

SUZETE DE PAULA BORNATTO

**IDÉIAS SEM LUGAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
(1940/1980) - A CRÍTICA AO NORMATIVISMO FEITA POR
ESCRITORES EXEMPLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

**CURITIBA
2004**

Dedico esse texto a meus pais,
Odolar de Paula e Zuleika Bruginski de Paula,
que me ofereceram
estantes cheias de história, literatura, educação
e futuro.

Esta pesquisa foi realizada com bolsa própria
e financiamento emocional de familiares e amigos,
em especial do gúxico Eduardo, da desenhista Gabriela e do
Gilmar, que sabe de todas as águas.

Agradeço as trilhas abertas pelo Prof. Carlos Alberto Faraco,
as luzes acesas ao longo do caminho pelo Prof. Gilberto de Castro;
as orientações e o incentivo da Prof^{ta} Serlei Maria Fischer Ranzi;

aos professores
Carlos Eduardo Vieira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e
Marcus Lévy Bencosttà, pelas reflexões, sugestões e livros emprestados;

às professoras Luci Benevento Serricchio e
Maria Vitória Schiavon Ramos,
pelas oportunidades;

aos manos Agnes e Josuê, pelos livros trazidos na mala;
e ao Tomás e ao Sérgio, também pela leitura em pleno domingo;

à Adriana Barreto, ao Pr. Amilcar, à Marilene, à Regina,
à Naty e à Isa do CCABR, pelo apoio.

"Se pensarmos que a questão da língua no Brasil não é uma questão apenas lingüística, mas, antes de tudo, uma questão política, uma questão que interessa à 'pólis' como um todo, na medida em que ela atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais (bastaria lembrar aqui os efeitos deletérios dos preconceitos lingüísticos nas nossas relações sociais; e, em particular, na educação lingüística que oferecemos a nossas crianças e jovens), fica evidente que está mais do que na hora de instaurar, no espaço público, um indispensável embate entre os múltiplos discursos que dizem a língua no Brasil;..."
(FARACO, Carlos Alberto. *Guerras em torno da língua – questões de política lingüística*, 2001c, p. 39)

"Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado?"
(GOODSON, Ivor. *Currículo: a invenção de uma tradição*, 1995, p. 25)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O NORMATIVISMO E O PORTUGUÊS DO BRASIL	21
1.1 A diversidade e as normas	24
1.2 A língua do Brasil é tema para discussão	33
2. ESCRITORES EXEMPLARES NO DEBATE SOBRE A LÍNGUA	38
2.1 Monteiro Lobato: reforma ou conformação?	40
2.2 Oswald de Andrade, ponta de lança	49
2.3 A ousadia de Mário de Andrade	53
2.4 O professor Bandeira entre sapos e ararás	60
2.5 Drummond e o mistério da língua	67
2.6 Outros escritores	72
2.7 Avaliações da contribuição do Modernismo	74
3. ESCRITORES EXEMPLARES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS ENTRE 1940 E 1980	78
3.1 Do Português Prático à Comunicação	82
3.2 O debate ausente	91
3.2.1 Aldrovando Lobato	91
3.2.2 Mário de Andrade morro abaixo	93
3.2.3 Ê carvoero ignorante!	94
3.2.4 O enterro lúdico	97
3.2.5 Havia um Drummond?	98
CONCLUSÃO	104
FONTES	
REFERÊNCIAS	

RESUMO

Investigação na área de história da disciplina de língua portuguesa pela via dos livros didáticos, que identifica reflexões e críticas de escritores do século XX em torno da questão da língua e de seu ensino, bem como o não aproveitamento dessa contribuição pelos livros escolares entre 1940 e 1980. Recusando a idéia de um currículo "natural", conforme defendem historiadores da educação como GOODSON (1995) e JULIA (2001,2002), a análise foca o **normativismo** lingüístico que perdura na composição dos livros escolares e que configura o ensino "tradicional" de português, concebido como o estudo da língua "correta" e legitimado pela autoridade dos escritores. A seleção das fontes foi feita em acervos públicos de Curitiba: em livros didáticos de português (para as séries correspondentes às quatro finais do Ensino Fundamental e às três do Ensino Médio atuais) foram identificados os escritores mais citados - Monteiro Lobato, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade - e, destes, foram arrolados 45 textos com referências ao tema da língua. Voltou-se aos livros escolares, em cuja amostra, reduzida a 14 coleções representativas, foi possível constatar que a contribuição dos escritores exemplares não teve lugar e que, além disso, o tratamento dispensado a seus textos enfatiza o **normativismo**.

INTRODUÇÃO

*“Se o sinhô não tá lembrado,
dá licença de contá...”*
(Adoniran Barbosa,
“Saudosa Maloca”, 1951).

Há treze anos indago de alunos de Ensino Médio o que entendem por "aprender português" e que razão vêm para isso. As respostas variaram pouco nesse período e podem ser resumidas assim: é aprender as regras que estão na gramática e que garantem falar e escrever bem, corretamente, para ser alguém bem sucedido na vida; sem as tais regras, fala-se e escreve-se mal, errado e vai-se ter uma ocupação profissional muito mal remunerada.

Os estudantes em geral acreditam, depois de oito ou mais anos na escola, que a língua portuguesa é um conjunto de regras que eles não dominam, que a gramática escolar precede a linguagem, que os gramáticos definem com sabedoria o que deve ou não ser aceito não apenas nos textos, provas, concursos, mas também nas falas do dia-a-dia. Em parte, isso ocorre porque ainda a disciplina está associada à gramatiquice, isto é, ao estudo acrítico dos tópicos da gramática normativa (de forma reiterada ao longo da vida escolar) como um fim em si mesmo, e à ênfase em um modelo de linguagem que não corresponde de fato ao padrão contemporâneo.

Discutir sobre a diversidade lingüística, as diferentes acepções do termo “gramática”, a história da gramática que se estuda na escola, o significado social da imposição de uma norma-padrão, o caráter discutível de muitos critérios de correção não vem sendo suficiente para enfraquecer as crenças sobre o "português correto".

O entendimento de que existe uma língua portuguesa boa, “a” língua, e que, portanto, a variante que a maioria das pessoas utiliza é incorreta, ruim, quando não desprezível, caracteriza o **normativismo**. Por esse raciocínio retira-se do falante o

direito à sua língua, considerada tanto mais "errada" quanto mais diversa do padrão prescrito na gramática escolar. Conforme FARACO (1997, p. 49):

O normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados, identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter.

O ensino que prossegue com essa concepção, alimentada pela gramatiquice, é, neste trabalho, identificado como "tradicional". Alvo de questionamentos, no Brasil, há mais de cinco décadas, tem sua permanência apontada em diversos trabalhos recentes.

Stella BORTONI-RICARDO (2004, p. 1), por exemplo, afirma que:

É notável como a cultura brasileira é pródiga nos comportamentos prescritivos em relação aos usos lingüísticos (...) A nossa escola absorveu essa ideologia e não é raro que professores elejam estruturas da linguagem coloquial, de uso generalizado no presente, ou em estágios pretéritos da língua, e as combatam com veemência, o que quase sempre implica distorções nas prioridades pedagógicas do ensino da língua pátria e suas manifestações literárias. A escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do Português.¹

Para FARACO (2001c, p. 20): “a escola fundamental e média continua perdida na gramatiquice e no **normativismo**”; segundo ANTUNES (2002, p. 127): “se fala da falta de competência dos alunos para escrever bem e, ao mesmo tempo, (...) acerca dos abusos e da ineficiência do ensino da gramática”; são análises recentes da situação escolar, feitas por lingüistas preocupados com a questão pedagógica. Leia-se ainda o desabafo de Maria Helena Moura NEVES (2003, p. 128):

Tenho repetido que, sempre que explico a alguém (...) que o interesse central de minhas investigações em Lingüística é a gramática, tenho de fazer um parêntese e explicar o que é isso, porque aí se terá entendido que me dedico à inútil tarefa de grifar substantivos e adjetivos, sujeitos e predicados, isto é, que eu fico fazendo **aquilo que o tempo todo se faz nas salas de aula do ensino Médio e Fundamental**. Isso, se não se acrescentar ao conceito a charmosa idéia – que a televisão está vendendo – de que estudar e ensinar gramática é estudar e ensinar como se fala corretamente, para fazer bonito por aí. (grifo meu)

¹ BORTONI-RICARDO, S. **Toda criança na escola**. Site: <http://www.marcosbagnio.com.br/conteudo/forum/>, acessado em 04.01.04.

Em pesquisa de caráter monográfico (BORNATTO, 1999), analisei o impacto, nos livros didáticos de ensino médio mais vendidos em Curitiba, das propostas de ensino de português difundidas a partir do início dos anos 80 que defendiam um ensino não centrado na gramática, fundamentadas no pressuposto de que a linguagem deveria ser concebida como atividade de interação, não como mero código ou instrumento. O trabalho mostrou que os livros continuavam a trazer como programa de língua portuguesa os conteúdos da gramática normativa e as orientações dos autores reforçavam o modelo de ensino "tradicional".

Uma das explicações correntes para a permanência desse modelo de ensino tem sido a de que o conhecimento produzido na universidade não chega aos professores dos níveis fundamental e médio (porque estes não lêem, não têm interesse, não compreendem, ou porque a universidade não divulga seu trabalho). Pode haver nisso alguma verdade, mas no breve momento anual em que escola e universidade se confrontam - o do exame vestibular - ainda é possível identificar exigências bem "tradicionais" e, mesmo que os professores não tomem conhecimento imediato das provas, as questões são logo incorporadas nos livros didáticos e assumem caráter de argumento a favor deste ou daquele conteúdo, especialmente nas últimas séries do ensino básico.

Não se pede mais o significado de "escardinhar" (motivo de queixa do escritor Rubem Braga em crônica memorável), mas o de "medrar". Outras questões, dentre as diversas cujos objetivos são discutíveis, solicitaram a correção (na suposição de que fosse possível e lícito fazê-la) de poemas de Manuel Bandeira e Oswald de Andrade, em que a norma "cultura" tinha sido abandonada. O candidato bem preparado era, nesse contexto, o que sabia corrigir textos consagrados de poetas modernistas. Passava-se, assim, uma borracha no fato de as escolhas lingüísticas desses escritores estarem carregadas de significado. Onde ficou o debate em torno da linguagem?

A partir da leitura do texto de "Linguagem, escola e modernidade", em que FARACO (1997) trata da concepção normativa, sua origem e conseqüências, e das análises de BRITTO (1997), em torno das gramáticas escolares e das colunas e

programas sobre língua na mídia, investiguei, em outra pesquisa (BORNATTO, 2000), o **normativismo** em livros didáticos de ensino médio e na mídia impressa, fora das colunas especializadas. No primeiro caso, foi possível perceber contradições entre justificativas² sintonizadas com as críticas ao ensino e as lições e atividades propostas. No segundo, após um estudo de todos os textos referentes à língua portuguesa e seu ensino publicados em 1999 na Folha de S. Paulo e na revista *Veja*, concluí que a concepção normativa era corrente entre jornalistas e leitores; mas também entre professores de português e literatura e alguns lingüistas.

Os textos analisados incluíam desde a carta do leitor reclamando dos vendedores de frutas que berravam “atentados à língua pátria” ao ensaio do professor de literatura que, propondo-se a responder “por que os grandes escritores podem ‘errar no português’, ao passo que o comum dos mortais têm de se submeter ao constrangimento das regras da gramática”, diz que a transgressão dos artistas é permitida porque possui função estrutural e, depois de lembrar nomes de escritores que fugiram à norma culta em suas épocas (Camões, José de Alencar, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade), apresenta seis pequenos trechos de obras literárias seguidos do que seria a sua versão “correta”³.

Se estava sendo fácil flagrar o **normativismo** nos textos tanto escolares como de fora da escola, talvez fosse o caso de procurar quem o tivesse criticado e o paradeiro dessa crítica na configuração da disciplina.

Dois artigos de FARACO (2001a, 2001b) ofereciam um caminho de pesquisa. No primeiro, ao esquadrihar os caminhos que levaram à “construção de um fosso profundo entre a norma culta e a norma cultuada, ou seja, entre o que os letrados usam em sua fala normal e o que se codificou como correto na escrita”, o

² Em uma coleção, por exemplo, os autores anunciam a apresentação dos conceitos de gramática normativa e descritiva, linguagem coloquial e culta para que o aluno se conscientize de que, em termos de língua, não existe o “certo” e o “errado” mas sim o “adequado” e o “inadequado”. No entanto definem a gramática normativa como a que “estabelece as regras a serem seguidas por todos aqueles que querem falar e escrever corretamente”. Essa aceção invalida a intenção anteriormente expressa de que o aluno perceba que não existe certo/errado, mas adequado/inadequado.

³ TEIXEIRA, Ivan. “Errar é divino”. In: *Veja*, São Paulo: Abril, 21.04.99, p. 54-57.

lingüista avalia os posicionamentos de intelectuais e escritores do século XIX - Gonçalves Dias, José de Alencar, Machado de Assis. No segundo artigo, tratando da questão do ensino de gramática, menciona o "certo efeito" que a crítica de poetas e prosadores da primeira geração modernista (o autor cita Mário de Andrade e Manuel Bandeira) sobre a renovação da língua literária.

Esses textos mostravam que a postura dos escritores consagrados pela história literária nem sempre fora favorável à política lingüística, ao padrão defendido pelos gramáticos e presente no material escolar e que talvez um conjunto de saberes sobre a língua tivesse perdido (ou jamais tivesse tido) lugar na escola.

Além disso, FARACO menciona a relação contraditória entre a legitimação da norma pelos escritores e o tratamento dispensado a seus "erros", que passam a ser considerados não como um problema da norma, instituída arbitrariamente, mas como falhas dos escritores⁴.

Diante disso e de algumas outras pistas sobre a abordagem de questões lingüísticas por autores do século XX, surgiu a idéia de investigar autores do século XX, prestigiados pelos livros didáticos, que tivessem tematizado o **normativismo** e a gramatiquice⁵.

Os escritores foram alunos, leitores e, em diversos casos, professores de português. Frequentemente são chamados a se pronunciar quando a linguagem e o ensino são postos em questão. Além de seu trabalho propriamente artístico, de expressão cultural, são citados nos materiais didáticos, de um modo geral, como exemplares por sua competência lingüística. Constituem-se, portanto, em atores cuja

⁴ Euclides da Cunha, em carta a um amigo, que lhe apontou descuidos ortográficos na 1ª. edição de Os Sertões, ironiza: Quer isto dizer que estou à mercê de quanto menino erudito bruno as esquinas e passível da férula brutal dos terríveis gramatiquieiros que passam por aí os dias a remascar preposições e a discutir pronomes! Felizmente disseram também que o Vítor Hugo não sabia francês."(apud PINTO, 1978, p. 380); Carlos VOGT chama a atenção para a variada galeria registrada por Lima Barreto de tipos que padecem do mal da gramática. Em Recordações do Escrivão Isaías Caminha, Lobo, o gramático, tapa os ouvidos para não escutar erros de português e acaba louco ("O dizer e o fazer da linguagem ou: façam o que eu digo, mas não digam o que eu faço", em EULÁLIO, Alexandre. **Caminhos cruzados - Linguagem, Antropologia, Ciências Naturais**. São Paulo: Brasiliense, 1982).

⁵ [Cabe observar que um levantamento de escritores cujas opiniões corroboram o normativismo chegaria logo a várias dezenas: elas aparecem amiúde em reportagens sobre a decadência da língua \(ou do ensino de língua\), a falta de qualidade da literatura atual, ou ainda em orelhas de gramáticas.](#)

voz merece ser ouvida numa investigação em torno da disciplina de língua portuguesa.

Decidiu-se investigar nos textos - literários e não literários - dos escritores tidos pela escola como “exemplares” o que eles tinham de reflexão sobre a tradição escolar de ensino de língua portuguesa; analisar concordâncias e discordâncias, justificativas e questionamentos em relação ao **normativismo** lingüístico, para, em seguida, verificar a presença e o aproveitamento dessas idéias nos livros escolares. A hipótese primeira era, portanto, de que essas reflexões e críticas existiam e justificavam a pesquisa; se confirmada a primeira, a segunda hipótese era de que teria ocorrido, nestes materiais que configuram um dos aspectos concretos da cultura escolar, um "apagamento" da participação dos escritores no amplo debate em torno da linguagem, o que favoreceria a conservação do **normativismo** (se os livros, ao contrário, abrissem um lugar para a crítica dos escritores, estariam propiciando a reflexão sobre o tema).

A opção historiográfica de recusa à naturalização do currículo e das disciplinas pareceu a mais produtiva, encaminhando a pesquisa para o que GOODSON (1995, p. 28) propõe como história social do currículo, por considerar “o papel dos grupos sociais na definição conflitual acerca das disciplinas e dos programas de ensino, desmistificando a idéia de um currículo neutro atemporal e a-histórico”.

SILVA, em introdução a uma coletânea de GOODSON (1995), avalia que

uma história do currículo precisaria buscar as pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais “viabilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história. (...) É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (...) Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (p. 9-10)

No Brasil, não há ainda um repertório abrangente de pesquisas sobre a história da disciplina de português, muito menos sobre os livros didáticos⁶. Acompanhando, de certa forma, a análise mais estrutural que caracterizou a História da Educação até a recente década de 80, há estudos que procuram apresentar a história do ensino de português com base na legislação e nos programas de ensino⁷; restando menos explorada a via da pesquisa de materiais e práticas escolares.

A investigação no âmbito da disciplina de língua portuguesa aproveita, aqui, dados e análises de origens e orientações diversas, relativas às histórias das idéias lingüísticas e da pesquisa lingüística no Brasil, das disciplinas, dos livros didáticos, da alfabetização, da leitura e da literatura.

O foco nos materiais didáticos não permite apreender a complexidade das práticas escolares. Eles são apenas um componente, por vezes até rejeitado, do processo. Mas oferecem uma noção do que se entende por educação lingüística em determinada época - o sucesso dos livros é, de certa forma, regulado por um mercado poderoso, que envolve escolhas de professores, escolas, poder público, pais. Esse mercado rejeita ou admira inovações, decidindo também as permanências.

Desde a década de 80 há um esforço em tematizar os livros didáticos em termos de análise ideológica e metodológica. A preocupação em historicizar esses objetos, no entanto, não estava tão presente. No "Catálogo Analítico – O que sabemos sobre o livro didático" publicado em 1989 e elaborado com base no Projeto Material Didático, da UNICAMP, 7% (30 em 426) dos registros apontam para a história do livro didático. Dentre os estudos em História da Educação apresentados no GT da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre

⁶ No banco de dados do projeto "Memória de leitura", organizado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, encontra-se um rol de documentos alusivos a materiais didáticos editados entre 1820 e 1920, além de alguns depoimentos sobre sua utilização; José Luís FIORIN, no artigo "**Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão**", propõe a classificação dos manuais segundo duas concepções de cultura, mas restringe a análise à "Antologia Nacional" de Barreto e Laet e ao Tratado de versificação de Bilac e Passos (Revista SCRIPITA, Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 151-161, 1º. sem. 1999).

⁷ Ver análise de documentos do período 1930-1990 em PRADO, Guilherme do Val T. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), UNICAMP.

1985 e 2000, 3,6% foram dedicados aos saberes escolares e 6,3% a livros e práticas de leitura. Chama a atenção, entretanto, que apenas 4,2% dos trabalhos usaram como fonte os livros didáticos.

Segundo Dominique JULIA (2002, p. 41), nos anos 70, na França, a análise dos manuais escolares freqüentemente incorreu em simplificações exageradas, que buscavam revelar-lhes a “ideologia” – segundo o autor, mostrar que os conteúdos dos manuais participam plenamente das representações de uma sociedade não é um resultado surpreendente:

O sistema educativo acha-se bem encerrado no interior dessas representações e não se espera desses manuais uma função provocativa ou de denúncia, menos ainda quando o controle que se exerce sobre sua redação e sua fabricação – seja sob supervisão estrita do Estado ou das igrejas, ou por “livre” iniciativa das editoras ou dos professores – desenvolve uma forma de autocensura, consciente ou inconsciente.

JULIA (2001, p. 34) adverte que o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. De fato, se o objetivo é flagrar as práticas, as apropriações, olhar só para o livro traz um resultado deficiente; porém, se o livro didático é tomado em sua materialidade de produto cultural, cujas repetidas edições comprovam, no mínimo, que foi objeto de distribuição e consumo, sujeito às leis do mercado, a interesses políticos, editoriais, além de pessoais, se é tomado como documento - que preserva alguns conteúdos e silencia sobre outros, então é pertinente, ainda que não suficiente para o tal “conhecimento exato” idealizado por JULIA, investigá-lo.

