

**PRÁTICAS (DE ENSINO) EM LITERATURA E JORNAL
QUEM QUER INTEGRAR ESTE CORO?**

Maria Cristina Ribas (PUC-Rio e UERJ)

Para falar desse tema, a convite da Associação Mundial de Jornais, à qual agradeço a valiosa oportunidade, vou aliar pelo menos duas áreas de conhecimento: uma por quem tenho paixão desde que nasci – Letras -, outra que aprendi a amar com a minha vivência em sala de aula – Comunicação -, estimulada ainda mais pelas práticas discursivas que (i)mediatizam o mundo contemporâneo. A aliança entre estas áreas de conhecimento é muito enriquecedora e fundamental para a nossa reflexão de hoje. Sobre esse ponto, gostaria de citar aqui um depoimento de alguém de peso que, em diferentes épocas, testemunhou o que eu sinto:

Todos sabem que atuo profissionalmente em jornal, mas o que nem todos sabem é que tenho, realmente, muito orgulho de ser de Letras. Fiz Neolatinas, cujo curso não existe mais. É uma das minhas glórias, digamos assim, se é que tenho alguma na vida. Aprendi muito com Letras e uso em quase tudo o que faço, inclusive no Jornalismo. Eu tive um privilégio. Para vocês terem uma idéia – até da época também – fui aluno de Alceu Amoroso Lima, Manuel Bandeira, José Carlos Lisboa, Élcio Martins, Celso Cunha (aliás, fui aluno e depois assistente do Celso). E Cleonice Berardinelli, por quem sou apaixonado, vou declarar isso publicamente. (...) Sempre que me chamam para falar de Letras, veio correndo(...) De fato, faço um pouco a ponte entre jornalismo e literatura, sou meio anfíbio, trafego nos dois campos, que têm pontos em comum e diferenças. (VENTURA, 2001: 41)

Zuenir traduziu o que sinto. Além disso, a experiência interdisciplinar tem me feito pensar, por exemplo, em como ficaria a criatividade num mundo globalizado e como o indivíduo poderia não se tornar cúmplice da inércia vivendo em contexto digital. Enfim, se tudo chega tão rápido e pode ser acessado por um toque de dedos, como assimilar e incorporar a profusão de informações, a desconexão entre elas, a fragmentação dos discursos e o automatismo das práticas. Além destas, surgem as questões mais imediatas ditadas pela premência do Ensino de Leitura e Produção textual. Como aproveitar a experiência do alunado com o jornal e o livro, sem torná-los excluídos, mas entendendo a força desta aliança para o aprendizado e desenvolvimento das práticas discursivas? Ou seja, estou falando de

DEPARTAMENTO DE LETRAS

um vínculo interdisciplinar amalgamado pela ciência da Educação e pelo sentimento do afeto questões vitais para o Ensino.

Para começar, como desenvolver Leitura e Produção de textos nos diversos contextos em que atuo como docente? Dou aulas para um público bem variado: começando por adolescentes de 5ª. a 8ª. Séries do Fundamental, passo pelo Ensino Médio e chego à Universidade – onde, por várias vezes, tenho a alegria de encontrar alunos que foram “meus” na quinta série-. Em nível acadêmico, na PUC tenho a experiência interdisciplinar com Comunicação e na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, o efeito multiplicador de dar Metodologia e Prática de Ensino em Língua e Literatura para alunos que são ou serão professores e por sua vez já atuam como docentes desde o CA ou ALFA até o pré-vestibular.

A vivência é fascinante e de grande responsabilidade, daí a premência de muita pesquisa, estudo e busca de alternativas que dêem conta das necessidades contemporâneas no âmbito da leitura e escrita ou, utilizando a palavra antiga, na área das “Humanidades”. Na minha práxis, a base é a Literatura, da poesia à prosa –, mesmo porque nela, a parte qualquer vazio individual ou coletivo (aqui lembro Fernando Pessoa), estão contidos “todos os sonhos do mundo”. Todos os sonhos e todas as linguagens...linguagem entendida como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, em que “a produção de sentidos é muito complexa, incluindo, além dos elementos verbais e não-verbais, uma série de não-ditos, porções de texto que serão inferidas, em função dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores” (CUNHA, 2002: 59) –aliás, esta é a visão adotada atualmente nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – e nos atuais livros didáticos de língua portuguesa.

