em Teoria Literária). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RELATÓRIO FIPE/2011. Disponível em: <anl.or.br/web/pdf/pesquisa-setor_livreiro/relatório_fipe>. Acesso em: 18 set. 2012.

ROJO, R; BATISTA, A.G. Cultura da escrita e livro didático escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.p. 7-24.

SILVA, E. T. da. Literatura e pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008. p. 39-54.

SOARES, M. A escolarização da leitura literária infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A. et al. (Org.) *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17 – 48.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p.27-32.

SOUZA, J. *Coleção brincando com as palavras*. Vol. 2 e 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

_____.*Brincando com as palavras*. 4ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

_____.*Brincando com as palavras*. 4º ano/3ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

SOUSA, R. *Suméria*. Disponível em: <www.historiadomundo.com.br/sumeria> Acesso em: 26 jun. 2012.

SPAGGIARI, B.; PERUGI, M. *Fundamentos de crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, S. *Introdução à Edótica: crítica textual*. 2. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Ars Poética/ Edusp, 1994.

TELLES, C. M. Que textos são oferecidos aos estudantes? *Revista do GELNE- Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, João Pessoa, v. 5, n.1 e 2, p.21 – 28, 2003.

VERÍSSIMO. E. *O urso com música na barriga*. 12. ed. Porto Alegre: 1983.

_____. *Rosa Maria no castelo encantado*. 14. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

_____. *Os três porquinhos pobres*. 15. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. *Hachette*. Disponível em: <www.wikipedia.org/Hachette>. Acesso em: 15 jul. 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências*. 3 ed.rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 245 – 266.

_____. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA. E. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17 – 24.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

Textos de e-mail:

GOMES, T. Processo de edição de livro didático [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <virginiabaldow@bol.com.br> em 22 nov. 2012.

SANCHEZ, M. Processo de edição de livro didático [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <virginiabaldow@bol.com.br> em 21 set. 2012.