Alain CHOPPIN (1993, p.5), organizador de um volume com estudos sobre materiais didáticos de diversos países⁸, confirma que os manuais escolares (para nós, livros didáticos) não são apenas utensílios pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, através deles, perpetuar suas identidades, valores,

⁸ Edição n.º 58 da revista “Histoire de l’éducation” do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris, maio/1993.

tradições, culturas. No Brasil, Rosa CORRÊA (2000, p. 11) destaca também a importância do livro didático para a História da Educação, percebido como

possuidor de valores que se desejou fossem transmitidos num dado momento histórico, ao mesmo tempo em que é portador de um projeto de nação a ser construído por meio da educação escolar.(...) O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador e uma dimensão da cultura social mais ampla. (p. 11, 19)

Apesar disso, em levantamento sobre a pesquisa em História da Educação na região Sul entre 1980 e 2000, BASTOS, BENCOSTTA e CUNHA (2002) constataram que 5% dos estudos tematizaram as disciplinas escolares, mas menos de 2% (13 textos em 664) trataram precipuamente dos livros didáticos.

RAZZINI (2004, p. 1)⁹, no entanto, observa que o livro didático e sua história ganham espaço e se tornam, sob o influxo da história do livro e da sociologia da leitura, objeto central de pesquisas na área de História da Educação¹⁰. A autora cita ESCOLANO, para quem o livro escolar é

considerado um “espaço de memória”¹¹ para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma “imagem sistêmica da escola que ele representa” e uma imagem da “sociedade que o escreve e que o utiliza”, seja através da materialização dos programas como “suporte curricular” que ele é, seja através das “imagens e valores dominantes da sociedade” que ele veicula, seja ainda através das “estratégias didáticas” e práticas de ensino-aprendizagem que ele expressa.(apud RAZZINI, 2001, p.172-3).

Por outro lado, lembra Circe BITTENCOURT (2002, p. 34-35) a preocupação dos especialistas em história da produção didática em situar as especificidades desta fonte documental:

⁹“A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira”, texto acessado no site www.anped.org.br em 12.05.04.

¹⁰ Como as desenvolvidas no projeto francês EMMANUELLE, lançado em 1980 pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP); o projeto espanhol (e latino-americano) MANES (Manuales Escolares), constituído em 1992 pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); e o projeto canadense MSQ (Manuels Scolaires Québécois), inaugurado em 1997 pela Université Laval.

¹¹ A expressão "lugar de memória" foi cunhada pelo historiador francês Pierre Nora.

Os livros didáticos, usados como uma das fontes para estudos de história da educação ou mesmo da produção historiográfica mais geral, precisam de cuidadosa interpretação pela sua complexidade que, entre outros problemas, variam (sic) conforme o período, com diferentes sujeitos atuando em sua elaboração, confecção e pelo contexto de sua utilização.

Parte das pesquisas em relação ao ensino de língua materna concentra-se nas práticas e livros das séries iniciais, e outra tem por objeto a leitura como prática cultural. Ao mesmo tempo em que considera tais pesquisas como participantes de um universo comum, este trabalho se diferencia delas por focar o ensino de língua nas fases posteriores à da alfabetização e por inquirir os textos literários tendo em vista a temática do **normativismo**.

Ao tomar como ponto de partida o livro didático, aproxima-se este estudo de outros desenvolvidos em relação às demais disciplinas escolares, como os de VALENTE (1999), sobre a matemática escolar no Brasil (de 1730 a 1930); MATTOS (2000), que trata do ensino de História a partir das obras didáticas de Joaquim Manuel de Macedo; ou WUO (2003), sobre o ensino de física na perspectiva do livro didático.

Especificamente sobre os livros escolares de português é "Do ideal e da glória – problemas inculturais brasileiros", coletânea de textos do escritor e professor Osman LINS, que critica duramente o modo como os autores brasileiros aparecem (ou não) nas obras didáticas. O livro traz análises feitas em dois momentos distintos: 1965 e 1976. Na primeira, preocupado com a amostra de literatura brasileira que se oferecia aos estudantes, LINS avalia 50 compêndios para o ensino secundário; na segunda, compara a nova produção didática com a anterior. Lista os autores mais citados e reclama de incoerência e falta de equidade na distribuição das citações¹².

No âmbito dos trabalhos acadêmicos, PEREZ (1990) avalia "tradição e modernidade no livro escolar" em "Lição de português". O autor investiga quatro coleções de livros didáticos para 2^o grau, que tratam de língua e de literatura, e chega

¹² No segundo levantamento, os escritores que mais aparecem são Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Manuel Bandeira e Monteiro Lobato.

a conclusões tais como a de que esses livros constituem-se numa série de fragmentos teóricos – incorrendo em equívocos de fundamentação, conceitos imprecisos, incoerências – e de que o caráter normativo da gramática continua a se perpetuar pela escola.

Trabalho recente em torno de livros didáticos e textos literários é a tese de RAZZINI (2000): "O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)". Essa Antologia Nacional, para uso escolar, teve vida excepcionalmente longa: 74 anos e 43 edições. Para situar a importância da obra, RAZZINI pesquisou os programas de ensino de 1856 a 1961, a legislação e a carga horária destinada a língua e literatura no curso secundário.

A autora aponta a crescente importância que a disciplina “língua portuguesa” vai ganhando no Brasil do século XIX até o XX, evidenciando como norma lingüística, gramática, o ensino e seus problemas não se desvinculam dos conflitos ideológicos e políticos que perpassam a história do país. Constata, além disso, que a antologia literária não era para ensino de literatura, mas estava a serviço do ensino de língua (os autores eram exemplos do bem escrever). Essa conclusão é importante porque se contrapõe à noção de que a presença dos escritores nos livros se justificaria por seu valor artístico.

Os textos literários e as memórias de escritores têm servido como fontes para trabalhos como os de Ana Maria GALVÃO e Antônio BATISTA (2003), sobre a leitura na escola primária brasileira, e de Marisa LAJOLO e Regina ZILBERMAN, que em "A formação da leitura no Brasil" (1999), reúnem variados testemunhos sobre como os livros utilizados na escola influenciaram (ou formaram) o gosto dos escritores por leitura, poesia ou literatura em geral.

Lembrando que o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, estas o identificam como o primo-pobre da literatura – texto descartável e logo anacrônico – mas também como o primo-rico das editoras: "A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores" (p.120).

Sobre o debate em torno das questões lingüísticas, Edith Pimentel PINTO (1978) reuniu em "O Português do Brasil - textos críticos e teóricos, I -1820/1920, II - 1920-1945, fontes para a teoria e a história", extenso rol de fontes: pronunciamentos oficiais, artigos de filólogos, políticos, professores e escritores, crônicas, contos e poemas. Para ela, são de 1820 as primeiras manifestações a respeito da língua no Brasil, mas o período 1920-45 marcaria, em relação à cultura nacional, a "formação do espírito científico" (PINTO, v.2, p. xlii). A leitura desses textos conduziu a outras fontes, como as obras de filólogos, gramáticos e outros intelectuais que se pronunciaram sobre o tema.

Para verificar a validade da hipótese inicial (a existência de textos problematizando a língua), tendo em vista o aproveitamento pelos livros didáticos, fez-se um levantamento inicial dos escritores presentes nesses livros. Em bibliotecas públicas (Colégio Estadual do Paraná, Instituto de Educação do Paraná e Biblioteca Pública do Paraná), foram arrolados 95 títulos de livros de português destinados ao curso secundário ou ginasial (primeiro ciclo, mais tarde, 5^a a 8^a. séries do 1^o. grau) e colegial (incluindo Normal e Científico, equivalente ao 2^o. grau ou atual Ensino Médio) e identificados os 36 escritores mais citados.

Diante da necessidade de limitar a amostra, optou-se pelo critério de relevância em termos de história literária e cultural, e a lista foi reduzida a 12 autores, dos quais começou-se a pesquisar a obra, além de textos em periódicos e entrevistas.

Ainda que a pesquisa não tenha se estendido à totalidade da obra e da fortuna crítica sobre os autores, à medida que a leitura evoluía, ficou claro que, entre os escolhidos, havia três categorias de escritores – aqueles de quem era mais raro encontrar referência direta ao tema pesquisado, como Érico Veríssimo e Cecília Meireles¹³; aqueles que se pronunciaram reforçando o **normativismo**, caso de

¹³ Outra pesquisa pode trazer elementos sobre esses autores, mas, nesse estágio, era importante elencar os intelectuais mais ativos no tratamento da questão lingüística.

Graciliano Ramos¹⁴; e aqueles de quem se identificou mais de um texto crítico sobre o tema.

Com base nessa triagem e na compilação de Edith PINTO, foram escolhidos os escritores Monteiro Lobato, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, que tinham o maior número de textos, além de Oswald de Andrade, que aparecia com menos textos mas tinha sua relevância no debate reconhecida pelos três primeiros. De Drummond de Andrade, escritor mais citado nos livros didáticos a partir da década de 60, alguns textos já eram conhecidos – tratava-se de investigar o restante da obra. Esses cinco autores tiveram sua obra literária pesquisada integralmente¹⁵.

Em relação à correspondência, a consulta restringiu-se àquela reunida e publicada em livro, material que supostamente esteve à disposição do público e dos autores de materiais didáticos. Desse grupo, fazem parte dois tipos de livro: os organizados pelos próprios escritores (caso de Drummond, com “A lição do amigo” e Bandeira, com “Cartas de Mário de Andrade”) e aqueles sob responsabilidade de pesquisadores.

O caminho para essas fontes foi dado, no entanto, por publicações recentes (de 2000, com a correspondência Bandeira/Mário de Andrade; de 2003, com as cartas entre Drummond e Mário de Andrade), que trazem a crítica da seleção anterior dos escritores, em que estiveram envolvidas dificuldades próprias deste tipo de material: imparcialidade, recortes, censuras.

O Quadro I apresenta, em ordem cronológica de publicação, os textos aproveitados na análise. Na última coluna à direita, indica-se o tipo de fonte consultada.

¹⁴ Apesar das alusões autobiográficas riquíssimas a processos de letramento e escolarização e da criação de narrativas em que a questão da linguagem atribula os personagens, Graciliano assume a idéia de que o “correto” é inquestionável. O jornal Valor trouxe, em 12.07.02, o texto inédito de uma conferência em que o escritor ataca tanto puristas como vanguardistas, tendo por alvo principal a prometida “gramatiquinha da fala brasileira” de Mário de Andrade.

¹⁵ Dos outros escritores mencionados no capítulo 2, não se obteve amostra representativa de textos sobre o tema, o que talvez pudesse acontecer com maior investimento de pesquisa em periódicos de acervos de São Paulo e Rio de Janeiro (em Curitiba, foi rastreada a coleção de periódicos da Biblioteca Pública do Paraná e da Universidade Federal do Paraná).

QUADRO I – TEXTOS SOBRE A LÍNGUA, EM ORDEM CRONOLÓGICA

	DATA	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR	PUBLICAÇÃO	FONTE
1.	1920	O colocador de pronomes	conto	ML	Livro – Negrinha	2
2.	1921	Visão geral da literatura brasileira	artigo	ML	Livro – Críticas e outras notas	2
3.	1921	Gramática portuguesa	resenha	ML	Livro – Críticas e outras notas	2
4.	1922	Dialeto caipira	resenha	ML	Livro – Onda verde	2
5.	1922	O dicionário brasileiro	resenha	ML	Livro – Onda verde	2
6.	1922	Prefácio Interessantíssimo	prefácio	MA	Livro – Paulicéia desvairada	1/2
7.	1923	O esforço intelectual do Brasil contemporâneo	artigo	OA	Revista do Brasil	2
8.	1924	Manifesto da Poesia Pau-Brasil	poema	OA	Jornal - Correio da Manhã	1
9.	1924	Pronominais	poema	OA	Livro – Pau-Brasil	1
10.	1924	Carta a MB	carta	MA	Livro – Cartas de MA a MB; Correspondência MA e MB.	1/2
11.	1924	Carta a M. de Andrade	carta	CDA	Livro – Carlos & Mário; Revista Cult	1
12.	1925	Erro de português	poema	OA	Livro - Pau-brasil	1
13.	1925	Vício na fala	poema	OA	Livro - Pau-brasil	1
14.	1925	Mês modernista	entrevista	MA	Jornal - A Noite	2
15.	1925	Carta a CDA	carta	MA	Livros - 71 cartas de MA; A lição do amigo	1/2
16.	1925	Carta a MB	carta	MA	Livro – Cartas de MA a MB; Correspondência MA e MB	1/2
17.	1925	Dialeto brasileiro	poema	MB	Jornal - A noite; Andorinha, andorinha; Itinerário de Pasárgada	1/2

18.	1926	O nosso dualismo	artigo	ML	Jornal – Diário da Noite; Revista Cult	1
19.	1926	Gramatiquice e gramática	resenha	MB	Livro – Andorinha, andorinha	1
20.	1926	Tradução para caçanje	crônica	MB	Jornal - A noite	2
21.	1926	O ‘se’	resenha	MB	Livro – Andorinha, andorinha	1
22.	1927	Carta a Alceu Amoroso Lima	carta	MA	Livro – MA escreve cartas a Alceu, Meyer e outros.	2
23.	1928	Carta a Alceu Amoroso Lima	carta	MA	Livro – MA escreve cartas a Alceu, Meyer e outros	2
24.	1929	Táxi	crônica	MA	Jornal - Diário Nacional	1/2
25.	1930	Poética	poema	MB	Livro – Libertinagem	1
26.	1930	Evocação do Recife	poema	MB	Livro – Libertinagem	1
27.	1930	No meio do caminho	poema	CDA	Livro – Alguma poesia	1
28.	1931	Carta a Augusto Meyer	carta	MA	Livro – MA escreve cartas a Alceu, Meyer e outros	2
29.	1935	Carta a Sousa da Silveira	carta	MA	Livro – MA escreve cartas a Alceu, Meyer e outros	2
30.	1934	Gente de fora	paradidático	ML	Livro – Emília no país da gramática	1/2
31.	1937	Língua brasileira	resenha	MB	Livro – Andorinha, Andorinha	1
32.	1937	Carta a Francisco de Campos	carta	ML	Livro – Cartas escolhidas	2
33.	1940	A língua radiofônica	artigo	MA	Livro – O empalhador de passarinho	1/2
34.	1940	A língua viva	artigo	MA	Livro – O empalhador de passarinho	1/2
35.	1940	A língua nacional	artigo	MA	Jornal – Diário de notícias; Livro – Mário de Andrade	1

36.	1941	Língua brasileira	entrevista	ML	Jornal – Folha da Manhã	2
37.	1941	O baile dos pronomes	artigo	MA	Livro – O empalhador de passarinho	1/2
38.	1942	O movimento modernista	conferência	MA	Livro – Aspectos da literatura brasileira	2
39.	1943	Prefácio de “Éramos seis”	prefácio	ML	Livro – Urupês, outros contos e coisas; Prefácios e entrevistas	1/2
40.	1958	Itinerário de Pasárgada	memórias	MB	Livro – Itinerário de Pasárgada	1
41.	1959	Leiam João Ribeiro	resenha	MB	Livro- Andorinha, andorinha	1
42.	1961	A fêmea do cupim	crônica	MB	Livro- Andorinha, andorinha	1
43.	1975	Exorcismo	poema	CDA	Jornal do Brasil; Livro – Discurso de primavera	1
44.	1979	A língua e o fato	poema	CDA	Livro – Esquecer para lembrar	1
45.	1979	Aula de português	poema	CDA	Livro – Esquecer para lembrar	1

FONTE 1 – PUBLICAÇÃO ORIGINAL

FONTE 2 – “O PORTUGUÊS DO BRASIL, v. II”

1 / 2 – CONSULTA À PUBLICAÇÃO ORIGINAL SUGERIDA PELA FONTE 1

CDA – Carlos Drummond de Andrade

MA – Mário de Andrade

MB – Manuel Bandeira

ML – Monteiro Lobato

OA – Oswald de Andrade

Resolvido esse primeiro recorte, era necessário determinar a amostra de livros didáticos que seria investigada com maior profundidade na fase seguinte. Nos acervos visitados, de bibliotecas públicas e livrarias de usados, havia poucos livros da década de 40 e 50, diversas coleções das décadas de 60 e 70 e muitos exemplares das décadas de 80 e 90. Optou-se por delimitar o início do período em 1940 devido à

escassez de materiais mais antigos e ao conjunto de medidas oficiais que tendem a formatar a produção didática nessa época.

Em 1938, o governo Vargas implantou a Comissão Nacional do Livro Didático e, em 1942, expediu novos programas de português (os anteriores eram de 1931), em que, além de se determinar que a seleção de trechos para leitura na 3ª série deveria ser subordinada “à idéia geral de amor ao Brasil”, aparece como conteúdo da última unidade da 4ª série o item “português do Brasil”, inserido oficialmente, portanto, para abordagem em sala de aula.

Estendendo-se dessa época até os anos 80, a análise poderia flagrar transformações importantes sofridas pelos livros: os trechos selecionados para leitura ou legitimação de tópicos gramaticais deixam de ser exclusivamente de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI a XIX, abrindo-se espaço para os escritores brasileiros do século XX; os compêndios de capa dura cedem lugar aos volumes mais leves e pouco a pouco mais coloridos, que anunciam (formalmente) uma proposta pedagógica diferenciada. A expansão do mercado e a evolução da indústria gráfica geram efeitos às vezes indissociáveis e as modificações que vão sofrendo as coleções já consagradas atestam a busca de adequação a novas orientações políticas, pedagógicas e mercadológicas.

Os títulos acompanham essas orientações (e ainda outras, que não chegaram a ser investigadas, como a interferência do acordo MEC-USAID, após a implantação do regime militar, na seleção de conteúdos e métodos e na extensão da distribuição dos livros): de “Português”, “Flor do Lácio”, “Língua Pátria”, a “Português Moderno”, “Comunicação em língua nacional”, “Comunicação e Expressão”.

O limite final em torno de 1980 foi fixado considerando-se que são mais numerosos os estudos sobre os livros a partir dessa época (sejam de caráter ideológico ou metodológico)¹⁶ e, para os fins da pesquisa, estender a amostra a um período maior não representaria ganho em relação à qualidade da análise.

¹⁶ Ver, por exemplo, DIONÍSIO, Angela P. & BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Utilizando como critério de seleção das fontes o número de edições de cada volume e a relativa permanência dos autores no mercado editorial, mesmo que com coleções diferentes, restringiu-se a amostra aos quatorze títulos apresentados no QUADRO II.