O depoimento de Zuenir mostra que a mistura – ele chama embaralhamento – dos gêneros jornalístico e literário, foi assumido com o *New Journalism* de Gay Talise, Tom Wolf, Normam Miller e Truman Capot e representou um enriquecimento no conceito de ambos os gêneros. Essa experiência fundadora constituiu um jornalismo “antinaturalista, antiverista, inventivo, recriador, não subalterno aos fatos, da mesma maneira que você tem uma literatura que toma de empréstimos recursos expressivos do procedimento jornalístico.” (VENTURA, 2001: 42) O embaralhamento destes gêneros tex-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

tuais permite perceber, também, que por longo tempo o jornalismo tentou sustentar o mito da neutralidade e para isso recorreu ao narrador naturalista, aquele que se colocava fora, distante do objeto narrado. Defrontamo-nos com a grande questão da mídia e, por que não dizer, da literatura: de um lado, a natureza da “verdade” dos fatos e do outro, a constituição do foco – o ponto de vista do narrador.

Da proximidade entre os dois discursos, várias reflexões, portanto, são trazidas à tona: tem-se que a demanda de leitura e produção mostra a premência de se trabalhar na escola com o funcionamento dialógico dos gêneros da mídia. Mesmo porque, a partir de Bakhtin, sabe-se que a palavra é habitada pela voz da alteridade e carregada de sentidos diferentes, em função dos gêneros e das situações.

Além disso, vale considerar o dado de que o jornal impresso, no período de sua formação, é produzido em grande parte por escritores que introduziram a crônica, escrito ao “rés do chão”, por ser considerado gênero menor e inicialmente resumir-se a um artigo de rodapé sobre as questões do dia. Foram ganhando tanto interesse por parte dos leitores que os rodapés dos jornais eram disputados intensamente. José de Alencar era responsável pelo que se tornou uma coluna, chamada “Ao correr da pena”, escrita para o *Correio Mercantil* nos anos de 1854-1855. Machado começa como cronista aos 20 anos, em 1859, no mesmo jornal. Ele reconhece a força da imprensa, quando afirma ser esta a “verdadeira forma de república do pensamento, a locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, literatura comum, democrática, que leva em si a frescura das idéias e o fogo das convicções”, conforme escreve em 10-12/1/1859. Outro destaque é Manuel Bandeira, poeta conhecidíssimo aqui no Brasil, além de João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, que inaugurou no Brasil dos oitocentos a modalidade de reportagem *in loco*. Em vez de permanecer na redação à espera de um informe para ser transformado em reportagem, ele ia pessoalmente aos locais, subindo morros, freqüentando lugares refinados e a malandragem carioca. Tudo para “ver” o que seria a matéria-prima de suas *Crônicas Efêmeras*, impondo uma outra maneira de vivenciar a profissão de jornalista e cronista. Ao mudar o método de observação da matéria-prima, João do Rio mudaria também a linguagem e a própria estrutura folhetinesca. Não posso deixar de citar Euclides da Cunha, escrita produzida no entre lugar ficção-reportagem e construindo documento

DEPARTAMENTO DE LETRAS

precioso, uma *versão jornalística* da controversa Guerra de Canudos, no ano de 1897.

A crônica vem inserida no espaço jornal, revista, veículos de comunicação de massa e por isso herda a sua efemeridade, surpresa, impacto e desgaste. Assume, portanto, o estatuto duplo de ficção e jornalismo, o que em princípio pode incorrer num paradoxo que limita o gênero, uma vez que os efeitos e expectativas do jornalista e do ficcionista diferem quanto à recepção e quanto a seus compromissos de tomar como referencial a realidade. Pode-se dizer que a crônica sublinha a profissionalização do jornalismo, incorpora os meios técnicos da produção literária e constrói um público de massa.

O contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, espaço, que darão força ao fato “exemplar”. Por sua vez, o cronista é mais descompromissado, escreve em tom de “conversa-fiada”, como explica Drummond, dando a impressão de que pretende ficar apenas na superfície dos comentários, sem preocupar em vestir a máscara de narrador. Assim, quem narra uma crônica é seu autor mesmo, duplicação de si mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se o leitor estivesse diante de uma reportagem. O gênero ajudou a retrabalhar a linguagem, aproximando-o mais da oralidade, do uso lingüístico, enfim, da fala mais brasileira. Além disso a crônica recoloca a seus leitores a relação entre ficção e história, especialmente aquelas escritas na passagem do séc. XIX para o XX, que expressam um tempo social vivido na época como um momento de drásticas transformações. Em seu entrelaçamento literatura e jornal, ficção e fato, língua escrita e oralidade, o gênero é produzido num contexto de “mixagem”, fluidez de fronteiras, marcas, objetivos e efeitos – fusão real-virtual cada vez mais extremada. Costumo levar a crônica para o Ensino Fundamental – e isso pode ser feito até mesmo na quinta série, conforme experiência que vou relatar aqui.

Por serem textos abundantes nos vários jornais, os alunos, em sua maioria identificam os cronistas, já ouviram falar em crônica, mas não sabem explicar o que é, embora consigam diferenciá-la de outros gêneros textuais. Diferem, logicamente, do estudante universitário que conhece os vários cronistas de *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Veja*, *Época*, e embora singularizem o

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

gênero crônica, às vezes não conseguem distingui-lo de determinados contos: costumam perguntar, por exemplo, a que gênero pertencem as *Comédias da Vida Privada* do Veríssimo?

Primeira experiência:

Voltando ao Fundamental, mostrei à turma de 5ª série do Colégio Logosófico “González Pecotche”, o poema “Crônica”, de Oswald de Andrade- na verdade, um dístico simplíssimo:

Crônica

Era uma vez

O mundo.

A recepção foi interessante: o primeiro olhar foi de espanto, mesmo porque algo tão fácil, simples, sem rima, sem palavras difíceis, não poderia ser um poema...”Isso até eu faço, professora!” (Observem o “Até eu” marcando a baixa-estima do aluno.) Depois, o que o autor estaria querendo dizer? Descrevo a seguir como atuei neste dia.

Eu não respondo, peço que eles mesmos se façam essa pergunta por diversas vezes; sei que uma obra artística pode se diluir diante de uma análise eminentemente racional e auto-centrada, “não é possível dissecar [completamente] um sapo sem matá-lo” (MELLO, 2001: 283). Mais que responder, é mais lucrativo perguntar. A pedagogia logosófica estimula aprender a pensar, uma das técnicas é a “repergunta”. Re-perguntar até os alunos compreenderem e constituírem as próprias respostas e, neste caso, perceberem que sou “eu”, leitor, quem “digo” o poema, quem o leio e o significo a partir do momento em que eu e todo o meu acervo interagimos com ele. Claro que, ao fazê-lo, devo partir, à semelhança de um detetive, das minhas investigações particulares as quais, por sua vez, são produto das pistas, evidências, pensamentos, associações de idéias com outros textos e imagens, dados que já trago comigo, outros que vou descobrindo no percurso investigativo. E neste percurso pedagógico, eu, professora, havia levado para a sala de aula alguns instrumentos, materiais palpáveis de investigação, como lupa, bússola, luvas... A palpabilidade neste caso, ajuda a concretizar o raciocínio abstrato a-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

inda incipiente nesta faixa etária. Dentre os objetos, coloco também livros e...jornais. Escolho propositalmente poemas que encontrem eco nas notícias e reportagens veiculadas na mídia impressa.

Voltando o foco ao poema de Oswald, um aluno arrisca que o título é uma palavra que vai ser explicada nas duas linhas. Ele não entende bem a definição, mas tem certeza de que crônica está sendo definida ali, naquele curto espacinho de palavras escritas. Ele percebe que o poema era um jogo conceitual. Então, meu trabalho neste momento é implementar o raciocínio associativo: vou suscitando uma relação do primeiro linha/*verso* a algum texto que eles já tenham lido ou ouvido contar. Rapidamente eles encontram os contos de fadas, aquele enunciado que os inaugura e imprime ao leitor uma segura impressão de referencializar tempo e espaço, sem absolutamente fazê-lo. É uma abertura, uma criação de expectativas prenunciadas: “Era uma Vez...”. Como previsto, algo longínquo se insinua nestas três palavras tão simples. Algo de muito verossímil, por maior que seja a inverdade constituída. E depois, o que vem? Ora, respondem, o mundo! – essa coisa imensa, sólida, redonda em que nós todos vivemos...