QUADRO II – LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

	LIVRO DIDÁTICO	Autor(a/es)	Série	Ed.	Ano	EDITORA	Escritor(es) citado(s)
1.	PORTUGUÊS PRÁTICO	Marques da Cruz	3 ^a .	1 ^a 2 ^a .	1941 1942	Melhoramentos	ML
2.	PORTUGUÊS PARA O GINÁSIO	Cretella Jr.	3 ^a . e 4 ^a .	1 ^a . 58 ^a .	1945 1962	Cia. Editora Nacional	MA MB OA
3.	CURSO DE PORTUGUÊS	Martins de Barros	3 ^a . e 4 ^a .	8 ^a .	1948	do Brasil	ML
4.	PORTUGUÊS	Irmãos Maristas/ W. Ribeiro	1 ^a . 2 ^a . 3 ^a .	9 ^a . 14 ^a 1 ^a .	1960 1962 1957	do Brasil	MB ML
5.	PORTUGUÊS	Aída Costa	1 ^a . 2 ^a . 3 ^a .	5 ^a . 1 ^a . 23 ^a	1960 1960 1963	do Brasil	MB ML
6.	PORTUGUÊS NO COLÉGIO (clássico, normal e científico)	Léllis	1 ^a . e 2 ^a . 3 ^a	2 ^a . 12 ^a	1964 1969	Cia. Editora Nacional	CDA MB ML
7.	PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS	Magda Soares	1 ^a . 3 ^a .	1 ^a .? 7 ^a	1965 1968	Bernardo Alvares	CDA MA MB ML
8.	ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS	R. Mathias Ferreira	1 ^a ./5 ^a 3 ^a ./7 ^a	1 ^a . 3 ^a . 11 ^a	1967 1972 1981	Ática	CDA MA MB ML
9.	PORTUGUÊS	Cegalla	2 ^a .	14 ^a 17 ^a	1966 1969	Cia. Editora Nacional	ML
10.	CURSO DA LÍNGUA ATUAL (2 ^o . grau)	G. Mattos	3 ^a .	2 ^a	1969	Dos professores	CDA MA OA
11.	NOSSA LÍNGUA	E. Back/G. Mattos	5 ^a . 6 ^a . 7 ^a	2 ^a . 3 ^a	1973 1973 1972	FTD	CDA MB ML

12.	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA NACIONAL	Benemann/ Myrian Elia Benemann/ Cadore	5 ^a 6 ^a . 8 ^a .	3 ^a 9 ^a . 3 ^a .	1974 1977 1974	Ática	CDA MA OA
13.	HORA DE COMUNICAÇÃO	Cegalla	5 ^a 6 ^a 8 ^a	6 ^a 5 ^a	1976 1979 1978	Cia. Editora Nacional	CDA MB
14.	COMUNICAÇÃO atividades de linguagem	R. Mathias Ferreira	6 ^a . 7 ^a .	3 ^a . 4 ^a .	1978 1979	Ática	ML

CDA – Carlos Drummond de Andrade

MA – Mário de Andrade

MB – Manuel Bandeira

ML – Monteiro Lobato

OA – Oswald de Andrade

A dissertação está organizada em três capítulos. A primeira parte do primeiro apresenta os conceitos de norma (social, culta, padrão) e procura explicar o **normativismo**, o sentido, a origem e as conseqüências pedagógicas dessa concepção de linguagem; na segunda, procura-se situar o debate sobre a língua do Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, de modo a favorecer a compreensão dos diversos posicionamentos dos escritores analisados no capítulo seguinte

O capítulo 2 traz a análise dos excertos de cada escritor que tematizam a linguagem, a norma e/ou o ensino de língua, organizada cronologicamente e, finalmente, uma amostra da avaliação da contribuição modernista para a língua portuguesa do Brasil, que auxilia a perceber as forças de renovação em disputa com as de conservação de uma tradição de ensino da língua.

No terceiro capítulo, aborda-se o processo de legitimação da norma-padrão pela literatura, da maneira como foi estabelecido nos programas da disciplina de língua portuguesa, e se desenvolve uma análise detalhada dos livros didáticos, suas características, similaridades, escolhas teóricas e metodológicas, e do espaço que destinam às questões abordadas pelos escritores.

A exposição é cronológica, buscando evidenciar as transformações e permanências sofridas por esses materiais no período em análise. Completa esse capítulo o estudo de cinco casos emblemáticos do tratamento dispensado pelos livros didáticos a textos dos escritores selecionados.

1. 1. O NORMATIVISMO E O PORTUGUÊS DO BRASIL

*“(...) José esta carta é cheia de erros
mas é uma carta de amor,
sou tua na expressão da verdade.
(Dalton Trevisan, “Querido José”,
em “Desastres do amor”, 1968)*

*“Duvido que ele tenha tanto amor
E até os erros do meu português ruim
E nessa hora você vai lembrar de mim”
(Roberto e Erasmo Carlos,
em “Detalhes”, 1971)*

Em junho de 2002 o jornalista Eugenio Bucci apontava, em sua coluna na Folha de São Paulo, que os sotaques do Brasil não tinham lugar na TV:

o 'nordestinês' falsificado (...) substituiu os sotaques nordestinos autênticos e, no mesmo movimento, cassou aos nordestinos o direito de aparecer na TV. Como cassou o direito à voz dos caipiras. (...) A fala do interiorzão de São Paulo, de parte de Minas, do Paraná, essa fala é emudecida pela TV (...). Por todos. (...) Não são apenas os negros que não têm vez na televisão brasileira. É o Brasil que não tem vez. (...) **Na TV, o banimento dos sotaques corresponde ao banimento das diferenças no ideal de Brasil integrado.** O Brasil que idolatramos é um Brasil de mentira.¹

No final da coluna "Painel do leitor" do dia seguinte, após os assuntos "Copa", "Ônibus", "Eleições", "Fundos", "Argentina", "Violência" e "Mário Lago", vinha o título "Preconceito", sob o qual lia-se a declaração de um professor:

Fenomenal a forma com que Eugênio Bucci trata a questão dos sotaques. Sou professor, do interior de Minas, e sofro discriminações em todos os sentidos, de colegas de trabalho e até dos próprios alunos. Vou afixar o texto no mural das escolas. (...) talvez, as pessoas possam ter um pouquinho mais de conhecimento sobre a diversidade cultural do Brasil, já que nossos grandes veículos de comunicação só contribuem para a extinção dessas 'multiplicidades de tipos'. (...) obrigado. Esse 'treim' foi 'bão' demais da conta! Nossa Senhora!

A questão da pronúncia pode parecer irrelevante, mas é face evidente da diversidade lingüística e de sua recepção social. Um ano e meio depois, a mesma

¹ BUCCI, Eugênio. "Sotaques desterrados", **Folha de S. Paulo**, TV Folha, 02.06.02, p. 2.

Folha divulgou a criação de um banco de sotaques pelo Canal Futura (de pretensões educativas, mantido por instituições e empresas como Globo, Bradesco e CNN), a fim de colocar em alguns programas locuções com sotaques de todo o país: "Será a primeira TV de abrangência nacional a quebrar o domínio da fala do eixo Rio-São Paulo. (...) O primeiro programa a ter sotaque regional será o 'Estação Rural' ²".

A preferência da mídia pela fala do eixo Rio-São Paulo está ligada a fatores socioeconômicos; o Rio foi o centro do poder, São Paulo é o centro da economia, mas em 1937, quando se realizou o I Congresso Nacional de Língua Nacional Cantada, organizado por Mário de Andrade (então no Departamento de Cultura do Município de São Paulo), com o objetivo de estabelecer normas – do ponto de vista fonético – para o português do Brasil, julgou-se que a fala carioca era a "mais evolucionada" e decidiu-se "considerar a pronúncia carioca a mais perfeita do país e propô-la como língua-padrão a ser usada no teatro, na declamação e no canto eruditos do Brasil"³.

Em 1956, o I Congresso de Língua Falada no Teatro, promovido pelo MEC em Salvador, ratificou a variante carioca como o padrão falado brasileiro; a essa informação ALTMAN (1998, p.83) acrescenta: “aparentemente por critérios outros que não os puramente descritivos, cf. Rodrigues (1968:49), que observa que seis dos oito membros da subcomissão de normas e moções (...) eram cariocas”. À parte o questionamento de critérios, encontra-se em HOUAISS (1960, p. 13-14) longa argumentação favorável à escolha, já que o “falar culto carioca (...) é, provavelmente, o que mais eqüidistante se acha (...) do nortista, do nordestino, do oriental, do sulista e do sertanejo”.

Evidentemente, as diferenças lingüísticas entre os brasileiros vão muito além da pronúncia e o terreno para a baixa auto-estima lingüística e para o preconceito se amplia. É comum as pessoas dizerem do seu “português ruim”, como ilustram as epígrafes deste capítulo, mas também é comum criticarem, corrigirem ou ironizarem

² CASTRO, Daniel. "Canal Futura adota sotaques regionais", **Folha de S. Paulo**, Painel do Leitor, 27.12.03, p. 3.

³ A introdução aos Anais do Congresso está em PINTO (1975, p.373-377). Nesse texto lê-se ainda que o Congresso "exalta a bujança (sic) e riqueza da língua nacional e lhe reconhece os direitos de vida e movimentos, que serão como a própria vida e os movimentos do Brasil" e que as pronúncias regionais "quando sirvam para efeito de caracterização, podem e devem mesmo ser usadas". Do evento participou, entre outros escritores, Manuel Bandeira.

a linguagem - falada ou escrita - das outras. O que alguns estudos já mostraram é que os falantes percebem (e condenam) determinados tipos de "erro", socialmente desprestigiados, mas não as suas próprias fugas ao padrão previsto na gramática que julgam seguir. SCHERRE (2002, p. 231), por exemplo, aborda a variação na concordância de número, que considera parte inerente do sistema lingüístico do Brasil para "a demonstração direta de que temos a tendência quase compulsiva de rotular de erradas apenas as formas que fazem correlação estreita com classe social, mesmo que, consciente ou inconscientemente, façamos uso destas mesmas formas".

A discriminação lingüística, apesar de tão reprovável como as demais (de cor, etnia, credo ou opção sexual), não é censurada socialmente, mas incentivada. Isso já era apontado por GNERRE (1985, p. 25): "Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser (...). A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação".

A mídia, fonte de informação e de possível esclarecimento, periodicamente volta ao tema dos maus-tratos que "a língua portuguesa" sofre na boca ou no texto daqueles a quem a escola não soube ensinar como deveria. Grandes jornais, TVs ditas educativas, editoras, *sites* destinados a estudantes, todos se ocupam em oferecer dicas de português, orientações para desfazer os "nós" da língua e evitar dezenas de "erros"⁴. Evidenciam a identificação entre língua e padrão escrito (nesse caso, padrão composto de prescrições anacrônicas e/ou arbitrárias).

Mas como deixar de prescrever um padrão de língua que se crê melhor, mais evoluído, mais perfeito? Como deixar de usar na TV, a não ser em programa sobre a atividade rural, uma locução que parece a mais genericamente brasileira? Como não reclamar do "português ruim"?

⁴ Marcos Bagno, em diversos textos (1999, 2000, 2001) analisa detidamente as prescrições do que denomina "comandos paragramaticais", atualmente ocupando espaços nos meios de comunicação: profissionais, muitos dos quais sem formação acadêmica na área, que fornecem uma "auto-ajuda gramatiquera rala e de um fundamentalismo dogmático apoiado em interpretações obtusas da tradição gramatical" (definição apresentada em Conferência no V Fórum de Estudos Lingüísticos realizado na UERJ, em 2000; texto disponível em www.marcosbagno.com.br .

1.1 A diversidade e as normas

Na base do julgamento preconceituoso e das campanhas salvacionistas da mídia, - que não são exclusivos da situação brasileira, haja vista o repertório de estudos sobre o assunto em outros países⁵ - estão, entre outros componentes de teor social e cultural, confusões propiciadas pela concepção normativa de língua: a idéia de que existe uma língua portuguesa única, correta, inviolável, estável, culta. Essa língua teria suas regras de funcionamento descritas nas gramáticas e, ao desobedecer a qualquer uma delas – na fala ou na escrita – a pessoa estaria errando. Para esclarecer a concepção normativa, é preciso considerar, por um lado, a natureza do fenômeno lingüístico e, por outro, a noção de norma.

Conforme as palavras de FARACO (2001b, p. 3), não existe língua homogênea, todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade:

qualquer língua varia de lugar para lugar (temos, então, os dialetos geográficos). Há também, no interior da estrutura social, uma grande diversidade lingüística correlacionada a diferentes características de grupos de falantes: sua classe social, seu nível de escolaridade, sua ocupação e nível de renda, sua idade, ascendência étnica, seu gênero (temos, então, inúmeros dialetos sociais, jargões profissionais, gírias, estilos de fala).

As línguas que têm escrita apresentam também grandes diferenças entre os modos de falar e de escrever. Além disso, as variantes lingüísticas mudam continuamente no tempo. Todavia, a realidade lingüística não está marcada apenas pela diversidade, porque há tendências unificadoras que geram as chamadas normas padrões, variantes tidas como modelos de fala e de escrita.

As comunidades de falantes vivem entre forças contraditórias de diferenciação e unificação, a que BAKHTIN (1998, p. 82) trata como as forças centrífugas e centrípetas da vida lingüística:

a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos processos de descentralização e desunificação.

Dizer que as normas são uma necessidade social, sem o que seria impraticável a vida das coletividades, simplifica a questão, mas apaga a existência de conflitos, do jogo de forças. Em relação à pretensa objetividade da norma, ÁLVAREZ (2002, p. 212) conclui, a partir de um retrospecto de diferentes concepções sociológicas:

As análises que tomam as normas sociais como resultados de complexas relações de poder historicamente constituídas têm o mérito de romper com a naturalidade aparente das normas sociais, que justamente retiram sua eficácia do caráter supostamente espontâneo da vida social, da aparente exterioridade das normas sociais,...

BAKHTIN (VOLOCHINOV) (1986, p. 90), analisando a orientação filosófico-lingüística que denomina “objetivismo abstrato”, questiona em que medida um sistema de normas imutáveis conforma-se à realidade, para responder que a realidade desse sistema repousa na sua qualidade de norma social, mas que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, não possui uma existência objetiva (p.91). Segundo ele,

Na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento lingüístico do mundo europeu.(...) O filólogo contenta-se em tomar essa inscrição isolada como um documento de linguagem (...) Assim é a língua *morta-escrita-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística (que serve também aos propósitos de ensino)(...) e **as inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua** (p.96-99, grifo meu).

Observando que “a reflexão lingüística de caráter formal-sistemático é inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas”, identifica como um dos pontos essenciais do “objetivismo abstrato” a “representação

⁵ Conforme BAGNO (2001,2003), LARA (1999).

⁷ Ver “Norma lingüística”, de 2001, tradução de coletânea editada em 1983 no Canadá, e “Lingüística da norma”, de 2002, com artigos de dezesseis lingüistas brasileiros, ambas as publicações organizadas por BAGNO.

da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração” (p.103-104).

O conceito de norma-padrão não é consensual entre os especialistas e algumas publicações recentes⁷ atestam a importância e a diferenciação das abordagens que o tema vem recebendo. MATTOS e SILVA (1997, p. 14) aponta os dois conceitos de norma “mais utilizados” nos estudos lingüísticos: a) o de norma prescritiva ou padrão, idealizado pelos gramáticos pedagogos, “diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo”; b) o de normas normais ou sociais, "objetivas" e quantificáveis (?),⁸ atuantes nos usos falados de variantes das línguas, que definem e garantem coesão e identidade a grupos sociais (podendo ser prestigiadas – caso na norma culta - ou estigmatizadas, conforme os grupos que as utilizam); nesse caso o uso fora da norma é tratado como inadequação.

Observe-se que, nessa distinção, o padrão – prescritivo – serve para “a escrita” (como se ela configurasse um conjunto homogêneo em intenções e graus de formalidade); e as normas sociais valem para os usos falados.

A argumentação dos professores e gramáticos que oferecem regras e dicas na mídia procura se aproximar dessa distinção - retém que as pessoas podem falar - em casa, com os amigos - do jeito que sabem falar, mas - diante de outro público - erram por inadequação. O problema é que não tomam o cuidado de explicar que a norma familiar é língua portuguesa legítima⁹.

Segundo FARACO (2002, p. 38), numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas, caracterizadas pelo uso comum de certas formas pelos diversos grupos; mas, sendo a norma fator de identificação do grupo, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de

⁸ A interrogação é de Rosa MATTOS E SILVA.

⁹ Usam com frequência a identificação (talvez de origem carioca) da norma "cultura" com um "terno-e-gravata", enquanto a fala cotidiana é "calção de banho" - o adequado seria usar o primeiro nas situações formais e o segundo, nas informais. A comparação é infeliz, mas simbolicamente rica. A grande maioria dos brasileiros não trabalha de terno e gravata e talvez vá bem pouco à praia. A língua padrão não é, para a maioria, uma opção disponível, assim como sua língua cotidiana não é destinada apenas à diversão.

formas lingüísticas, “ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (p. 39).

Para designar os fatos de língua que o grupo social que “mais direta e intensamente lida com a cultura escrita”, costuma-se usar a expressão “norma culta”, que, adverte o autor, não se confunde com “norma-padrão”:

Há na designação *norma culta* um emaranhado de pressupostos nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo “culto”, por exemplo, tomado em sentido absoluto pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes (...) Contudo, não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita (p. 39-40).¹⁰

Assim, a expressão *norma culta* vem designando a norma lingüística praticada, em situações que envolvem certo grau de formalidade, pelos grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, “em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social”(p. 40). FARACO lembra que tal designação (de “culto”) foi criada pelos próprios falantes dessa norma:

Seu posicionamento privilegiado na estrutura econômica e social os leva a se representar como “mais cultos” (talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura escrita como bem exclusivo, transformando-o em efetivo instrumento de poder) e, por conseqüência, a considerar a sua norma lingüística – mesmo difusa em sua variabilidade (...) – como a melhor em confronto com as muitas outras normas do espaço social (p.40).

A norma-padrão ou língua-padrão, por sua vez, resulta do processo unificador, desencadeado pela cultura escrita (associada ao poder social), visando a estabilização lingüística, a neutralização da variação e o controle da mudança.

Conforme FARACO (idem, p. 42):

A norma-padrão, enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais

¹⁰ Interessante notar a dificuldade de assunção dessa perspectiva: Maria Helena NEVES, em coletânea de artigos editada em 2003, cita, em um deles (p. 26, nota 6) essa explicação de FARACO sobre a norma culta e, em outro (p. 36), escreve que, no Brasil em especial, “o mais fácil acesso à cultura tem estado diretamente ligado a uma mais alta posição socioeconômica”, identificando cultura com cultura letrada.

muito salientes. É por aí que a norma-padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal. (...) o padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta (...), em especial para as práticas de escrita.

O autor observa ainda que, embora “o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas, porque os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos extratos sociais usuários da norma culta” (idem). Só que o “inexorável movimento histórico da norma culta” tende a distanciá-la do padrão, que se torna sempre mais artificial e anacrônico.

GINSBURG (1987, p. 17) adverte sobre a persistência de uma concepção aristocrática de cultura, segundo a qual idéias ou crenças originais são consideradas, necessariamente, produto das classes superiores, sendo sua difusão popular “um fato mecânico”; e chama atenção para o fato de se considerar como “deterioração” as mudanças que tais idéias sofrem no processo de difusão.

Tal acusação é a mesma que sofrem as variantes lingüísticas populares, o que indica a estreita relação entre essa visão aristocrática de cultura¹¹ e o **normativismo** lingüístico, cujo ideário aponta para uma língua ideal, supostamente utilizada pela classe dos homens “cultos”, e que corre cotidianamente “o risco” de se deteriorar pelo uso que dela fazem as classes subalternas/”incultas”.

A constatação – relativamente fácil, mesmo em âmbito escolar - da diversidade lingüística não tem sido acompanhada pelo reconhecimento da legitimidade das diversas variantes em uso pela população, porque se continua insistindo na idéia de que, dentre todas as variantes, existe uma que é a língua, “consensualmente” melhor ou mais elegante, aquela escolhida e prestigiada por representar o que de “melhor” se fez em termos literários e culturais.

Professores e lingüistas que vêm a público questionar essa concepção são, em geral, acusados de admitir todo e qualquer erro e de fugir ao compromisso escolar

¹¹ A recusa ao conceito antropológico de cultura é sintomática do desejo de preservação do termo cultura apenas para as realizações de determinado segmento social. A história cultural (BURKE, 1990, CHARTIER, 1995) vem mantendo em debate os conceitos de cultura popular/erudita. Na área da sociologia, diz BOURDIEU(1996): “...a noção de ‘linguagem popular’, (...) a exemplo de todas as locuções da mesma família (‘cultura popular’, ‘arte popular’, etc.) define-se apenas relacionalmente, como o conjunto daquilo que é excluído da língua legítima, entre outras coisas, pela ação contínua de inculcação e imposição mesclada de

com o ensino da língua. Tal acusação identifica equivocadamente língua e padrão e minimiza a amplitude sociocultural da questão, já que não se trata de uma pequena divergência entre corretos e desleixados, mas sim de perspectivas de análise com resultados distintos.

Em curso proferido na Alemanha em 1966, o filólogo e gramático Celso Cunha (1970), assim se pronunciou:

Os progressos dos estudos lingüísticos vieram desacreditar os princípios em que a gramática logicista e a latinizante esteavam a correção idiomática e, com isso, deixaram o preceptismo gramatical inerte diante da reação anticorretista que se iniciou no século passado e que vem assumindo, em nossos dias, atitudes violentas, não raro contaminadas de radicalismo ideológico. Dizem alguns: 'Não existe o bem nem o mal, a correção nem a incorreção; o falar de cada um é tão legítimo e irrepreensível como o de qualquer suposta autoridade, e toda intromissão é daninha'. Acrescentam outros:(...) 'é um resquício de atitude antidemocrática, incompatível com as aspirações modernas'; 'é uma forma de snobismo e de discriminação social'."(p. 36)

Cunha considerava tais opiniões (desses alguns a que não dá nome) um "novo extremismo" e reclamava que à idéia de que o povo tem o poder criador e a soberania em matéria de linguagem associa-se outra - "a de considerar elemento perturbador ou estéril a interferência da força conservadora ou repressiva dos setores cultos". Então, "contra essa concepção demolidora do edifício gramatical, pacientemente construído desde a época alexandrina com base na analogia"¹², diz ele, levantavam-se alguns lingüistas modernos, procurando fundamentar a correção idiomática em fatores mais objetivos. Insistindo em que a norma lingüística em nome da qual se corrige o falar de uma pessoa é uma regulação social exigida pela comunidade, como qualquer outra norma de comportamento, conclui:

Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados nunca alcançaremos determinar o que, no domínio de uma língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório,

sanções que é exercida pelo sistema escolar." ("Você disse "popular"? Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, jan/fev/mar/abr 1996, nº 1, p. 17 - o texto original é de 1983).

¹² NEVES (1978, p. 15), citada por FÁVERO (1996, p. 19) também reivindicou respeito à gramática tradicional: "Citá-la apenas como dogmática, normativa, especulativa, não científica é não compreender o processo de sua instituição"; a citação, distante quase vinte anos da afirmação inicial, revela a mesma intenção de preservação e de defesa contra prováveis críticas "demolidoras" à gramática. É claro que respeitar o conhecimento construído é diferente de querer impô-lo integralmente na escola; a própria autora, responsável pela edição da "Gramática de usos do português", tem atuado na formulação de propostas que realizam o desejado trânsito entre pesquisa lingüística e prática pedagógica.

o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto.

A acusação de contaminação por radicalismo ideológico deixa entrever a recusa do lingüista, talvez não em admitir, mas em problematizar as relações de poder que permeiam o estabelecimento de um padrão.

Coerente com sua convicção, o filólogo foi um dos responsáveis pelo Projeto Nurc¹³ - Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Lingüística Oral Culta de Cinco das Principais Capitais Brasileiras, desenvolvido a partir de 1968, com, entre outros, os objetivos de “superar o empirismo na aprendizagem e ensino da língua-padrão pelo estabelecimento de uma norma culta real”, “ajustar” e fundamentar cientificamente o ensino da língua portuguesa no Brasil¹⁴, com base no modo de falar das pessoas com escolaridade superior completa.

O que se depreende da análise de Cunha é o reconhecimento da obsolescência do padrão, mas acompanhado da exigência de um padrão “culto”, apoiado em fatores “objetivos”, “científicos”, sem que esses adjetivos sejam objeto de discussão. Para os fins do NURC, o fator escolaridade legitima o padrão. Contudo, a idéia de uma norma culta ajustada, cientificamente embasada, pressupõe não só uma oposição à norma culta antiquada, arcaica, como às normas populares, desprestigiadas.

Desta forma, a identificação entre cultura e escolaridade, além de estreitar a noção de cultura, ainda nega à maioria da população o resultado de sua própria ação no processo da mudança lingüística, evidenciada pelas pesquisas na área.

A cientificidade, por sua vez, está associada ao ideal de neutralidade – quando se resolve descobrir como se fala e escreve no Brasil e redigir uma gramática científica, se opta por registrar a fala de pessoas com nível superior de escolaridade; Mas e se fosse usado o critério quantitativo, tão caro ao universo de certas análises

¹³ Cf. ALTMAN (1998, p.79), o NURC foi desdobramento e extensão de um projeto desenvolvido pelo Prof. Lope Blanch, do Colégio de México, em 1964, para estudo da norma culta das principais cidades da “Iberoamérica” e da Península Ibérica.

¹⁴ Cf. BAGNO (2001, p. 53).

científicas, e se decidisse escrever a gramática com base no que têm em comum as variantes faladas pela grande maioria da população brasileira?

Em uma pesquisa sobre a imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados, Glaucia LARA (1999) constatou a existência de uma visão redutora e estereotipada da língua, que ignora a fluidez e a variação que lhe são inerentes e que se imbrica com uma outra imagem: a do usuário, avaliado positiva ou negativamente pela sua maneira de falar. Nesse sentido, os falantes que não utilizam a variante padrão - que, pelo seu prestígio enquanto forma de expressão da classe dominante, passa a valer pela língua inteira - são discriminados, apontados como aqueles que falam "errado", desvalorizando e corrompendo o idioma: essas imagens circulam nos discursos produzidos tanto no contexto escolar (entre professores e dos alunos) quanto fora dele, entre profissionais da linguagem e mesmo, numa certa medida, os discursos atribuídos aos analfabetos:

a instituição escolar, enquanto sistema ideológico constituído, é realmente um espaço privilegiado para a consolidação e a difusão de uma imagem *legítima* da língua. (...) a imagem da língua (portuguesa) e o simulacro do falante discursivamente construídos pelos professores mostram-se bastante uniformes, podendo ser caracterizados fundamentalmente pelos seguintes aspectos:

a existência de um português "correto" e "bom" (a norma culta), sendo a(s) variante(s) não-padrão desqualificada(s); a possibilidade de classificação das línguas ou das variedades lingüísticas, segundo critérios de beleza, riqueza, complexidade e dificuldade, entre outros, sem considerar os fatores extralingüísticos (sobretudo ideológicos) que regulam seu prestígio social; a constatação de que o brasileiro, em geral, não "sabe" a sua língua (fala "errado", "maltrata" o idioma), sem levar em conta as condições concretas de uso da língua (o contexto, a posição social dos interlocutores) (p. 276).

Destacando que os sujeitos escolarizados tendem a reproduzir uma mesma imagem da língua através de uma forma de dizer bastante padronizada, LARA conclui que essa imagem da língua, ainda que redutora, transforma-se em objeto de consenso social, manifestando-se de forma padronizada nos discursos que abordam a questão (p. 278). A autora defende que o professor pode ser o agente responsável pela proposição de uma outra imagem de língua, mais compatível com o que uma língua é.

LARA¹⁵ retoma afirmações de REY (1972), para quem é necessário supervisionar a construção da norma por meio de análise científica e compreender a atitude normativa, isto é, modificá-la, como um setor da prática social menos inocente do que parece (p. 29).

O **normativismo** não é, logo se conclui, exclusivo da cultura escolar brasileira em seu trato da linguagem, mas uma concepção fortemente atuante em contextos culturais diversos. PICANÇO (2003, p. 277), ao abordar o processo de consolidação do espanhol como disciplina escolar, no Paraná, afirma que “o **normativismo** foi a base mais sólida sobre a qual os autores de livros didáticos e professores de línguas construíram seus livros e materiais de ensino”.

É necessário, então, como apontado por FARACO (1997, p. 58) democratizar a escola pela construção de práticas pedagógicas que rompam com a visão estática do **normativismo** (que opera com uma concepção maniqueísta e pétrea da língua, é excludente e antidemocrático) e todas as suas conseqüências, porque se alia, nas representações da escola, a depreciação da linguagem com a depreciação das capacidades intelectuais daqueles falantes”. O lingüista alerta que não se trata de uma perspectiva antinorma, uma vez que o domínio da norma real (“e não do modelo fixo, rígido e unívoco do **normativismo**”) é condição de acesso à cidadania.

Assim, ao admitir a existência de diferentes normas (sem julgar que apenas uma delas é reveladora de cultura) e diferenciar o conceito amplo de língua do conceito de norma-padrão, talvez muitos professores e jornalistas que assinam colunas especializadas em periódicos pudessem repensar posições como a da lingüista Pelandré, que em reportagem para o jornal Valor (15.12.02), cujo objetivo era discutir a linguagem do presidente recém-eleito, diz que “o português do Lula vem melhorando”; ou a do jornalista Augusto Nunes, que observa que Lula poderá ser um ótimo presidente sem dominar a linguagem culta, “mas deve esforçar-se para falar cada vez melhor o idioma de seu país”.

¹⁵ LARA reúne as conclusões de estudos que tratam, por exemplo, do sentimento de inferioridade do suíço francófono diante do francês parisiense, e da insegurança lingüística de indivíduos da Inglaterra ou dos Estados Unidos, que “constroem uma imagem desfavorável de si próprios e do grupo a que pertencem” (p. 31).

Insistir em entender e em denunciar a permanência do julgamento normativista pode favorecer uma educação lingüística mais consistente, tendo em vista o conhecimento hoje disponível sobre a realidade da língua, e mais democrática, propiciando a percepção das conseqüências pedagógicas e sociais desse conhecimento¹⁶.

1.2 A língua do Brasil é tema para discussão

Segundo Edith PINTO (1978, v. I, p. I-XXX), a abordagem do assunto relativo à língua do Brasil começa no fim do primeiro quartel do século XIX. João Francisco Lisboa (1854) tenta desvincular do problema da língua o sentimento nacionalista, ressaltando a superioridade do idioma português como veículo de comunicação entre civilizados, enquanto as línguas indígenas e africanas servem apenas às tribos remanescentes e interessam à poesia e à história. Segundo ela, essa conceituação fixa a posição dos ortodoxos - que defendem a vigência da língua portuguesa no Brasil.

Em uma segunda linha de argumentação, Junqueira Freire e outros "românticos" defendem também a vigência de uma variante brasileira em termos de fala. José de Alencar, devido a sua relevância como romancista, é tomado como símbolo do pensamento romântico sobre a língua do Brasil. Sem sistematizar suas pesquisas, procurava justificar supostas incorreções; defendia que a transformação operada pelo povo na língua era irreversível, mas estigmatizava as formações populares, que só se livrariam da pecha de incorreção quando sancionadas pelo escritor.

A argumentação em defesa da superioridade da variante brasileira vai se sustentar tanto no caráter arcaizante do falar brasileiro, mais próximo do passado glorioso português, quanto na idéia de que a civilização brasileira é mais pujante e

¹⁶ Não se pode ignorar, no entanto, que a Lingüística não se apresenta como uma abordagem homogênea da linguagem, mas abriga diferentes concepções e pressupostos, às vezes radicalmente diferentes; exemplos da diversidade de pensamento entre alguns lingüistas brasileiros estão em XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversas com lingüistas: Virtudes e controvérsias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

sua linguagem mais aperfeiçoada, uma vez que a variante lusitana estaria mais aberta aos estrangeirismos e à descaracterização. Esse pensamento, também chamado legitimista, é corroborado por autores portugueses.

A designação da língua do Brasil oscilava entre "dialeto brasileiro", "luso-brasileiro", "luso-americano", "neoportuguês", "brasileiro" ou "nosso idioma". Entre suas peculiaridades fonológicas e sintáticas, evidenciava-se a colocação pronominal, em torno da qual acirra-se a polémica a partir de 1880, quando se procura disciplinar a matéria.

Encerra-se nessa época, na avaliação de PINTO, o apogeu dos dialetistas e abre-se o reinado dos puristas, que "grosso modo, perduraria até o limiar do movimento modernista" (idem, p. xxxiv). Escritores e críticos se apegam aos clássicos e às normas da língua, realizando os ideais puristas, e contestam o dialeto brasileiro que, segundo Rui Barbosa, seria o manto acobertador de todas as mazelas da língua: considerados guardiães da vernaculidade, aos escritores cabia o dever de expurgar as características da fala popular, peculiaridades de sabor folclórico e sinônimo de ignorância da língua" (idem, p. xxxvii).

A partir de então, incentiva-se o culto aos clássicos portugueses, o que faz surgir uma questão que inexistia em Portugal - a profunda separação entre língua falada e língua escrita, além do entendimento de que havia um "bom português" e um "mau português".

Já na segunda década do século XX, Silva Ramos, citado por PINTO (idem, p. xl) sugeria que o ensino da gramática se restringisse a noções ministradas no curso primário e completadas, posteriormente, com a prática da língua; e que o velho conflito gramática normativa/escritores fosse resolvido em favor desses, pois eram eles que refletiam o uso.

Concomitantemente, na área da crítica literária, José Veríssimo confere ao escritor o papel da seleção de formas tradicionais e de formas novas em uso pelo país,

¹⁸ DIAS cita ainda o historiador HOBBSAWN (1991, p. 76): "A identificação mística de uma nacionalidade com uma espécie de idéia platônica de língua, existindo atrás e acima de todas as suas variantes e versões imperfeitas, é muito mais uma criação ideológica de intelectuais nacionalistas, (...) do que uma característica dos reais praticantes comuns do idioma. É um conceito erudito e não vivido" (p. 73).

reconhecendo que se a maioria de um povo diz uma coisa de uma maneira, ainda que contrária à gramática e aos eruditos, é esta maneira certa de dizer a coisa. (idem, p. XLIII)

O período que vai de 1920 a 1945 foi considerado por Edith PINTO o mais denso e tenso de toda a história da língua portuguesa no Brasil. Em meio à diversidade de denominações, os manuais escolares utilizam expressões como "língua nacional", "idioma nacional, "língua pátria, "língua vernácula".

Os regionalismos eram objetos de ensaios, monografias, congressos, concursos e glossários; discutia-se também sobre os neologismos, a ortografia, a pronúncia e a gramática. Diante do reconhecimento da diversidade, aparece o desejo de padronização: Antenor Nascentes, em 1930, sugere ao então Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, constituir uma comissão destinada "a fixar uma pronúncia padrão para o ensino nas escolas primárias, profissionais e normais" (idem, p. xxx).

Beatriz CHRISTINO (2001) estudou 237 artigos publicados entre 1920 e 1929 por três revistas que se auto-definiam especializadas em questões lingüísticas (a "Revista de Língua Portuguesa", a "Revista de Filologia Portuguesa" e a "Brasiliana": destes, 57 tratavam da avaliação da legitimidade de termos, expressões ou construções ("correção de linguagem") e apenas três, de ensino de língua. A autora ratifica outros estudos, evidenciando a alta frequência de questões lingüísticas nas conversações e a popularidade dos "consultórios gramaticais", que apareciam tanto nos periódicos especializados quanto nos de grande circulação (p. 231). A originalidade do trabalho de CHRISTINO está na investigação sobre como era tratada, nesses textos, a herança lingüística de negros e índios:

Até mesmo os que lutavam por uma maior emancipação lingüística brasileira, como João Ribeiro, concordavam em pontos fundamentais com ele: tinham a mistura de raças na conta de um importante desencadeador da diversidade e da mudança lingüísticas e não viam com bons olhos a influência lingüística dos não-brancos, quando extrapolava o terreno do vocabulário (ver Ribeiro 1921; 15). Ao que tudo indica, João Ribeiro e seus companheiros não pretendiam agasalhar a gramática dos incultos, que trazia, ainda, ecos da 'babel de tantas raças'. (p.255)

Nas décadas de 30 e 40, a necessidade de identidade lingüística¹⁸ inspirou, conforme Luiz DIAS (1996, p. 58), calorosos debates em torno da denominação para o idioma oficial do Brasil. Os partidários da "língua brasileira" desejavam oficializar essa denominação. Um projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1935, determinando que a língua fosse assim chamada e que esse nome deveria constar nos livros didáticos como condição essencial para sua adoção. O argumento vencedor, contudo, foi o de que não cabia ao Congresso Nacional a prerrogativa de denominar a língua.

DIAS analisa textos daquele ano que discorrem sobre a denominação do idioma. Dentre eles, encontramos trechos como os que seguem:

Jamais hei de confundir um português evolucionário em nossa terra, belo, como foi sempre bela a nossa língua, com o patuá do povo ignaro, com a língua da tia Josefa, a cozinheira. Quero escrever quanto possível no português de Bilac, de Coelho Neto e de Euclides da Cunha (professor Otoniel Mota, citado por DIAS, p. 58)

O dia em que passarmos a denominar de brasileiro o idioma em que exprimimos as nossas idéias, os nossos desejos, as nossas dôres, as nossas vontades, as nossas imposições de caracter nacional, teremos ressurgido, derrubado a pedra sepulchral que fecha hermeticamente o pensamento traduzido em língua portugueza. (vereador Frederico Trotta, *ibidem*, p. 60)

A denominação oficial voltaria a ser mencionada nas Disposições Transitórias (art. 35) da Constituição Federal de 1946, que anunciavam a nomeação de uma comissão de professores, escritores e jornalistas para opinar sobre o tema¹⁹ e que decide não nomear a língua como "brasileira" (DIAS, 2001, p. 190). Como se vê, eram esses os três grupos de profissionais autorizados, na época, a discutir o assunto.

E de fato, assim como José de Alencar, Machado de Assis, Olavo Bilac, Taunay, Euclides da Cunha e Lima Barreto no século XIX, na primeira metade do século XX, outros tantos escritores estiveram envolvidos nas polêmicas em torno do idioma nacional. Uma parte destes não tem seu nome conservado no cânone escolar, por serem, em geral, poucos os autores de cada período escolhidos para configurá-lo.

¹⁹ A denominação "língua portuguesa" para o idioma oficial do Brasil aparecerá de fato só na Constituição de 1988, reconhecendo ao mesmo tempo a unidade lingüística com Portugal e demais países lusófonos e a existência de idiomas não oficiais (como os indígenas).

Esses poucos são elevados a um patamar de consagração que lhes garante certa permanência nos materiais didáticos. Neste grupo estão os nomes de Monteiro Lobato, Manuel Bandeira e dos três andrades: Mário, Oswald e Carlos Drummond. De todos eles, cada um a sua moda, ficou o registro de alguma participação (às vezes, provocação) no debate sobre a língua, de que serão vistos alguns exemplos no capítulo seguinte.

2. ESCRITORES EXEMPLARES NO DEBATE SOBRE A LÍNGUA

*“O poeta é a pimenta
do planeta!
(Malagueta!)”*

(Lulu Santos - Waly Salomão,
em **Assaltaram a gramática**, 1984)

Ainda que algum escritor percorra bibliotecas recolhendo edições antigas de seus escritos, porque o juízo da idade avançada os reprova, ainda que um intelectual peça que seus textos escritos antes de determinada data sejam esquecidos, nem um nem outro tem mais controle sobre o alcance das publicações: o texto entregue ao público toma vulto próprio e compõe, além da história de cada autor – mais ou menos congruente ou incoerente –, a história das idéias em circulação em determinada época e, como tal, constitui legítimo objeto de investigação para o historiador.

Os escritores cuja obra foi pesquisada para esta dissertação são conhecidos do público escolarizado e citados freqüentemente nos livros didáticos. Alguns, como se verá, se não chegaram a negar sua produção de juventude, a avaliaram com olhos mais maduros (e conformados). Que sentido faz vasculhar sua obra desde o princípio? A primeira justificativa é justamente o caráter documental dos livros, que já não se prendem às avaliações dos autores; a segunda é que, conforme orientam historiadores contemporâneos, não se pode confiar cega nem inteiramente em memórias (e muito menos em uma só).

A década de 20 é o momento da deflagração oficial do Modernismo, momento em que se pretendeu refletir sobre o "ser brasileiro" de forma distinta do nacionalismo do século XIX. Alguns críticos contemporâneos¹ acusam os participantes da Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922 em São Paulo, de subestimarem obras do período imediatamente anterior, marcadas por forte

¹ Ver, por exemplo, FISCHER, Luís Augusto. **Para fazer diferença**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998.

consciência crítica, para se arrogarem como os primeiros modernos - tanto que figuras de porte no mundo literário como Euclides da Cunha e Lima Barreto ficaram rotuladas como "pré-modernistas". A ruptura artística dos modernistas com a tradição é, no entanto, reconhecida pela maioria dos livros de história literária.

Comemorava-se um século de independência política, preconizava-se um novo olhar sobre o Brasil, uma nova literatura. Manifestos e revistas da época têm títulos que procuram remeter a algo tipicamente brasileiro: "Manifesto da poesia Pau-Brasil", "Terra roxa e outras terras", "Manifesto do Grupo Verde", "Manifesto Nhengaçu verde-amarelo", "Leite criôlo"².

É importante destacar, no entanto, que, aparentemente reunidos em torno de um ideário comum, os artistas e intelectuais modernistas estavam, de fato, divididos em diferentes facções ideológicas, e sua postura diante da questão do idioma nacional foi da defesa da existência da língua brasileira (e de tentativas de sistematizá-la) à condenação do distanciamento do padrão local em relação ao português europeu.

Em uma época em que apenas um quarto da população (de 30 milhões de pessoas) sabia ler e escrever³, o impacto da edição de romances ou coletâneas era, certamente, restrito a um pequeno grupo de privilegiados interessados. No entanto, os escritores publicavam crônicas e resenhas nos jornais e revistas, e para vários deles o jornalismo foi a principal atividade remunerada.