Continuo impulsionando a reflexão, um bom aluno precisa garimpar o próprio pensamento. Eles: Mas, professora, por que o poeta junta as duas coisas, as histórias de fábulas com o mundo, se uma é inventada e outra é real? Devolvo como uma provocação, pois quando se conta alguma experiência vivida para os amigos, agimos como narradores e misturamos invenção com realidade. Onde estaria o limite entre elas? É possível saber exatamente? Ao invés de responder, uma aluna que estava calada até então, joga nova pergunta e logo depois ela mesma soluciona: por que o poeta diz *Era uma vez /o mundo*? Juntando com uma frase que ouve em casa, quando a mãe diz “era uma vez o fulano”, a menina conclui: é porque o mundo já era, professora! E isso a gente vê nos jornais!

Depois desse caminho tão interessante, pedi que eles representassem o poema de alguma forma com desenho ou colagem utilizando o material que estava disponível – cola, tesoura, muitos jornais, pilots coloridas. Como era uma turma pequena, pediram para fazer todos juntos uma coisa só. E o resultado foi um globo feito de jornal com palavras e notícias as mais variadas, segundo eles: des-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

graças, alegrias, notícias da ciência, um pouco de informática e coisas “*supérfulas*” (em lugar de supérfluas – erro, aliás, muito interessante na medida em que identifica na gíria “super fula”, e creio inconscientemente, uma característica própria de tais objetos), e dentro uma varinha de condão com a imagem de um homem escrevendo. Depois da representação, pedi que eles recortassem crônicas escritas e identificassem o que seriam as “coisas” do mundo e a “varinha” (a pena?) do cronista.

Outro momento interessante foi com alunos da 8ª série do Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Os alunos já tinham comentado, em aulas anteriores, as descrições de morte que havia no jornal Extra. Alguns leram, no caminho para o Colégio, aquelas manchetes que ficavam penduradas na Banca. Notaram que as notícias gostavam de exagerar os detalhes horríveis, que tinham uma formatação definida, e ainda – juntando com o que aprenderam na aula de redação – perceberam que as Manchetes pareciam título, mas que ficavam no lugar da Introdução. Daí o texto começava do meio e repetia alguns pontos com mais detalhes. Disseram que se escrevessem daquele jeito a professora não iria gostar... Por isso queriam saber se todas as reportagens eram assim ou só as de morte, e se elas eram escritas dessa forma porque no jornal se escreve diferente da redação da escola.

Mais uma vez não respondi. Pensando em estender o questionamento, pedi que trouxessem algumas daquelas notícias e levei dois poemas de Manuel Bandeira: *Poema tirado de uma notícia de jornal* e *Tragédia Brasileira* (!958: 201), este com a peculiaridade de ser um poema em prosa. De acordo com Claudio Cezar Henriques (2001: 174), “a exploração destes textos em sala de aula, mesmo hoje, é ainda uma possibilidade enriquecedora docente, propiciando atividades variadas de contextualização e de continuada recriação e transposição”.

Transcrevo aqui os dois textos:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro
[da Babilônia num Barracão sem número
Uma noite ele chegou no Bar vinte de novembro
Bebeu
Cantou

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Dançou

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

Tragédia Brasileira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade.

Conheceu Maria Elvira na Lapa, – prostituída, com sífilis,

dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura...Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado.

Misael não queria escândalo Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, provado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

A descrição das tragédias de João Gostoso e Misael deixou os alunos assombrados. Poesia ou reportagem? Seria crônica? O primeiro poema tinha sido tirado mesmo de uma notícia de jornal? Será que o poeta podia estar inventando? Pedi que comparassem com as reportagens do Extra. Havia diferenças? Semelhanças? Uma poderia ser transformada na outra? Se o poema de Bandeira estivesse no jornal sem o título “poema”, poderia ser confundido com reportagem? Alguém respondeu que se estivesse escrito em linhas diretas, ninguém iria saber se era um ou outro. Foi quando entrei com *Tragédia Brasileira*. Neste caso, acharam que todos iriam confundir. Um menino, porém, disse que o “Tragédia” era muito grande e ele sabe que no jornal o número de linhas não pode ser usado demais porque é caro – o pai dele tinha tentado uma vez fazer um anúncio e não pôde

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

por causa do preço cobrado pela quantidade de palavras. Imagine se tiver muitas linhas, perguntava o menino?!

Aproveitei a situação para levar o pensamento para outro rumo: além da questão econômica, por que será que o texto escrito no jornal não deveria ser sempre extenso, cheio de detalhes de todos os tipos e também por que não deveria ser escrito com a mesma formatação da redação escolar e do texto literário? Por quê? Por quê?