Compõem as obras de Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Drummond diversos volumes de crônicas, cuja leitura lança luz sobre as questões em debate. Além disso, Bandeira iniciou, em 1958, a publicação de cartas recebidas de Mário, organizadas e comentadas, gesto em que foi seguido por diversos outros, dentre os quais Drummond.

Serão aqui apresentados excertos de textos desses autores ao longo das décadas de 10 a 70, considerando-se que fazem parte de um conjunto geral de textos de conhecimento público e, portanto, ao alcance dos autores dos livros didáticos publicados entre 1940 e 1980.

² Cf. TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. 10^a. ed. Rio de Janeiro:Record, 1987.

Talvez à exceção de Manuel Bandeira, "imortalizado" pela Academia Brasileira de Letras na década de 40, os demais escritores pesquisados estiveram envolvidos em alguma polêmica: Monteiro Lobato, por suas inúmeras e diversificadas intervenções, que foram da crítica ao modo de vida do caipira à afirmação (que chegou a lhe custar a liberdade) de que havia petróleo no Brasil; Oswald de Andrade, recentemente reduzido a caricatura em uma mini-série televisiva⁴, é apresentado por seus biógrafos e críticos como intelectual provocador e ferino (candidatou-se à Academia, sem sucesso); Mário, autor de *Macunaíma*, é figura a que se refere a maior parte das análises das questões literárias e lingüísticas da primeira metade do século, seja para rechaçar-lhe o ímpeto renovador, seja para indicá-lo como o intelectual mais importante do Modernismo; mesmo Drummond, de presença social mais reservada, causa indignação com o poema "No meio do caminho" por, entre outros motivos de ordem poética, ousar o verbo "ter" em lugar do formal "haver".

2.1 Monteiro Lobato: reforma ou conformação ?

Em 1917, o então já reconhecido escritor Monteiro Lobato (1882-1948) publica um artigo intitulado "Paranóia ou mistificação", em que critica a segunda exposição da pintora Anita Malfatti. O artigo teria provocado o protesto de intelectuais como Oswald e Mário de Andrade, que – mobilizados – promoveram cinco anos mais tarde a "Semana de Arte Moderna". Os contatos sociais e editoriais mantidos com os modernistas ao longo das décadas seguintes não chega a livrar Lobato da pecha de conservador, ou pior, de alguém que não conseguiu reconhecer a novidade e os méritos da arte nova. Essa avaliação não faz jus à produtiva carreira intelectual de um dos escritores mais lidos em toda a história do Brasil.

³ Dados citados por RAZZINI (2000, p. 24).

⁴ A mini-série "Um só coração", da Rede Globo, retratando com liberdade ficcional os personagens do Modernismo, foi ao ar no 1º. semestre de 2004.

Na primeira década do século XX, enquanto trabalhava como promotor no interior de São Paulo, Monteiro Lobato já colaborava em jornais e revistas com caricaturas, desenhos e artigos assinados sob pseudônimo. É com uma carta à seção "Queixas e reclamações" do jornal "O Estado de São Paulo", em 1914, que passa a ser conhecido como polemista: no texto publicado sob o título "Velha praga", o escritor atacava a figura do caipira, acusando o "Jeca Tatu" do "antigo e desastroso hábito caipira de tocar fogo no mato...". Graças a isso, no ano seguinte já colabora com artigos para "O Estado de São Paulo".

Edith PINTO (1994) estuda a posição de Lobato diante dos problemas de língua e de linguagem, recolhendo opiniões explícitas e dados inseridos em seus escritos, com o intuito de verificar a coerência entre a posição teórica e sua prática de escritor. Segundo ela, da abundância de documentos ressalta o "repúdio ao absolutismo das regras gramaticais, impostas, não só ao ensino, mas também à prática da língua, escrita e até oral" (p. 51). Mas se destaca, ao mesmo tempo, a preocupação com o "escrever bem", de forma gramaticalmente correta e fazendo jus à herança dos clássicos portugueses.

A autora distingue três tipos de textos: os de finalidade literária; os de finalidade pragmática, voltados para a defesa de idéias ou propostas; e os de finalidade subjetiva ou de expressão pessoal, a sua riquíssima correspondência. Foca a análise nos escritos de caráter literário, ressaltando que a ordem de produção não coincide com a ordem de publicação dos livros.

Um fato de caráter lingüístico que, segundo PINTO (idem, p. 56), permaneceu estável é a sátira à gramática, "fato estranho, à primeira vista, num grande sabedor dela". Lembra, porém, que a sátira se voltava contra os excessos, a mania, a "gramatiquice", sobretudo quanto a pontos de minúcia, como a colocação pronominal:

Há referências zombeteiras a esse ponto, abrangendo desde simples alusões até o próprio tema do texto, como no (...) conto "O colocador de pronomes", publicado em Negrinha (1920), mas escrito em 1917, conforme cartas desse ano ao amigo Rangel, numa das quais explica que na composição da personagem central entrava 'meia dúzia de gramaticantes cá de São Paulo' (apud PINTO, idem, ibidem).

O conto em questão é a história de Aldrovando Cantagalo, que veio ao mundo porque seu pai, escrevente pobre de "ar um tanto palerma", escreveu, em bilhete à amada, filha mais moça de um coronel, "Amo-lhe!". O coronel encontra o bilhete e obriga seu autor a casar-se com a filha mais velha, já "encalhada", alegando:

- Vassuncê escreveu este bilhete à Laurinha dizendo que ama-"lhe". Se amasse a ela deveria dizer amo-"te". Dizendo amo-"lhe" declara que ama a uma terceira pessoa, a qual não pode ser senão a Maria do Carmo. Salvo se declara amor à minha mulher!... (apud PINTO, 1978, p.65)

Tendo que optar entre a filha mais velha e a "preta Luzia, cozinheira", o escrevente é ainda obrigado a ouvir do coronel uma lição de gramática: "Os pronomes, como sabe, são três: ...". No mês seguinte, "o moço casava-se com o encalhe", e onze meses depois nascia o futuro professor Aldrovando, "o conspícuo sabedor da língua que durante cinqüenta anos a fio coçaria na gramática a sua incurável sarna filológica" (idem, ibidem).

Aldrovando sabe os clássicos portugueses de cor, mas desconhece e desdenha o mundo atual:

A língua lusa era-lhe um tabu sagrado que atingira à perfeição com o Fr. Luís de Souza, e daí para cá, (...) vinha chafurdando no ingranzéu barbaresco.
 - A ingresia d'hoje, declamava ele, está para a Língua, como o cadáver em putrefação está para o corpo vivo.
 (...) E não lhe objetassem que a língua é organismo vivo e que a temos a evoluir na boca do povo.
 - Língua? Chama você língua à garabulha bordalenga que estampam periódicos? Cá está um desses galicígrafos. Deletreemo-lo ao acaso.⁵ (idem, ibidem)

Lobato passa assim dos pronomes aos estrangeirismos. Na época, a revolta dos puristas ia contra o excesso de termos de origem francesa (lugar hoje ocupado no debate pelos de origem inglesa). Mas o personagem tinha mesmo na colocação de pronomes sua tortura permanente:

⁵ Ingranzéu e ingresia, segundo o Dicionário Aurélio, referem-se a: linguagem arrevesada e ininteligível; barulho, berreiro, balbúrdia, confusão.

Doía-lhe como punhalada vê-los por aí pré ou pospostos contra regras elementares do dizer castiço. E sua representação alargou-se nesse pormenor, flagelante, concitando os pais da pátria à criação dum Santo Ofício gramatical.

Os ignaros congressistas, porém, riram-se da memória (...):

- Quer que instituamos patíbulo para os maus colocadores de pronomes! Isto seria autocondenarmo-nos à morte! Tinha graça! (idem, p. 66)

Depois de muito escrever em jornais e ser lido por poucos, Aldrovando abre a "Agência de Colocação de Pronomes e Reparos Estilísticos", mas as reformas que fazia eram tantas que os autores não mais reconheciam suas obras. Falido o projeto, decide: "Hei de influir na minha época. (...) Ir-lhes-ei empós, filá-los-ei pela gorja!" Saía pela rua examinando dísticos e tabuletas com vícios de língua e ia argumentar com os responsáveis.

Exige do ferreiro que a tabuleta "Ferra-se cavalos" seja reformada, alegando que o certo é "ferram-se cavalos", ao que o ferreiro responde:

V. S^a. me perdoe, mas o sujeito que ferra os cavalos sou eu, e eu não sou plural. Aquele *se* da tabuleta refere-se cá a este seu criado. É como quem diz: Serafim ferra cavalos - Ferra Serafim cavalos. Para economizar tinta e tábua, abreviaram o meu nome, e ficou como está: Ferra Se(rafim) cavalos. Isto me explicou o pintor, e entendi-o muito bem.(idem, p. 68)

Aldrovando paga a reforma da placa, mas a inclusão do "m" coincide com uma fase de maus negócios e o ferreiro, supersticioso, o apaga. O professor resolve escrever um tratado sobre colocação de pronomes. Anuncia o primeiro volume, "Do pronome se", nos jornais, mas espera e procura em vão por um editor. Torcem-lhe o nariz dizendo: "Não é vendável"; ou: "Por que não faz antes uma cartilha infantil aprovada pelo governo?". Edita-o por conta, mas, devido a um problema na tipografia, a dedicatória sai com o pronome fora do lugar previsto - e o autor morre de dor "gramatical".

Tanto os políticos como o ferreiro sinalizam que a linguagem do dia-a-dia distanciava-se da norma gramatical; mas há ainda a crítica à ignorância - evidente na explicação truncada que o ferreiro dá sobre o "se" da tabuleta - possivelmente traz marcas do julgamento do próprio Lobato.

Na análise de Edith PINTO (1994, p. 58), os pronomes de Lobato não escapam ao eixo das regras, "prova de que, no devido tempo, ele tinha sido

empanturrado delas", e sua rebeldia era "possivelmente marca dolorosa, nunca resolvida, de uma reprovação em português, ainda no curso secundário".

A tese da reprovação escolar como motivo para o ataque aos gramáticos é de larga aceitação entre os biógrafos (e cara aos professores **normativistas**), mas certamente é insuficiente para sustentar todo o repertório crítico do escritor sobre a língua. A compreensão da importância intelectual do autor passa pela análise dessa aparente contradição entre, de um lado, a clareza quanto à diversidade lingüística, suas origens e sua propriedade, e o desejo de mudança (ou de reforma), e de outro a conformação às normas gramaticais, a exigência de obediência ao padrão⁶.

Em resenha de 1921, Lobato elogia a "Gramática Brasileira" de Firmino Costa como "um bom passo à frente para a criação da gramática brasileira":

Inúmeras peculiaridades do nosso falar, que as gramáticas anteriores, rigorosamente portuguesas, consignavam condenando como crimes horríveis, F.C. consigna inocentando-os, isto é, registrando-os como fatos consumados da língua. (...) E se gramática é o estudo dos fatos da língua, a gramática que nos convém é a que estude os fatos da *língua pátria*. (apud PINTO, 1978, v. II, p. 54)

Em 1922, aponta no livro "Dialeto caipira", de Amadeu Amaral, a primeira gramática da língua brasileira:

O estudo único em matéria filológica que nos cumpria fazer, não o fazíamos. Era esse da língua nova, a língua que ao país inteiro interessa: o estudo, o retrato fiel da Brasilina arisca que atende às necessidades de expressão dos 25 milhões de jecas que somos. Porque, estranha contradição! falamos à moda de Brasilina, mas escrevemos à moda de dona Manuela, por falta de coragem ou medo ao bolo da férula portuguesa. (idem, p. 56)

No mesmo ano, trata de "O Dicionário brasileiro", de Assis Cintra, aludindo à vitória da "sintaxe tupi". Reconhece que mesmo no uso das classes cultas a diferenciação lingüística é percebida e cita, como arcaísmo luso ressuscitado por elas, o emprego do pronome pessoal "ele" como complemento direto, o que por alguns fora considerado brasileirismo:

⁶ PINTO (1992, p. 59) menciona cobranças de correção gramatical feitas a escritores principiantes que pediam conselhos a Lobato.

O fato é que no país todo, na linguagem falada, o *ele* e o *ela* desbancaram o *o* e o *a*; apesar da resistência dos letrados e da resistência da língua escrita. Não nos consta que algum escritor de mérito usasse (...) essa forma. Mas dia virá em que se romperá essa barreira, porque as correntes glóssicas são irresistíveis, os gramáticos não são donos da língua, e esta não é uma criação lógica. (idem, p.59)

Adiante diz de alguns dicionaristas: "E são papões da língua! Dão-nos em cima de palmatória e ensinam-nos o que se não deve dizer, esquecidos de que não se deve dizer, sobretudo, asneiras." (idem, p. 61)

Pode soar estranha, nesse contexto, a crítica em que Lobato rejeita o "caçanje"⁷ escolhido por Catulo da Paixão Cearense, músico de origem rural e humilde que se lançou, a partir de 1918, como escritor:

lamentamos que o grande, o maior poeta desse país, (...), não tenha escrito o seu livro em nossa língua, a língua brasileira,... Escolheu para isso em vez de nosso dialeto, a corruptela cabocla,... Fez assim um livro que não se dirige a nós brasileiros que lemos e sentimos, mas apenas ao resíduo racial que vegeta nos sertões e que não o lerá nunca, porque é analfabeto. (cit. por VASCONCELOS, apud RODRIGUES, 1998, p. 147)

Segundo a análise de RODRIGUES, para Lobato talvez Catulo tivesse a missão de servir como elemento de elevação dos padrões de cultura das camadas populares por ele (Catulo) representadas. De fato, nesse momento, Monteiro Lobato, como outros, idealizava a existência de uma língua brasileira, mas não aceitava como língua o que julgava ser "corruptela". Todavia, a rejeição se alterna com o reconhecimento.

Em artigo de 1926 para o *Diário da Noite*⁸, "O nosso dualismo", Lobato faz críticas jocosas à escrita de Oswald de Andrade, que trata como "futurista". Condena a "atrapalhação" dos valores e regras (a gramática, a justa medida, a clareza; cita especificamente o uso do pronome reflexo "me" em início de período), todavia

⁷ Segundo o "Novo Dicionário da Língua Portuguesa", de Aurélio Ferreira (1985), **caçanje** tem dois significados: "1. Dialeto crioulo do português, falado em Angola. 2. P. ext. português mal falado ou mal escrito". Como se vê, os dois sentidos estão associados: na fixação dessa segunda acepção está pressuposta a compreensão de que, se caçanje é o dialeto falado pelos negros de Angola, só pode ser um português ruim, então vira adjetivo depreciativo. O dicionário remete, assim, à carga de preconceito investida contra o dialeto africano, estendida ao português popular do Brasil.

⁸ Republicado pela Revista CULT, n.º. 52, maio/2002.

afirma que a “brincadeira de crianças inteligentes” (o movimento “futurista”) iria desempenhar “uma função muito séria em nossas letras”:

Vai forçar-nos a uma atenta revisão de valores e apressar o abandono de duas coisas a que andamos aferrados: o espírito da literatura francesa e a língua portuguesa de Portugal. (...) a tarefa do escritor de um determinado país é levantar um monumento que reflita as coisas e a mentalidade desse país por meio da língua falada nesse país. (CULT, 52, p. 61)

Para o autor, era preciso acabar com o dualismo de mentalidade e língua, já que o povo “fala brasileiro e os próprios escritores que escrevem em português não o falam em família. Em casa, de pijama, só se dirigem à esposa, aos filhos e aos criados em língua da terra, brasileiríssima” (idem, p. 62). E volta a mencionar Catulo⁹:

Já temos dois grandes escritores que escrevem na língua da terra, em mangas de camisa e chapéu de palha, e pensam com idéias da terra: Cornélio Pires e Catulo. A elite franco-portuguesa olha-os com o mesmo desprezo que tinham os faladores de latim em França e Itália, para com os Dantes e Ronsards latinófobos. (...) A língua de Cornélio e Catulo só merece sorrisos – e é no entanto a que vai vencer! (idem, *ibidem*)

Lobato conclui o artigo dizendo que a resultante da campanha futurista iria apressar o processo de unificação entre língua falada e língua literária: “Mas não o realizará. Não é isso obra de um homem, nem de um grupo. É obra do tempo”¹⁰.

Essa última observação talvez ajude a elucidar a mencionada contradição entre o desejo e a prática – sem acreditar na legitimidade da norma lingüística vigente, precisa segui-la para ser lido e provocar as transformações necessárias.

Em 1934, dentro da coleção paradidática de enorme sucesso cujas narrativas eram situadas n' "O Sítio do Picapau amarelo", Lobato escreve "Emília no país da gramática", livro sobre o qual confessa ao amigo Godofredo Rangel: "O que mais

⁹ RODRIGUES (1998) compara as trajetórias de Catulo Cearense, que procurará suprimir as marcas originais de sua fala rumo a uma artificialização de linguagem, e Orestes Barbosa, que obtém sucesso ao optar por um registro menos formal e mais “popular” nas composições musicais.

¹⁰ Mário de Andrade, revoltado com a designação de “futurista” e o tratamento dispensado a Oswald, escreve artigo criticando Lobato (“*Post-scriptum* pachola”), mas não contesta o principal de “O nosso dualismo” (que julga estudo sério): a reflexão sobre as relações entre língua brasileira e literatura. No final, acrescenta provocativo necrológio de “Bernardo Guimarães de Monteiro Lobato” (Guimarães foi escritor romântico-regionalista). Anos mais tarde, Lobato oferece a Mário a oportunidade de publicação de *Macunaima* em inglês: “Vou sair da cova só para isso”; Mário aceita a oferta do “vingado morto-vivo” (Revista CULT, n. 52, p. 64-65).

tarde me fêz escrever ‘Emília (...)’, talvez fôsse a lembrança do muito que naquele tempo me martirizou a tal ‘arte de falar e escrever corretamente” (apud PINTO, 1994, p. 58). Lobato tencionava escrever uma gramática não indigesta, como as que fora obrigado a digerir, e acabou por organizar essa obra destinada a crianças, nos moldes da gramática normativa de Eduardo Carlos Pereira. Muito espaço da obra é ocupado pela questão do Português do Brasil e sua diferenciação em relação ao de Portugal.

É Dona Benta, voz da experiência e do conhecimento, quem fala, em "Emília no país da gramática"(LOBATO, 1960, p. 114 e 115):

- E assim se foi formando, e se vai formando, a língua. Uma língua não pára nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos. (...) Nesse caso, aqui nesta cidade se fala mais direito do que na cidade velha - concluiu Narizinho. (A cidade velha é, no texto, Portugal; a nova, o Brasil.)
Por quê? Ambas têm o direito de falar como quiserem, e portanto ambas estão certas.

No entanto, no capítulo “Vícios de linguagem” (p. 129), lê-se que o Brasileirismo “se reabilitou e anda solto pela cidade nova”, o Barbarismo faz as pessoas errarem estupidamente na pronúncia e no modo de escrever as palavras (como em “sastifeito”, “percurar” ou “percisa”), e o Solecismo é “outro idiota que faz muito mal à língua” (como em “havam muitas moças”, “fui na cidade”, “vi ele na rua”, entre “outras tantas ‘belezas’ que saem da cachola deste imbecil”).

Assim, a obra lobatiana conjuga crítica à gramatiquice e fundamentação anti-**normativista**, mas é animada pela idealização de uma “língua de cultura”. Quanto ao ensino, a julgar por seus livros para o público infantil, deseja-o agradável, contextualizado, crítico, mas não abandona os “pimentões mesoclíticos”, comparação culinária pela qual Emília explica um dos tipos de colocação pronominal previstos pela gramática tradicional.