A resposta normalmente vem em função de características imanentes aos gêneros textuais em foco. Ou seja: os alunos chegam a identificar traços que pertenceriam a determinado gênero e o risco é se assegurarem que sempre o reconhecimento deverá ser feito em função de tais marcas. A imanência incorre em grande risco de leitura, num equívoco teórico, sobretudo em se tratando da produção literária e jornalística contemporânea, cuja principal tendência é, repetindo Zuenir Ventura, o “embaralhamento” dos gêneros.

Os PCNs de Língua Portuguesa ressaltam que linguagens e códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que representam. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas é mais que necessidade, uma garantia de futura participação ativa na vida social, as bases para a cidadania desejada.

Nesta perspectiva, o importante não é unicamente falar e escrever mecanicamente, mas entender os processos de leitura e produção próprios e alheios; pensar não apenas no tema e nas características “imanentes” àquele texto, mas às imagens que sugere e aos efeitos no leitor. A configuração dos textos está voltada para o que pode suscitar na esfera da recepção. Os PCNs afirmam que é preciso dominar a linguagem para participar da vida do bairro, da cidade e do país. É importante que o adolescente tenha o manejo dos diferentes discursos, o que inclui a norma culta e os desvios do uso lingüístico, e possa então se expressar em diferentes situações, transitar em contextos variados, sempre levando em conta a sua realidade, experiência, objetivos, áreas de atuação sejam individuais e/ou do grupo a que pertence no momento. Enfim, estamos falando de consciência das identidades culturais.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Afirmo, portanto, que a aliança literatura e jornal é um procedimento metodológico e uma prática enriquecedora a partir do momento que configura uma abertura no campo da leitura e produção.

No ensino de Literatura, o jornal contribui para a abertura do olhar do aluno, do seu exercício de leitura, de sua inserção nos fatos – e versões – do cotidiano e do mundo. Reduzir o estudo da literatura aos aspectos estilísticos e/ou estéticos da obra, à indicação precoce dos clássicos e os do jornal aos temas e estrutura do texto é contribuir para o fechamento do universo do aluno, para o empobrecimento do ato de leitura. Lembramos aqui Maria Alice Faria, quando diz:

A Literatura pode ocupar um lugar primordial na formação escolar. É necessário, porém, que seu estudo não se feche na literatura erudita/.../essa flexibilização precisa também ampliar os conceitos de leitura do texto literário, não se limitando, na prática escolar, apenas aos aspectos estéticos da obra. (FARIA, 1998: 9)

A Literatura em seu diálogo com o Jornal é um território pedagógico precioso, esteio para a interdisciplinaridade e por isso adequada ao exercício dos temas transversais propostos nos Parâmetros. A partir dos anos 80, com o alerta pela crise da leitura, alguns pesquisadores começaram a se preocupar com a renovação da pedagogia da literatura e com a sua importância para crianças e jovens. A ênfase dada pelos PCNs à integração das disciplinas por meio de **temas transversais**, mostram que a leitura entendida como **interação** pode ainda se transformar num “espaço de transversalidade”.

As interações referem-se não apenas àquelas que acontecem face a face. Segundo Lusinete Vasconcelos de Souza, “os processos interativos também decorrem de uma compreensão ativa em que o leitor aceita, reformula, contrapõe, complementa as informações do texto conforme seus conhecimentos e experiências.” (SOUZA, 2002: 59) Esta percepção da autora levou-a a perceber a importância de o aluno interagir com determinado gênero de texto para reverter positivamente para o ensino da leitura e produção escrita, ao que lhe decorreu a opção por trabalhar com textos jornalísticos. Vale ainda lembrar que os gêneros são instáveis, estão em constantes transformações.

Com relação à transversalidade, nas palavras de Valentim Gavidia (1998: 52-55), consiste em colocação séria, integradora,

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

contextualizadora da problemática que as pessoas como indivíduo e como grupo possuem no momento.

Outro aspecto complementar à leitura como interação e ao cruzamento de temas diz respeito às imagens e à diagramação do jornal que, por serem mais visíveis aos jovens leitores, podem funcionar como iluminadores da configuração do texto literário, aguçando a percepção do aluno para estes itens.

É fato que os alunos – crianças e adolescentes – se fixam demasiado nas ilustrações, pois eles ainda não têm consciência de que a palavra evoca imagens mentais. Convém lembrar aqui a importância da imagem para o aluno e suas funções na narrativa em complementaridade à palavra escrita. A criança gosta de imagem e palavra que mantenham relação de legenda – repetição e auto-remissão -, como se o texto estivesse escrito duas vezes, a mesma mensagem em dois códigos, a ilustração materializando a abstração que sua mente não abarca. A figura entra na mente da criança no lugar da palavra.

O adolescente, por sua vez, compraz-se em visualizar no desenho do livro a imagem mental produzida pelas palavras, para se assegurar que a figura em sua mente corresponde àquela da ilustração – não entra em seu lugar, como na criança, mas passa a existir como modelo a ser comparado com o que imaginou previamente. Junta-se a isso a importância da diagramação. Para os PCNLP, as imagens têm importância secundária, são chamadas “*saliências textuais*”. Somente em tecnologias de informação e língua portuguesa, a imagem é abordada como elemento fundamental, o que o não pode ser ignorado pelo professor. Para favorecer o processo de percepção e discriminação das imagens e da diagramação, o jornal é utilíssimo, mesmo porque nele não só as fotos como também a própria palavra, ao ser distribuída criteriosamente nos espaços das folhas, passa a existir também como imagem, ganhando uma nova dimensão.

Outra experiência bastante prazerosa e eficaz com os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio me veio inspirada por um texto do contista Eduardo Galeano, “Palavras Andantes” e outro de Tristan Tzara, “Receita para um poema dadaísta”, em que ambos declaram a necessidade da matéria-prima jornal/mundo para a criação de poesia e informação. Eu a realizei com uma turma de 6ª série do Fundamental do Colégio Logosófico e, por surpreendente que possa parecer, a

DEPARTAMENTO DE LETRAS

introduzi com algumas modificações em uma turma de pós-graduação *lato sensu*, na PUC, Especialização em Comunicação e Imagem, obtendo, em ambos os casos e consideradas as gradações, ótimos repercussão e resultado. Trata-se de uma experiência a partir de um trabalho artesanal com as palavras. Em ambos os textos, o produto final vem do jornal para a Literatura. O texto de Galeano:

Magda Lemmonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente, guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá. (GALEANO, 1994)

A receita para um poema dadaísta, de Tzara (1904)

Pegue um jornal.
Pegue a tesoura.
Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.
Recorte o artigo.
Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.
Agite suavemente.
Tire em seguida cada pedaço, um após o outro.
Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.
O poema se parecerá com você.
E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

Os textos sugerem: ler a imagem do mundo é fundamental no aprendizado de leitura e escrita. Neste sentido o jornal fornece a matéria-prima – temas e imagens – da arte literária. Qual seria, então, o desafio pedagógico?

O grande desafio pedagógico está em o professor saber conduzir o aluno de tal forma, que aos poucos ele vai se tornando independente da leitura da imagem e passe a criar imagens mentais a partir das palavras. (FARIA, 1998)

Esta experiência com o jornal em sua aliança com a literatura vai contribuir também para a conscientização do aluno em vários níveis. Não podemos esquecer as “escolas paralelas”, ou seja, os ensinamentos familiares, o ambiente, a influência socializadora da mídia

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

– se forem trabalhadas na sala de aula o que a atravessa e permeia, estará sendo levada em conta a permeabilidade das paredes da escola, o conhecimento que cada aluno traz em seu acervo pessoal, o que por um lado se configura como respeito às identidades culturais das crianças e jovens, ao mesmo tempo que aproxima o conteúdo dado na escola à realidade de cada um, tornando o ensino menos dissociado, embora sem recair no extremo da aplicabilidade imediata. É preciso não confundir funcionalidade com imediatismo.

Sobre este aspecto, a reflexão de Maria Alice Faria é importantíssima quando afirma que o professor deve “dotar os alunos de esquemas geradores para que eles possam organizar seu próprio horizonte de leitura”. (1998: 97) E trata-se de uma conclusão afinada com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação no séc. XXI, a partir do primeiro relatório (Aprender a Ser, 1972), quando pontua o fato de que: “Todo o ser humano deve estar preparado /.../ para elaborar pensamentos autônomos e críticos de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida...” (DELORS, 2000)

Pelo exposto, entendo como o Jornal na Literatura deixa pedradas instigantes no desenvolvimento da leitura entendida como interação e na produção escrita. A descoberta da distinção entre verdade e linguagem em sua interdependência, mune o ser “com o mais fértil e arrasador instrumento de transformação da realidade: a dúvida.” (AZEREDO, 2001: 7) A sua orientação deixa de ser a divindade, o rei, o oráculo, o professor, o governante, o pai, para ser ele mesmo. Ele vai deixando de ser mero repetidor, subserviente a um intermediário, substitui a cópia pela recriação, pela sua atuação mais desconfiada – e consciente – no território em que vive. Antes ele era só objeto, pena flutuando ao sabor do vento e eventuais furacões. Agora ele é sujeito. E eu me pergunto: haverá melhor contribuição que esta?