Em 1937, em seguida à instauração do Estado Novo, o escritor redige conselhos ao ministro Francisco Campos: trata dos problemas das editoras com a dualidade ortográfica acarretada pela Constituição de 1934 (sugerindo, por exemplo, que o governo compre os milhares de livros didáticos encalhados por estarem na ortografia velha) e pede que o ministro interceda em prol da simplificação ortográfica

e da abolição dos “acentos acadêmicos”: “‘ha’ que desde que nasceu foi grafado assim, passou imbecilmente a ‘há’. Por quê?(...) Talvez que a expansão do Império Britânico tenha como um dos fatores o lucro de tempo decorrente de não haver na língua inglesa acentos;...” O escritor argumenta que se animou a enviar a carta a Campos porque “a obra de remodelação empreendida pelo Estado Novo é uma em que todos os homens de boa vontade têm o dever de colaborar.” (apud PINTO, 1978, v. II, p.74)

Em entrevista à “Folha da Manhã”, em 1941, tratando das transformações da língua portuguesa no Brasil e perguntado sobre se a literatura influi para a constituição do “brasileiro”, responde:

- Não. Existem, em todos os países, duas línguas: a falada e a escrita. A língua falada é a verdadeira. É o que vive, e que se transforma. A literatura nada mais faz do que registrar os pontos pitorescos, fixando-os, que essa língua estabelece. Neste particular eu quero ressaltar aqui o grande papel que está desempenhando a moderna literatura brasileira. Tem ela cristalizado as modificações de linguagem, modificações que entrarão, definitivamente, para o patrimônio do “brasileiro” (idem, p.77-78).

A distinção oralidade/escrita está presente também em texto de 1943, o Prefácio para “Éramos seis”, de Maria José Dupré. Na voz do personagem Manuel Neto, explica:

A língua escrita veio depois, e é coisa restritíssima. Todas as criaturas humanas jogam com a língua falada, e quantas com a escrita? ...
- A correção da língua é um artificialismo, (...) Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos (...) Na linguagem falada, a não ser na boca dum sujeito que conheço, o verbo concorda ou não com o sujeito – à vontade (e repetir a frase para restaurar uma concordância é pedantismo) (idem, p.79).

HALLEWELL (1985) dedica um capítulo de “O livro no Brasil (sua história)” a Monteiro Lobato e afirma que “em linguagem, pelo menos, Lobato não era rebelde” (pois até pedira a um amigo que corrigisse a colocação de pronomes para a 2ª. edição de “Urupês”) e nisso se afastaria dos modernistas. No entanto, com base nos textos analisados, talvez se possa afirmar que, além do elemento nacionalista, também na preocupação com o tema da linguagem, a ser encarado por uma perspectiva mais científica, menos arbitrária e menos autoritária, Lobato se

aproximou deles. Considerando o raio de influência que o escritor, crítico e editor conseguiu traçar, sua contribuição não é nada desprezível.

2.2 Oswald, ponta de lança

Oswald de Andrade (1890-1954) produziu amor ou ódio entre os críticos, nunca indiferença. Sua obra poética foi considerada "sarampão de juventude" por alguns críticos mais refratários, depois ganhou apreciação de peso com o movimento da poesia concreta¹¹, que o assumiu como precursor. Na história literária que mais comumente se apresenta nos livros didáticos de literatura, diz-se que Oswald foi um dos expoentes da "1ª fase" do Modernismo, fez uma poesia irreverente, humorística¹². Tanto seus contemporâneos como a crítica posterior reconhecem nele, entretanto, o importante deflagrador do Modernismo

Para Alfredo BOSI, autor de uma "História Concisa da Literatura Brasileira", editada na década de 70,

Oswald representou com seus altos e baixos a ponta de lança¹³ do "espírito de 22" a que ficaria sempre vinculado, tanto nos seus aspectos felizes de vanguardismo literário quanto nos seus momentos menos felizes de gratuidade ideológica.

É a partir de Oswald que se deve analisar criticamente o legado do Modernismo paulista, pois foi ele quem assimilou com conaturalidade os traços conflitantes de uma inteligência burguesa em crise. (p.402, grifo meu)

É diferente a avaliação feita por Luciana PICCHIO, em uma história da literatura produzida na Itália, traduzida para o francês em 1981 e que chegou ao Brasil em 1988:

¹¹ PLANO PILOTO PARA POESIA CONCRETA, por Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos. In: TELES, Gilberto M. **Vanguardas européias e modernismo brasileiro**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

¹² Suas peças de teatro e romances foram classificadas sumariamente como "panfletárias" por alguns críticos (como BOSI); no entanto, pesquisadores como Maria Eugênia Boaventura são responsáveis por novas perspectivas de análise desses textos.

¹³ "Ponta de lança" é o nome de uma coletânea de artigos publicados e conferências dadas entre 1943 e 1944. Foi organizada pelo próprio Oswald de Andrade e seu título insiste na conotação de vanguarda agressiva.

Por essa poesia puerilmente antropofágica, por sua imaginação sem fio condutor, sua orgia de neologismos, sua prosa "auroral" e irônica, seu teatro surrealista, Oswald, que as vanguardas dos anos 60 reavaliaram em seu justo valor, situa-se muito além de seu próprio personagem. Já não é somente o "clown da burguesia", senão também, e sobretudo, uma das pedras angulares de toda a nova literatura brasileira. (p. 83)

De fato, dizia Haroldo de Campos em 1964 a respeito de "Memórias Sentimentais de João Miramar" (obra de 1923):

Este o livro fundamental,...). Realmente, nem sempre se tem lembrado de referir esta obra divisora de águas quando se traça a evolução de nossa prosa moderna. Houve mesmo, durante muito tempo – e com reflexos até nossos dias - , uma campanha sistemática de silêncio contra Oswald, que resultou na minimização, se não na voluntária obliteração, da importância da bagagem literária oswaldiana (Miramar na mira, texto crítico incluído na edição de "Memórias Sentimentais de João Miramar", p. 88).

O escritor foi responsável por dois manifestos, gênero em que então se divulgavam, pela imprensa, ideários estéticos: o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de 1924, e o Manifesto Antropófago, de 1928. O primeiro, publicado pelo Correio da Manhã em março de 1924, não tem meias palavras: "A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos."

A clareza de que os erros compõem a língua, a recusa dos formalismos, do beletismo, o respeito pela língua popular são aspectos que evidenciam sua tomada de posição no debate sobre a linguagem.

No ano anterior ao do manifesto, Oswald publicara um artigo na Revista do Brasil (que havia sido comprada por Monteiro Lobato em 1918), "O esforço intelectual do Brasil contemporâneo", em que declarava:

Estamos assistindo ao esforço científico da criação de uma língua independente, por sua evolução, da língua portuguesa da Europa. Recebemos como benefício todos os erros de sintaxe do romancista José de Alencar, do poeta Castro Alves, (...) Enquanto o sr. João Ribeiro tratava de fundar, em trinta e duas notáveis lições, uma língua nacional, o sr. Amadeu Amaral construía a nossa primeira gramática regionalista. A obra dos dois ilustres acadêmicos esqueceu, entretanto, a contribuição do jargão das grandes cidades brasileiras, onde começa a brotar, em São Paulo principalmente, uma surpreendente literatura de novos imigrantes (PINTO, 1978, v. II, p. 200).

É difícil entender que “um esforço científico” fosse aplicado à criação do português brasileiro (idéia que nos remete hoje à criação de línguas artificiais); no entanto, o destaque para a cientificidade tinha provavelmente a intenção de se mostrar argumento irrefutável, imune a julgamentos baseados em critérios pessoais, no sentido de evidenciar e consubstanciar a língua do Brasil. De todo modo, o reconhecimento dos trabalhos de Ribeiro e Amaral reitera as opiniões de Lobato sobre ambos.

No livro "Pau-Brasil" (1924) está um poema que, nos dias de hoje, costuma aparecer na parte dos livros escolares reservada à literatura – mas não acompanha os conteúdos gramaticais. Conforme se verá no capítulo 3, esse texto não era citado nos livros entre as décadas de 1940 a 1980.

pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso, camarada
 Me dá um cigarro

No debate sobre a colocação de pronomes, a concisão poética diz mais do que extensos arrolados pseudo-científicos. A gramática é a da escola, a regra é lusitana, mas a Nação Brasileira, todos os dias, fala diferentemente do recomendado¹⁴.

¹⁴ Em artigo recente, NEVES (2003, p. 63) afirma que “uma visão leiga da questão (da existência de uma norma prestigiada) pode fazer que até aqueles que combatem o prescritivismo embarquem no mesmo raciocínio daqueles que pregam regras de conduta para o uso lingüístico” e cita o poema “pronominais” para concluir que “mesmo um literato extremamente ‘liberal’ como Oswald de Andrade – tem assimilada a noção de que existe gramática apenas na língua do acerto (a gramática do professor e do aluno), e aceita esse jogo.” Ora, de que outra forma poderia Oswald falar? Cobrar denominações da sociolingüística num texto de 1924 soa anacrônico. NEVES lê em “gramática” não o livro usado na escola, mas o conceito “científico”, quase transformando o iconoclasta em restaurador de imagens, por apagar a força crítica da oposição gramática/professor/aluno X o bom branco/o bom negro/a nação brasileira.

O poema “Erro de português” (1925), a partir de cujo título se espera uma referência à linguagem, trata da grande questão cultural que está na origem da história do país:

erro de português

Quando o português chegou
 Debaixo duma bruta chuva
 Vestiu o índio
 Que pena!
 Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português

Assim como a colonização estabelece uma perspectiva para definição do que é certo (decide quem deve passar a agir como quem), na linguagem o erro depende também da perspectiva assumida.

Outro poema de 1925 alude aos brasileiros que dizem “teiado”, mas seguem em frente fazendo telhados, construindo as cidades. São os operários, que ocupariam lugar importante na ficção posterior de Oswald.

Nas gramáticas escolares, “vícios de linguagem” são aqueles usos arraigados na língua mas condenados pelo purismo. Oswald registra a pronúncia real de um grupo cuja fala é condenada socialmente, mas que está construindo o Brasil concretamente:

vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
 Para melhor, dizem mió
 Para pior pió
 Para telha dizem teia
 Para telhado dizem teiado
 E vão fazendo telhados

Paulo Prado, no Prefácio a “Pau-Brasil”, diz ver na poesia do livro "a reabilitação do nosso falar cotidiano, *sermo plebeius* que o pedantismo dos gramáticos tem querido eliminar da língua escrita". Isso porque Oswald inova, ao escrever, não apenas no nível do léxico (como Lobato), mas no nível da sintaxe, da

organização estrutural do texto, motivo pelo qual seria admirado por, entre outros, seu contemporâneo Mário de Andrade.

Oswald de Andrade não apenas transpõe a fala para o poema, como a tematiza (promove duplamente a realidade lingüística – enquanto forma e enquanto conteúdo). Em sua revisão da história do Brasil, recupera novamente a pronúncia brasileira:

relicário

No baile da Corte
Foi o Conde d’Eu quem disse
Pra Dona Benvinda
Que farinha de Suruí
Pinga de Parati
Fumo de Baependi
É comê, bebê, pitá e caí

Além das condições materiais, o senso de humor, a mordacidade, bem como as opções políticas e ideológicas de Oswald podem ter sido responsáveis pelo isolamento social e intelectual em que se viu no final da vida. Enquanto sua produção poética foi resgatada e revalorizada dentro do cânone literário, suas reflexões sobre a língua foram guardadas no baú das curiosidades e ditos engraçados.

2.3 A ousadia de Mário de Andrade

Mário de Andrade é reconhecido como mentor e papa do Modernismo brasileiro. Intelectual de múltiplos interesses, desenvolveu, além de importantes pesquisas nas áreas de música e cultura popular, estudos sobre a língua brasileira, tema sobre o qual debateu com seus contemporâneos¹⁵.

No “Prefácio interessantíssimo” que abre “Paulicéia Desvairada”, livro de poemas de 1922, apresentava suas convicções: “A gramática apareceu depois de

15 Há dezenas de estudos sobre Mário de Andrade, enfocando sua atividade literária ou de pesquisa da música e da cultura popular; RUSSEFF (2001) analisa “Educação e cultura na obra de Mário de Andrade” (Campo Grande:UCDB).

organizadas as línguas.(...) Pronomes? Escrevo brasileiro. Si uso ortografia portuguesa é porque, não alterando o resultado, dá-lhe uma ortografia”. (PINTO, 1978, v. II, p.133)

É interessante registrar que os críticos atribuem a publicação de “Paulicéia” (cujos textos já estariam em circulação entre amigos antes de 1922) a Oswald de Andrade – que publicara um dos poemas em sua coluna no jornal, anunciando-o como de “seu poeta futurista”.

Mário havia submetido o livro à editora de Monteiro Lobato, que o considerou inadequado para seu público-alvo, mas sugeriu que escrevesse alguma explicação prévia para o leitor entender a obra – esta seria a origem do tal “Prefácio”¹⁶ (era necessário acrescentar “interessantíssimo”, porque a maioria dos prefácios costumava ser enfadonha).

Em 1924, compõe o “Noturno de Belo Horizonte” (publicado em “Clã do Jabuti”, 1927, p. 178-189): 406 versos (entre o 246º e o 292º estão os 46 versos que falam da “Serra do Rola-Moça”, cuja inclusão em livros didáticos será comentada no próximo capítulo). Entre as estrofes finais está a seguinte:

Que importa que uns falem mole descansado
 Que os cariocas arranhem os erres na garganta
 Que os capixabas e paroaras escancarem a vogais?
 Que tem si o quinhentos réis meridional
 Vira cinco tostões do Rio pro norte?
 Juntos formamos este assombro de misérias e grandezas,
 Brasil, nome de vegetal!...

Em 1925, é procurado para uma entrevista para o que seria chamado “Mês Futurista” do jornal “A Noite”. Rejeita o rótulo de “futurista”, que é alterado para “modernista” e, a fim de evitar que os jornalistas lhe modifiquem o português, corrigindo o que, como “passadistas”, considerariam solecismos (erros de gramática), datilografa as respostas:

¹⁶ Cf. GIRON, L. A. Bruta sacudidela nas artes. **Revista CULT**, n.º. 55, fev/2002, p. 58-61.

Moléstia-de-Nabuco é isso de vocês andarem sentindo saudade dos cais do Sena em plena Quinta da Boa Vista e é isso de você falar de um jeito e escrever covardemente colocando o pronome carolinamichaelmente. (...) Tradicionalizar o Brasil consistirá em viver-lhe a realidade atual com a nossa sensibilidade tal como é e não como a gente quer que ela seja, e referindo a esse presente nossos costumes, língua, nosso destino e também nosso passado.(idem, p.135)

No mesmo ano, em carta a Carlos Drummond de Andrade, elogia o verso “chega na estação” (do poema “Nota social”). Como este responde que, percebido o “erro”, corrigiu-o, Mário é enfático:

Foi uma ignomínia a substituição do *na* estação por *à* estação só porque em Portugal paisinho desimportante pra nós se diz assim. (...) Em Portugal tem uma gente corajosa que em vez de ir assuntando como é que se *dizia* na Roma latina e materna, fez uma gramática pelo que se *falava* em Portugal mesmo. Mas no Brasil o sr. Carlos Drummond *diz* “cheguei em casa” “fui na farmácia” “vou no cinema” e quando escreve veste um fraque debruado de galego, telefona pra Lisboa e pergunta pro ilustre Figueiredo: - Como é que se está dizendo agora (...)?

Veja bem, Drummond, que eu não digo pra você que se meta na aventura que me meti de estilizar o brasileiro vulgar. Mas refugir de certas modalidades nossas e perfeitamente humanas como o chegar na estação (...) é preconceito muito pouco viril. Quem como você mostrou a coragem de reconhecer a evolução das artes até a atualização delas põe-se com isso em manifesta contradição consigo mesmo. (...) O povo não é estúpido quando diz “vou na escola”, “me deixe”, “futebol”. É antes inteligentíssimo ... (idem, p. 153)

E escreve, no mesmo período, a Manuel Bandeira:

Você compreende, Manuel, a tentativa em que me lancei é uma coisa imensa, enorme, nunca foi pra um homem só. (...) Não posso ir fazendo no silêncio e no trabalho oculto toda uma gramática brasileira pra depois de repente, pá, atirar com isso na cabeça do pessoal. Preciso que os outros me ajudem porque, (...) embora não seja um ignorante em questões de língua e posso afirmar gritado que sei o português de uma forma acima do comum, não sou forte no caso. (...) Careço que os outros me ajudem pra que eu realize a minha intenção: ajudar a formação literária, isto é, culta da língua brasileira. (...) Não sou leviano, não. (idem, p.)

Mário, nessa última carta, afirma não pretender que o estilo de linguagem por ele adotado venha a ser a língua (“o brasileiro”). Explica estar escrevendo sistematicamente o verbo *ter* em lugar de *haver*, salvo em alguns casos, e defende-se dos que vêm afetação em sua atitude: "Mas também não foi afetação que fez a gente policiar a sua escrita e pôr o pronome aqui porque Camões o botara aqui? Foi. (...) Depois e por isso a afetação ficou geral e mudou de nome" (idem, p. 139).

Depois de discorrer sobre o resultado de suas pesquisas em torno da colocação pronominal, contestando observação de Bandeira, reconhece ter empobrecido conscientemente seus meios de expressão e passado a usar lugares-comuns brasileiros para “humanizar” sua escrita. Rejeita, no entanto, a acusação (de um terceiro, mencionada por Bandeira) de não saber escrever o português: “É uma injustiça. Sei mais que a maioria dos que escrevem. Estudei o português e estou consciente dos meus erros em português. Ao menos da grande maioria deles”. Concordando com algumas críticas e se indignando com outras, Mário revela o alcance e a profundidade de seu interesse pela pesquisa e a sistematização de um padrão brasileiro:

Não sei qual será num século ou 50 anos a língua brasileira. Sou um fenômeno individual, e sempre falei, (...), que trazia a minha contribuição pessoal para um fenômeno que só pode ser coletivíssimo. A principal função minha não está nas minhas “invenções” pois que sei lealmente quanto elas não são minhas, mas no trazer o problema, pros que me lêem, como uma realidade permanente (idem, p. 151).

É esclarecedora a esse respeito uma carta de 1927 a Alceu Amoroso Lima (o “Tristão de Ataíde”):

Pois meus livros todos não são fenômenos e influências justamente da cultura? Quando eu principiei errando meu português não anunciei imediatamente que estava fazendo uma gramática do brasileiro, anúncio com o qual eu tinha apenas a intenção de mostrar que não estava fazendo uma coisa de improviso porém coisa pensada e sistematizada? (idem, p. 151)

Ao mesmo interlocutor sugere em 1928: “O governo podia determinar um grupo de batutas que elaborasse **uma gramática mais larga, pra uso das escolas**. Está claro que não uma gramática de tentativas que nem as da língua minha, porém **tomando em conta fenômenos já universalizados no país, os pronomes por exemplo**” (idem, p.152, grifo meu).

Em 1929, aponta, em crônica para o Diário Nacional (“Táxi”), para o fato de que as línguas, “antes, ou pra fora de serem um fenômeno científico, são um fenômeno social”, consideração que julga mais importante do que a pesquisa de pura abstração ideológica. Diz que existe uma língua brasileira (que é *também* o português,

mas mais do que este):“(...) Na fala brasileira escrevem Euclides, Machado de Assis, João Ribeiro, etc. E eu.”(apud PINTO, op. cit., p. 167)

Em 1931, confessa em carta a Augusto Meyer não ter a necessária competência de filólogo para escrever a “Gramatiquinha da fala brasileira”, projeto anunciado em 1924, mas que Mário afirma nessa e em outras cartas não ter tido intenção de realizar¹⁷.

Quatro anos depois, respondendo a Sousa da Silveira, o escritor reconhece ter “forçado a nota” em seus primeiros textos. Porém, reafirma e justifica preferências:

Alguns me objetam que teria de levar o “pra” às suas últimas conseqüências lógicas, e escrever também “pruns” (para uns) e “praqueles” (para aqueles) etc. Como si a língua fosse uma criação de lógica intelectual, e não houvesse outras lógicas predeterminando o ser pequenamente humano...(idem, p.159).

Sobre as frases iniciadas por pronomes oblíquos, divergir de Silveira - para quem “pessoas duma determinada instrução” jamais as utilizariam - alegando encontrá-las em todas as camadas da população. Ao final de outra missiva no mesmo ano, entretanto, o autor de “Macunaíma” diz ter usado e abusado muito do “desleixo muito brasileiro” de empregar uma preposição por outra (como em “ir na cidade”, em vez de “à cidade”) mas afirma: “Já atualmente sinto precisão de ser mais discreto e já estou sendo” (idem, p.164).

Essa necessidade de discricção depois de tanta insistência parece incompreensível, mas não se pode deixar de considerar que o escritor tinha necessidade de ser aceito por determinado círculo de leitores, sob risco de perder completamente a interlocução com seus contemporâneos.

Em artigo de 1940 sobre a língua radiofônica, Mário escreve com clareza uma fórmula que hoje parece redigida por lingüistas:

A língua, no seu sentido, digamos, abstrato, é uma propriedade de todo o corpo social que a emprega. Mas isto é uma mera abstração, essa língua não existe. O tempo, os acidentes regionais, as profissões se encarregam de transformar essa língua abstrata numa quantidade de linguagens concretas diversas (idem, p.170).

¹⁷ Edith Pimentel PINTO recupera o estudo de Mário em “*A Gramatiquinha de Mário de Andrade. Texto e Contexto*” (São Paulo: Duas Cidades, 1990).

Logo em seguida vem um trecho cuja afirmação inicial é muito citada em estudos sobre a linguagem, inclusive no de BARBADINHO (1977):

Deus me livre negar a existência de uma língua “cultura”. Mas esta é exclusiva apenas de um dos grupinhos do grande grupo social. Esta é a língua escrita, por excelência, tradicionalista por vício, conservadora por cacoete específico de cultismo. Ou de classe. Mas já está mais que observado que os mesmos indivíduos que escrevem nessa língua culta, muitas vezes se esquecem dela quando falam. Essa língua escrita não é a mesma que a linguagem da classe burguesa, que é falada e não tem pretensões aristocráticas de bem falar. (idem, p.171)

Para quem tem interesse em defender o ensino da “norma culta” sem lhe questionar o *status*, a afirmação inicial, descontextualizada, é de fato, apropriada, assim como outros trechos do segundo artigo de Mário sobre a linguagem radiofônica, em que ele indica as razões da vitalidade da língua culta (dos colégios, dos clássicos, da tradição), mas o próprio escritor esclarece:

parecerá que me coloco em enorme contradição comigo mesmo, pois sempre tenho sido (...) um destruidor dessa linguagem culta, com meus insuportáveis “erros” de português. (...)O fato da linguagem culta se assemelhar a uma língua morta e manifestar tendências, algumas falsas e algumas utilitárias (...), é apenas uma verdade fácil e preliminar. Outras verificações se ajuntam a essa verdade preliminar que, à revelia dos indivíduos, obrigam a linguagem culta a ir se modificando com os tempos (idem, p.174).

Conclui, então, em outro trecho prestigiado pelos estudiosos que preferem ver conservadorismo em sua obra, que nenhuma de suas ousadias justifica a ignorância e que o escritor precisa conhecer a linguagem para, então, ir além das convenções. É ainda de 1940 um texto recuperado por Sonia Sachs (ANDRADE, M., 1993), que traz uma avaliação positiva da então recente produção filológica brasileira:

Já não são mais estudos de português, mas incontestavelmente de língua nacional. Talvez a maioria dos filólogos de 1920 morresse de estupor vendo um professor do Pedro II, como o sr. Nascentes, afirmar calmamente que a exigência de colocação de pronomes à portuguesa, é coisa para nós relegada ao domínio das bizantinices anacrônicas. **Vencemos uma formidável etapa.** Agora só nos falta o passo definitivo, que será ver tais e tão doutos filólogos ‘errarem’ também a colocação dos seus pronomes. ‘Me parece’ que nada mais poderíamos desejar então...(p.177-178, grifo meu).

No ano seguinte, Mário de Andrade publica um artigo sobre a questão dos pronomes (“O baile dos pronomes”). Retoma discussões epistolares com Manuel Bandeira para defender a naturalidade rítmica da próclise (anteposição do pronome ao

verbo) no início da frase: “Sintaxe que, embora gramaticalmente aceitável, juro que muito gramaticóide evitaria, ...” (idem, ibidem)

Finalmente, em 1942, o autor produz um balanço desanimado e desiludido do movimento modernista:

O estandarte mais colorido dessa radicação à pátria foi a pesquisa da “língua brasileira”. Mas foi talvez boato falso. Na verdade, apesar das aparências e da bulha que fazem agora certas santidades de última hora, nós estamos ainda atualmente tão escravos da gramática lusa como qualquer português.

(...)E hoje, como normalidade de língua culta e escrita, estamos em situação inferior à de cem anos atrás (...).

Teve também os que, desaconselhados pela preguiça, resolveram se despreocupar do problema. (...) empregam anglicismos e galicismos dos mais abusivos mas repudiam qualquer “me parece” por artificial! (idem, p.183)

Mário trata ainda dos escritores que narram gramaticalmente, mas fazem os personagens “errarem” no português, o que estabelece um divórcio inapelável entre a língua falada e a língua escrita; e das “garças brancas do individualismo” que, reconhecendo a legitimidade da língua nacional, se recusam a colocar brasileiromente um pronome. E acrescenta: “A tudo isto se juntava quase decisório, o interesse econômico de revistas, jornais e editores intimidados com alguma carta rara de leitor gramatiquento ameaçando não comprar, que se opõem à pesquisa lingüística e chegam ao desprante de corrigir artigos assinados” (idem, p. 184).

Avaliando que muitas tentativas de “escrever naturalmente” resultaram artificiais, reclama de seus pares, dos filólogos - que não se debruçaram sobre as tendências e constâncias da expressão lingüística nacional - e, por fim, repudia sua própria tentativa, que teria contribuído - devido aos exageros em que incorreu - para “tornar para sempre odiosa a língua brasileira”. Reafirmando que a linguagem brasileira tem natureza característica, lança uma possibilidade: “Mas isso decerto ficará para outro futuro movimento modernista, amigo José de Alencar, meu irmão.”(idem, p.185)

Aparentemente, o desgosto revelado pelo escritor convenceu muitos contemporâneos seus de que o Modernismo tinha fracassado. Isso é perceptível na análise de materiais didáticos das décadas de 40 a 60, conforme se verá no capítulo 3.

A avaliação da contribuição intelectual do criador de Macunaíma não esteve, porém, nas últimas décadas, condicionada à sua amarga autocrítica.

RUSSEFF (1999, p. 189) ressalta que:

A obsessão lingüística de Mário, (...) não se resume a invencionices de intelectual pedante, mas se instaura como o emblema da construção da identidade brasileira, confundindo-se com o discurso político e ideológico do Modernismo e, ao mesmo tempo, sustentando-o. (...) Ao evitar a via bem mais cômoda – e também mais escandalosa – da transposição imediata da fala corrente para a norma culta, ou dos ritmos folclóricos para a música erudita, Mário de Andrade reafirma uma positiva tensão (...) entre a cultura erudita e a popular, resolvendo-se em influências recíprocas; de sua iniciativa, resultou (...) o combate ao ranço elitista de subalternização que as opunha entre si e as diferenciava em valor. Percebendo a força criadora resultante da circularidade das culturas, (...) insistia na estilização culta de todas as formas de expressão do povo brasileiro.

Essa recusa ao elitismo e essa percepção alargada da dinâmica cultural estabelecem o distanciamento entre o que é defendido por Mário e os ideários de seus contemporâneos. Nesse sentido, apesar de ter sido Oswald o "ponta de lança", o agitador cultural, é Mário quem apresenta a maior ousadia intelectual, fundamentada em pesquisa, em termos do que se poderia chamar hoje de "política lingüística". Nem mesmo Manuel Bandeira, com quem o autor manteve correspondência por mais de vinte anos, conseguiu aceitar completamente sua postura.

2.4 O Professor Bandeira – entre sapos e ararás

Manuel Bandeira (1886-1968) bacharelou-se em Letras em 1903, no Colégio Pedro II, no Rio, numa época em que não era necessário concluir o curso secundário para entrar no superior e o título de Bacharel em Letras era concedido aos poucos que ficassem até o final no Pedro II. A essa escola voltou como professor a partir de 1938. Publicou seu primeiro livro de poemas em 1917, com recursos próprios, e participou - não pessoalmente, mas com um poema, "Os sapos" (publicado em "Carnaval", em 1919), declamado por Ronald de Carvalho, na "Semana de Arte Moderna".

Em relação à linguagem cotidiana, Bandeira assina diversos textos em que deixa clara uma postura a favor da forma(ó) brasileira. Em 1925, colaborando na seção "O mês modernista" do jornal paulista "A noite", publicou o seguinte:

DIALETO BRASILEIRO¹⁸

- Não há nada mais gostoso do que mim sujeito de verbo no infinito, *Pra mim brincar*. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática.
- O erro mais feio de brasileiro é a contração dos *pronomes me, te, lhe, nos, vos* com os pronomes *o, a, os, as*. *Ele já mo deu*.
- As palavras mais feias da língua portuguesa são *quicá, alhures e miúde*. (apud PINTO, 1978, vol 2, p. 209)¹⁹

A respeito da seção "Mês modernista", o poeta esclarece, em suas memórias literárias ("Itinerário de Pasárgada"²⁰, 1957, p. 82-83) que "a coisa tinha sido arranjada por Oswald de Andrade (...), mas quem dirigiu a iniciativa foi Mário de Andrade, e a ele coube indicar os colaboradores" (Carlos Drummond de Andrade, entre outros).

Bandeira diz que, a princípio, não quis aceitar o convite, pareceu-lhe que os modernistas seriam exibidos como elefantes no circo, mas Mário insiste dizendo que, em última análise, os artistas nada mais eram do que elefantes ensinados. O poeta, então, aceita: "Não levei muito a sério o "Mês modernista": o que fiz foi me divertir ganhando cinquenta mil réis por semana, o primeiro dinheiro que me rendeu a literatura".

No ano seguinte, 1926, em resenha sobre o livro "Estudinhos de português", de José de Assis, que condenara o emprego do verbo *carecer* no sentido de *precisar*, em nome da filologia moderna, embora tivessem perpetrado esse uso escritores "de primeira água", Bandeira argumenta:

¹⁸ Esse texto aparece na *Seleta em Prosa e Verso*, editada em 1971, mas sem o segundo parágrafo e sob o título "Pra mim brincar".

¹⁹ Sob o novo título, o texto foi objeto de questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998: desejava-se que o aluno respondesse que "uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras"(prova disponível em www.prof.com.br/fe/enem98/enem98.asp).

²⁰ O "Itinerário" foi escrito, segundo o poeta, a pedido dos escritores Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos; a 1ª edição é de 1954.

Ora, o emprego generalizado e a adoção por escritores de primeira água não bastam para legitimar uma expressão? O contrário é pura gramatiquice.
Gramatiquice também insistir na lotaria, no telefônio: todo mundo sabe que dá azar falar assim (BANDEIRA, 1978, p. 269).

Ainda em 26 o poeta escreve para "O mês modernista":

TRADUÇÃO PARA CAÇANJE PRECEDIDA DE COMENTÁRIOS²¹

Pois, minha gente, um dia, faz muito tempo, vi o (Carlos de) Laet pedir para o bilheteiro do Jardim Botânico:

- Me dá uma ida e volta ?

Eu, que então andava aprendendo com o Dr. Silva Ramos a arte degradante de colocar os pronomes, senti uma confusão danada. Todas as minhas idéias puristas se atrapalharam. (...) Mas eu não tinha nem força nem lucidez para pensar, como penso hoje, que é bobagem chamar de errada a linguagem de que espontaneamente se serve a gente bem educada de um país. É caçanje começar a oração com pronome oblíquo? usar impessoalmente o verbo "ter"? Então o caçanje é o idioma nacional dos brasileiros. Eu posso lá admitir que o presidente eleito da minha terra não saiba falar a sua língua? No entanto, leiam a plataforma do Sr. Washington Luís:(...) (apud PINTO, op. cit., p. 209).

Em outra resenha no mesmo ano, o poeta analisa uma monografia que defende a subjetividade do pronome 'se'. Retoma a lição do filólogo Sousa da Silveira, segundo o qual o pronome "se" tem a função de deixar completamente indeterminado o sujeito da oração: "É isto precisamente o que faz a beleza ideológica do seu emprego. E dizer-se que o condenam os gramáticos!"

É de 1930 a publicação de *Libertinagem*, livro em que Manuel Bandeira completa sua adesão ao Modernismo (conforme Morais em BANDEIRA, 1989, p. ix). Dele fazem parte os poemas "Poética" e "Evocação do Recife", em que se lê:

Estou farto do lirismo comedido
(...)
Abaixo os puristas
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
(...)

(Poética)

²¹ Ver nota 7, p. 45.

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
 Ao passo que nós
 O que fazemos
 É macaquear
 A sintaxe lusíada
 (...)

(Evocação do Recife)

O verso “Abaixo os puristas” poderia ter sido provocação suficiente para indispor os tais puristas, que na época compunham os conselhos editoriais de algumas revistas sobre o tema, assim como poderia agregar Bandeira e Oswald na postura irreverente, o que não ocorre. Legitimar a língua certa do povo (errada na perspectiva lusitana), o falar “gostoso” (de novo, como em “DIALETO BRASILEIRO”), denominar a língua como “português do Brasil” são escolhas que irão perdendo força com o passar do tempo.

Em resenha crítica do livro “A língua nacional”, de Cândido Jucá Filho, Bandeira explicita, em 1937, alguns pontos de vista. Reconhecendo em Jucá um dos que negam a existência de língua brasileira ou de dialeto brasileiro de caráter geral, acusa os portugueses e lusófilos de não aceitarem como português as diferenciações ocorridas no Brasil, como, por exemplo, “um pronome colocado à revelia das regras peninsulares”. Diz que está nessa recusa a gênese da idéia de língua brasileira e cita, como exemplo, o julgamento do português Gonçalves Viana de que não há formação mais bárbara do que uma expressão como “Onde você mora?”, tão natural no Brasil. Conclui que:

Se os portugueses querem chamar portuguesa a linguagem que falamos, têm de aceitar também os fatos lingüísticos ocorrentes entre nós não em analfabetos boçais mas em escritores e gente de boa sociedade. (...) Acho que a língua continua a ser, por enquanto, portuguesa. Mas o nome pouco importa: o essencial é que neste, como em outros pontos, falemos e escrevamos como a gente instruída fala. Tenhamos a coragem de falar e escrever “errado” (BANDEIRA, 1978, p. 266).

O poeta destaca que Jucá defende alguns brasileirismos com textos portugueses: legitima “onde você mora?” e a troca de “em” por “a” em expressões como “vou na cidade, chegou na praia” com citações de Camões. Bandeira discorda do critério de elegância (ou seja, do critério de aceitação ou rejeição de usos brasileiros) do professor, mas indica sua obra como “indispensável aos estudiosos de lingüística”.

De qualquer modo, a distinção que estabelece entre a linguagem dos “analfabetos boçais” e dos “escritores e gente de boa sociedade” remete aos cuidados de Monteiro Lobato e de escritores do século XIX: a língua dos ignorantes não tem prestígio e não pode se confundir com o português “oficial” do Brasil.

No “Itinerário de Pasárgada”, Bandeira avalia alguns posicionamentos e “explica” algumas produções²². Afirma ter satirizado, com “Os sapos”, o poeta Goulart de Andrade. Sobre o verso “Abaixo os puristas!”, fica-se sabendo que originalmente fora escrito: “Abaixo a Revista da Língua Portuguesa”, periódico que reunia as contribuições de filólogos e gramáticos:

Assim, a publicação do volume *Poesias* fiquei devendo-a a dois homens a quem atacara: ao poeta que eu satirizara nos “Sapos”, e ao editor contra cuja revista havia gritado ”Abaixo!” num poema escandalosíssimo para o tempo (e creio que agora, de novo, para ao menos três trimestres da geração de 45). É verdade que o verso irreverente foi suprimido, mas para ser substituído pelo que lá está: “Abaixo os puristas!”(idem, 1958, p.66)

A respeito do “Dialeto brasileiro”, dirá que era um “poema-piada”, gênero que deu “má fama” ao Modernismo. Sobre “Evocação do Recife”, no entanto, esclarece os versos “Capiberibe/Capibaribe” registravam, respectivamente, a forma como um professor insistia que ele pronunciasse o nome do rio e a forma como ele aprendera a falar. Note-se que a segunda se impõe à primeira, assim como se impõe a idéia de “língua certa do povo” à de “língua errada do povo” na Poética.

Ainda nesse livro o autor escreve sobre “Mário de Andrade e a questão da língua” e suas análises permitem entrever algumas opiniões:

²² “Explica”, entre aspas, porque as memórias não são necessariamente a explicação mais exata e verdadeira.

Abrasilizar o brasileiro num sentido total, (...) concorrer para a unificação psicológica do Brasil – tal lhe pareceu que devia ser sempre a finalidade de sua obra, mais exemplo do que criação.(...) Como homem e como artista, (...) viveu e produziu em função desse destino, (...), onde quer que exercesse sua atividade intelectual – na poesia, na prosa de ficção, na crítica literária, musical e plástica, no domínio do folclore. Em nenhum desses setores fez ele maiores sacrifícios à verdade e beleza de suas criações do que na questão da língua, e aí se tornou muito mais irritante e contundente, muito mais inacessível, em suas nobres intenções, aos julgamentos superficiais (idem, p. 133).

O primeiro artigo em que Mário empregou a “fala brasileira” foi justamente um estudo sobre a poesia de Bandeira, com o qual suscitou reservas mesmo entre os amigos. Em outro momento, Mário confessa que estivera “forçando a nota” ao anunciar a “Gramatiquinha da fala brasileira”; Bandeira analisa: “Esse forçar a nota para chamar a atenção sobre o problema (...) sempre me pareceu um erro na atitude do meu amigo”(idem, ibidem).

O caso do “pra”... Ah, esse deu pano pra mangas! Se o meu amigo continuasse escrevendo “p’ra”, como sempre se fez, ninguém implicaria com a sua preferência (...) Mas a supressão do apóstrofo, e sobretudo a adoção literária das combinações da preposição com os artigos definidos suscitaram viva repugnância (idem, p.137).

Adiante, Bandeira retoma a questão dos pronomes (que Mário julgara ter esclarecido dez anos antes):

Fincapé brabo fez foi, em sintaxe, no caso do pronome pessoal oblíquo iniciando o período. De fato, não se pode negar que é de uso corrente no Brasil, não só entre o povo, mas também na fala habitual da gente culta, (...) Todavia o uso brasileiro não abrange indistintamente todas as variações pronominais (idem, p. 139).

Segundo o poeta pernambucano, outro ponto em que Mário de Andrade forçou a nota para focalizar o problema foi o do emprego da preposição “em” com os verbos de movimento: “Em princípio tinha razão.” Bandeira alega que a opção pelo “em” configura um arcaísmo, mas é legítima em linguagem literária. Considera, no entanto, argumentando de forma pouco convincente, que “a construção com ‘a’ evita a ambigüidade, ou dá mais vigor ou movimento à expressão”. Julga que confusões

também podem ocorrer com o uso do verbo “ter” no lugar do “haver” como impessoal, mas não exemplifica uma confusão desse tipo.

Concluindo sua crítica, Manuel Bandeira avisa:

leve-se em conta (...) que o sistematizador, o revolucionário, se moderou bastante nos últimos anos, salvo uma ou outra estrepolia que já pode correr por conta de sua liberdade de artista, escreve páginas e páginas onde nada nos choca e são exemplos admiráveis de boa linguagem literária brasileira (idem, p.141).

Resta-nos procurar compreender a transformação de alguém que, trinta anos antes, tivera um poema lido na "Semana de Arte Moderna", a propósito de sapos tanoeiros, em um crítico afamado que prefere não se chocar com os textos que lê. Se Mário se repreende, em plena maturidade, por seu esforço mal compreendido, Bandeira vive o suficiente para se tornar receoso e conservador em questões de linguagem.

Ainda assim, à beira da década de 60 (maio de 1959), Bandeira escreve um texto elogioso à obra “Floresta de exemplos”, de João Ribeiro, e se empolga: “Dá vontade de gritar: meninos, não leiam gramáticas, leiam João Ribeiro e Machado de Assis!”

E em crônica de 1961, conta a história do filho de um amigo, que reprovou em português no concurso para a carreira diplomática:

Os leitores não de imaginar que redigia mal, ou que havia na banca um funcionário do DASP que lhe tivesse perguntado, por exemplo, o presente do indicativo do verbo “prevenir”. Foi pior do que isto: um dos examinadores saiu-se com esta questão absolutamente inesperada (...): qual o nome da fêmea do cupim? ...

Eu também não sabia, mas tomei o negócio a peito. Saí indagando dos mais doutos. O dicionarista Aurélio (...) não sabia. O filósofo Nascentes (...) respondeu aborrecido que o nome da fêmea do cupim só podia interessar...ao cupim! Uma amiga minha professora, sabidíssima em femininos e plurais esquisitos, foi mais severa e me perguntou se eu estava ficando gagá e dando pra obsceno! (...) Isto, pensei comigo, é problema que só poderá ser resolvido por algum decifrador de palavras cruzadas, gente que sabe que (...) o pato “grasna”, o tordo “trucila”, ...