DEPARTAMENTO DE LETRAS

BIBLIOGRAFIA

BANDEIRA, Manuel. *Poesia e prosa*. Vol.I.(Poesia). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1958.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor : o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BRASIL – MEC. *Nova proposta curricular para o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: SEE/CENP, 1992.

CAGLIARI, Luis C. "Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola". In: *Projeto IPÊ*. São Paulo: SEE / CENP, 1985.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. "O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião." **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Ma. Auxiliadora. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Ma. Auxiliadora.(Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura*. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino).

FREIRE, Paulo. Entrevista a Gadotti. *Nova Escola*. São Paulo, ano XVII, 1993.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. São Paulo: L & PM, 1994.

GAVÍDIA, Valentim. A construção do conceito de transversalidade. *PÁTIO*. Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 2, n. 5, 1998, p. 52-55.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. O Padrão escrito contemporâneo: mídia, manuais de redação e adjacências. **In:** AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Roger. O texto e a construção dos sentidos: do verbal ao não verbal. **In:** AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEUBAUER, Rose e NOGUEIRA, Madza J. *A escola pública e o desafio do ensino noturno*. São Paulo: Cortez, 1984.

PECOTCHE, González. Conhecimento dos pensamentos e função de pensar [1949]. **In:** ——. *Introdução ao Conhecimento logosófico*. São Paulo: Logosófica, 1996. pp. 383-391.

PROPOSTA curricular para o ensino de português. 3ª ed. SP : SE-E/CENP, 1988.

TZARA, Tristan. “O Dadaísmo”. **In:** TELLES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro, Apresentação e crítica dos principais movimentos vanguardistas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

VENTURA, Zuenir. Jornalismo e Literatura: alianças e diálogos. **In:** AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VERÍSSIMO, Luiz F. O gigolô das palavras. **In:** *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994.

REFLEXÕES SOBRE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

Sandra Bernardo (UERJ e PUC-Rio)

Neste artigo, apresento reflexões sobre os processos de coordenação e subordinação a partir de leituras de autores que se dedicaram ao tema. As observações tecidas aqui costumam ser objeto de minhas aulas; logo, este trabalho é, em essência, uma resenha, dedicada aos meus alunos, voltada para curso de Sintaxe.

Tradicionalmente, são descritos dois tipos de ligação entre orações: coordenação e subordinação. Em geral, a subordinação é definida em termos de dependência sintática, já que a oração subordinada consiste em um termo que exerce função na principal, e semântica, porque a subordinada não tem sentido completo sem a principal. As orações coordenadas, por outro lado, são definidas como independentes (BECHARA, 1988; KURY, 1987; CUNHA & CINTRA, 1985), porque possuem sentido completo e não constituem um termo da oração a que se ligam. Observa-se, assim, nessas conceituações a presença de critérios semântico e sintático.

Bechara (1988) inicia seu capítulo sobre o período, definindo oração independente como aquela que possui sentido completo, portanto, um critério semântico. Em seguida passa a adotar um critério sintático ao considerar independente a oração “que não exerce função sintática de outra a que se liga” (p. 104). Kury (1987) atém-se ao critério semântico referindo-se a orações como aquelas “que têm sentido por si mesmas” (p. 62), e a orações subordinadas como dependentes a uma principal. Cunha & Cintra (1983) arrolam os aspectos sintáticos e semânticos.

Rocha Lima (1996) adota um critério sintático, ao caracterizar a coordenação como uma “sucessão de orações *gramaticalmente* independentes” (p. 260), e a subordinação como “uma oração principal que traz presa a si, como *dependente* outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal” (p. 261).

Essa flutuação entre os critérios semântico e sintático evidencia a carência de uma posição precisa por parte dos gramáticos de o-