De fato, o narrador recebe a resposta de uma cruzadista exímia: a fêmea do cupim é arará. Em seguida, localiza o verbete no dicionário Aurélio. A crítica às questões de concursos – teria sido menos pior se perguntassem sobre o verbo

precaver - sugere a persistência, no ensino, da ênfase nas irregularidades e nos conhecimentos enciclopédicos.

É curioso que, em 1959, Rubem Braga - outro autor consagrado e freqüente nos livros didáticos a partir da década de 70 - já havia aludido às exigências esdrúxulas de provas de português e concursos oficiais em uma crônica intitulada “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, publicada no ano seguinte na coletânea “Ai de Ti, Copacabana”. Braga inferia que: “No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, mas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros”²³.

2.5 Drummond e o mistério da língua

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é uma espécie de unanimidade nacional. O quanto isso tem de relação com o fato de ter participado como chefe de gabinete do Ministério no governo Getúlio Vargas é difícil concluir e é tema para averiguação na linha da sociologia. Aqui interessa registrar o que o autor mais freqüente nos materiais didáticos das décadas de 60 e 70 produziu de reflexão sobre a língua e o ensino.

Logo no início de sua carreira literária, Drummond conhece Mário de Andrade e passa a ser mais um escritor com quem Mário troca cartas. Por meio dessas cartas, compiladas e anotadas pelo poeta mineiro em “A lição do amigo” (1982), é possível acompanhar algumas orientações e interferências de Mário, mas também os pontos de vista e as insistências de Drummond.

Em 1924, Mário elogia o poema “No meio do caminho” como “formidável”, mas informa que não o encaminha para publicação na revista “Estética” porque tem medo de que ninguém goste dele. De fato, o texto só vem a público em 1930; e causa

tanta repercussão que termina objeto de outro livro: “Uma pedra no meio do caminho (Biografia de um poema)”²⁴.

NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Dilema filosófico para qualquer intelectual, mas problema para os gramáticos, que não aceitam que o verbo *ter*, no sentido de existir, seja elevado ao patamar literário, “culto”. Há ainda a regência variada de “esquecer-se” (“desse acontecimento”, como reza a gramática, mas “que no meio do caminho”, sem a preposição “de”).

Na mesma carta de 1924, Mário elogia o primeiro verso de “Nota social” (O poeta chega na estação): “*na estação* gostei da regência. Bravo!”; e censura um “acolá”: Que palavra horrível! Só se emprega em livros didáticos. Deixemos isso para Portugal.”

Drummond retruca:

Você gostou da regência... Pois eu não gostei, e agora que peguei o erro, vou emendá-lo. Isso é modo de ver pessoalíssimo: correção ou incorreção gramatical. Sou pela correção. Ainda não posso compreender os seus curiosos excessos. Aceitar tudo o que nos vem do povo é uma tolice que nos leva ao regionalismo.²⁵

²³ BRAGA, Rubem. *Ai de Ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1960, p. 197-200. Esta crônica aparece também no terceiro volume da Coleção “Para gostar de ler” (que começou como reunião de crônicas de autores contemporâneos), grande sucesso da Editora Ática lançado na década de 70.

²⁴ Inclui traduções do poema para outras línguas e estudo de Arnaldo Saraiva. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1967.

²⁵ Citado por HOLLANDA, Heloísa B. em “Carlos & Mário – Modernismo em tempo real”, Revista CULT, n. 68, abr.2003, p.25.

Mário reafirma seus princípios²⁶, acusando-o de se importar demais com Portugal. A lição do amigo parece ter influenciado em Drummond, que **não corrige o verso** e mantém a regência próxima do uso brasileiro. E nesse fato aparentemente menor reside uma evidência da importância de Mário de Andrade, que obrigou alguém para quem a correção gramatical era valor inquestionável a rever sua concepção de linguagem e de norma e a conservar, por força dessa revisão, uma expressão que já tinha, de início, feição de língua “brasileira”.

Em 1977, Drummond publica “Discurso de primavera”, livro que no ano seguinte ganha nova edição como “Discurso de primavera e algumas sombras” e que só é retomado parcialmente na antologia “Nova reunião”, de 1983. Um dos poemas excluídos nessa seleção é o longo “Exorcismo”. Nele, o autor arrola nomes e conceitos introduzidos pelas mais diversas teorias de análise lingüística e literária em voga nos anos 70, repetindo sarcasticamente a ladainha religiosa “*Libera nos, Domine*”.

O trecho aqui reproduzido contém a recusa às regras de colocação de pronomes oblíquos prescritas nas gramáticas (a “clitização pronominal obrigatória”), que já haviam alimentado tantas discussões desde o final do século XIX, mas continuavam sendo objeto de fiscalização **normativista**. No restante do poema, há referências, nas quais não se deterá a análise, cujo significado só é prontamente entendido por quem estiver familiarizado com o universo vocabular da Lingüística e da Teoria Literária daquela época.

EXORCISMO

...

Do vocóide
Do vocóide nasal puro ou sem fechamento consonantal
Do vocóide baixo e do semivocóide homorgâmico
Libera nos, Domine

Da leitura sintagmática
Da leitura paradigmática do enunciado
Da linguagem fática

²⁶ Ver p. 55 desta dissertação.

Da fatividade e da não-fatividade na oração principal

Libera nos, Domine

Da organização categorial da língua

Da principalidade da língua no conjunto dos sistemas semiológicos

Da concretez das unidades no estatuto que dialetiza a língua

Da ortolinguagem

(...)

Da lingüística frástica e transfrástica

Do signo cinésico, do signo icônico e do signo gestual

Da clitização pronominal obrigatória

Da glossemática

Libera nos, Domine

Da estrutura exossemântica da linguagem musical

Da totalidade sincrética do emissor

Da lingüística gerativo-transformacional

Do movimento transformacionalista

Libera nos, Domine

Das aparições de Chomsky, de Mehler, de Perchonock

De Saussure, Cassirer, Troubetzkoy, Althusser

De Zolkiewsky, Jacobson, Barthes, Derrida, Todorov

De Greimas, Fodor, Chao, Lacan *et cetera*

Libera nos, Domine

E sobre o anglicismo “futebol”, citado na carta de Mário (“O povo não é estúpido quando diz ‘vou na escola’, ‘me deixe’, ‘futebol’. É antes inteligentíssimo”), Drummond escreve um poema em que reconhece a autoridade dos falantes sobre os rumos da linguagem: é o último poema de “Esquecer para lembrar”, de 1979, livro depois renomeado como “Boitempo III” e mais tarde incorporado em “Boitempo II”:

A LÍNGUA E O FATO

Precisamos dar um nome

português a este desporto.

De resto, o nome genérico

nem tem cara de vernáculo.

Lincoln, de latim provido,

hesita entre bulopédio

e globipédio. Afinal

define-se por ludopédio

no jornal oficial.

Aprovado o lançamento

por força de lei mineira

não assinada mas válida,

eis que súbito estraleja

barulho estranho lá fora.
 A redação se interroga.
 Que foi? Que não foi? Acode
 o servente noticioso
 e conta que espatifou-se
 a vidraça da fachada
 por bola de futebol.

Não adianta decidirem os especialistas, a imposição de ludopédio não tem força diante da forma já incorporada de fato ao português: futebol.

Nessa mesma obra aparece o poema que um ou outro lingüista preocupado com a educação cita como argumento: “Aula de português”:

AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem
 na ponta da língua
 tão fácil de falar
 e de entender.

A linguagem
 na superfície estrelada das letras
 sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
 e vai desmatando
 o Amazonas de minha ignorância.
 Figuras de gramática, esquipáticas,
 atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
 em que pedia para ir lá fora,
 em que levava e dava pontapé,
 a língua, breve língua entrecortada
 do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

O Professor Góis, que aparece na terceira estrofe, era “gramático, professor e escritor”, segundo uma antologia de 1963 que traz um texto seu para leitura. Viveu entre 1881 e 1935 e Drummond pode ter sido seu aluno ou simplesmente ter utilizado um de seus livros didáticos. É possível hoje conhecer seu “Método de Análise –

morfológica, sintática e fonética”²⁷, que traz 26 esquemas para analisar uma frase e nomear seus componentes.

O aluno Drummond se considera atropelado, aturrido e seqüestrado pelas figuras de gramática entre a primeira e a segunda décadas do século XX; mas o método de Carlos Góis, a julgar pela longevidade editorial, provavelmente aturdiu outras gerações. A escolha dos verbos (atropelar, aturdir, seqüestrar) revela o grande incômodo provocado pelo conteúdo das aulas, que tiram o conhecimento do aluno do lugar, perturbam seu discernimento, tiram-no de si.

O poema distingue claramente a linguagem vista e cobrada pela escola da linguagem conhecida, do dia-a-dia. O aluno se sente diminuído, porque sua ignorância parece amazônica (como devem se sentir ainda muitos alunos nas aulas de português). A conclusão simples é de que o português são dois – mas o poeta assume um deles, este do dia-a-dia, a língua utilizada, enquanto o outro (das aulas) permanece mistério na superfície inatingível das letras²⁸.

2.5 Outros escritores

Além dos escritores selecionados, outros tiveram participação no debate sobre a língua. José Lins do Rego (1901-1957) formou-se advogado e estreou em livro em 1932. Também estudou jornalismo no Rio de Janeiro, onde trabalhou como fiscal de impostos. Alcançou lugar cativo na história literária brasileira do século XX como representante do “romance de 30” ou “regionalismo de 30” e pertenceu ao círculo seleta dos membros da Academia Brasileira de Letras.

²⁷ Vários exemplares da 26ª. edição, “revista e atualizada”, publicada pelas Edições Francisco Alves em 1972, foram localizados em uma livraria de usados em Curitiba – segundo o livreiro, não eram livros usados, mas compunham um lote de estoque velho da editora ou de alguma livraria.

²⁸ Esse mesmo poema apareceu em material didático mais recente – para que os alunos analisassem morfológicamente a palavra “esquipática”, sem que a questão central da duplicidade língua/língua da escola merecesse destaque.

Por incorporarem, em certa medida, o linguajar popular, suas obras foram alvo tanto de críticas como de elogios. Os indignados o acusavam de não saber escrever, e os apoiadores viam nele uma expressão brasileira legítima.

Em ensaio publicado em 1941, Rego defende que nenhum escritor brasileiro foi mais mestre das gerações dos começos do século do que (o escritor português) Eça de Queirós, em quem reconhece um libertador:

Nós vivíamos em cárceres privados, (...) Uma crítica de gramáticos sucedera às liberalidades dos românticos. (...) As nossas grandes vocações de escritores seriam gramáticos (...). Criou-se assim uma tirania que se exercia através dos chamados clássicos da língua.

Os nossos grandes debates literários eram guerras sobre o pronome *se*, sobre as regências, sobre o infinito pessoal. Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro abalaram a nação com seus debates sobre o Código Civil. O que agitou porém o país não foi a essência jurídica do Código, mas a sua redação, a pureza da sua linguagem. (...) A reação contra os despropósitos românticos foi o puritanismo (...). A crítica, a segura lingüística, a gravidade do falar certo demais fizeram-nos muito mal (apud PINTO, v.II, p.494).

Em outro ensaio, de 1942, intitulado “A língua do povo”, o escritor trata do problema da língua escrita. Diz que Homero, por ter sido um mediador das forças populares, “esmagou todos os gramáticos e puristas da Renascença” que não o julgavam “o poeta da língua escorreita e limpa”. Aconselha a leitura de “A linguagem e a Vida”, de Bally, que fala “contra o desprezo pelo que os puristas chamam de língua vulgar (a única original)” . Insiste em que as literaturas vivas, grandes, são as que recebem contribuição popular, para concluir: “Os puristas que vão àquelas batatas do personagem de Machado de Assis. Nós queremos viver”. (idem, p. 497)

Em seu pronunciamento inicial na Academia, em 1956, adverte: “Trago ao convívio dos doutos e mestres a simplicidade de um falar ligado ao povo. Não me complicarão a sintaxe a presença de sábios e os rigores dos que manejam o estilo” (citado por LESSA, 1966, p. 12). Era a resposta aos que, reconhecendo-lhe valor literário, insistiam em criticar-lhe a linguagem. Lins do Rego só começa a aparecer nos livros didáticos na década de 60, como exemplo de regionalista.

Fernando Sabino é também escritor freqüente nas obras destinadas à escola (sua crônica “Festa de aniversário” aparece na maioria das coleções a partir da década

de 1960. Mas é em outra, intitulada “A última flor do Lácio”²⁹ (SABINO, 1986, p.92 a 96, cujo título remete ao verso parnasiano de Olavo Bilac em “Língua portuguesa”: “Última flor do Lácio, inculta e bela/ És a um tempo esplendor e sepultura...”), que ele avalia as transformações sofridas pelo ensino de português.

Sabino compara as aulas de português de seu tempo de aluno com as de um colégio carioca em 1974; o ensino, naquele início dos anos 70, parecia "livre" dos grilhões que o aprisionaram no passado: o excesso de nomenclatura, as longas listas de regras e exceções, as conjugações verbais mais improváveis, a análise sintática em textos literários antigos (de Camões a Olavo Bilac).

Talvez como herança de sua breve experiência como professor tenha ficado a preocupação com certas questões gramaticais que, retrabalhadas com humor, renderam crônicas em que os personagens (como um político em comício, ou um intelectual em pronunciamento público) se vêem em angustiantes dúvidas quanto a uma concordância ou a conjugação de um verbo defectivo.

Contudo, apesar de tematizar complicações gramaticais, o escritor não se rebela contra as prescrições. Em entrevista da série realizada em Curitiba, “Um escritor na biblioteca”, explica sua posição: “Um escritor deve conhecer a própria língua, deve saber datilografia, ortografia, gramática, semântica...” Sabino identifica língua e padrão, sem problematizar a tradição normativa.

2.6 Avaliações da contribuição modernista

“...o tempo dos dogmatismos grammaticae já vae longe.”
(SANCHES, Edgard. Língua brasileira, 1940, p. 297)

Se a importância literária do Modernismo tende a ser aceita (ainda que não seja reconhecida por unanimidade), no tocante à norma lingüística, a crítica se divide

²⁹ Texto lido primeiramente em FARACO, C. A. & MANDRYK, David. **Português atual – leitura e redação**. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 12-15), depois localizado na antologia “As melhores crônicas de Fernando Sabino”.

entre os que reconhecem uma herança de transformações e os que a negam, dizendo que os escritores alardearam mais do que realizaram.

Segundo MORICONI (2002, p.25), “o Modernismo modificou para sempre a cultura literária e até mesmo os parâmetros pelos quais a língua portuguesa passou a ser escrita e falada no Brasil”. Todavia, para vislumbrar as diferentes percepções da contribuição modernista, são exemplares as avaliações de Celso CUNHA (1968, p. 49) e de BARBADINHO Neto (1977, p. xiv):

Consola-nos (...) reconhecer que o terrorismo purista, a bem da língua e da literatura, acabou por perder a batalha contra a expressão modernista. Mas o prejuízo que causou aos estudos lingüísticos foi enorme,... (“Língua portuguesa e realidade brasileira”)

O comportamento lingüístico do Modernismo confirma que havia mais rebeldia nos gestos que nas obras - esta a verdade verdadeira. (“Sobre a norma literária do modernismo”)

Antes de ambos, Luís Carlos LESSA (1966) publicara um estudo intitulado “O modernismo brasileiro e a língua portuguesa” - resultante da pesquisa em obras de dez autores (dentre os quais Bandeira, Mário de Andrade e Carlos Drummond) - que seria “o primeiro passo para a elaboração de uma gramática que seja *de fato*, e não apenas no nome, uma gramática brasileira e moderna” (p. xiii). O autor frisa, no entanto, que o livro não constitui uma apologia do movimento modernista, que – apesar dos inestimáveis serviços às letras – foi lugar de exageros que precisavam ser corrigidos.

O movimento teria representado o espírito de libertação contra o conservadorismo intolerante dos gramatiquieiros. LESSA avalia que, na década de 60, “a gramatiquice parece que vai cedendo terreno, graças em parte, aos nossos modernistas...”, mas “é óbvio (...) que o purismo não está de todo morto” (p. 108). O autor conclui que algumas características da sintaxe brasileira já estão a merecer a sanção gramatical, ou pelo menos, na pior das hipóteses, hão de ser olhadas com bastante tolerância pelos mestres do vernáculo”: a colocação irregular de pronomes oblíquos - inclusive no início do período - , o uso impessoal do verbo *ter* na acepção de *existir* e o emprego da preposição *em* com verbos de movimento, principalmente *chegar* (p. 175).

O livro de BARBADINHO, “Sobre a norma literária do modernismo: subsídios para uma revisão da gramática portuguesa”, que teria sido escrito em 1967 e publicado dez anos depois, não faz referência ao de LESSA. Traz a análise de 50 “fatos” da linguagem em “mais de cem obras” de 38 autores. A ambição confessa do autor é a de “fazer uma espécie de prova-dos-nove entre o dizer e o fazer” dos escritores modernistas, a fim de averiguar a possibilidade de “consubstanciar a norma literária brasileira de nossos dias” (p. xiv).

Na apresentação da obra por Carlos Uchôa lê-se:

não se compreende como, ante pesquisa realizada com tanta seriedade, várias de nossas gramáticas continuem depois se omitindo ou adotando uma atitude de timidez quanto a fatos que se impõem por si mesmos e em relação aos quais não há outra alternativa senão a de aceitá-los – o uso impessoal do verbo *ter*, (...) a transitividade de muitos verbos... (p.ii)

O apresentador enfatiza na obra do outro exatamente o que este faz questão de negar. BARBADINHO alega que as inovações modernistas não abalaram a língua escrita e que a “atitude bota-abaixo dos modernistas foi mais uma ameaça do que uma real dilapidação do passado” (à exceção de Mário de Andrade, cujos excessos teriam contribuído para “ensombrar-lhe a exuberante criação literária”, avaliação que toma parcialmente de Manuel Bandeira); seu trabalho, no entanto, revela um português escrito que, de fato, poderia ter subsidiado uma revisão gramatical.

Nos quatro capítulos em que o livro se divide, o autor apresenta um extenso levantamento de ocorrências de morfologia e sintaxe – aponta, por exemplo, que o pronome reto como objeto direto (como em “vi ele”) é usado por Mário em apenas uma obra; e que Oswald de Andrade emprega 24 vezes o pronome oblíquo em contraste com as duas vezes em que usa o pronome reto nessa situação.

Em contrapartida, registra o uso generalizado do verbo “ter” em sentido impessoal, seguido de objeto direto (como em “tem autores que...”), embora o verbo “haver” nesse mesmo sentido ainda seja freqüente; cita exemplos na linha de “alugase casas”, em que a gramática exige o verbo no plural, mas os escritores (e os falantes) preferem o singular para denotar impessoalidade; reconhece a tendência “irrecusável” do uso da preposição “em” no lugar de “a”, como em “chegar em casa”;

constata o emprego freqüente da construção “esquecer de + infinitivo”, contrariando a prescrição de que se escrevesse “esquecer-se de”; arrola inúmeros exemplos de emprego do verbo “assistir” como transitivo direto em expressões como “assistir a fita”, e ainda de “obedecer/desobedecer”, “necessitar”, “pagar”, “perdoar”, “visar” também como transitivos diretos em contextos em que, segundo a gramática normativa, deveriam ser transitivos indiretos.

Estudos dessa natureza continuam a ser desenvolvidos por lingüistas, no âmbito das universidades. A própria Edtuh PINTO, em seus livros “História da língua portuguesa – século XX” e “A língua escrita no Brasil”, ambos da série “Fundamentos” (Editora Ática), sustenta suas afirmações em textos de Drummond (nos dois livros), Lobato e Mário de Andrade (no primeiro).

Todavia, como evidenciam os livros didáticos analisados no próximo capítulo, parece que o tempo dos dogmatismos gramaticais não vai tão longe como declarava e desejava Edgard Sanches.

3. ESCRITORES EXEMPLARES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS ENTRE 1940 E 1980

O vínculo entre o ensino de língua e literatura existiu desde a origem da sistematização gramatical. FARACO (2001b, p. 4) lembra que, entre os gregos, havia diferentes abordagens da questão da linguagem, mas o trabalho dos filólogos de Alexandria, de estudo das obras literárias para o estabelecimento e o cultivo de um ideal de língua (fazendo frente à diversidade real), é que deu origem à gramática como referência de correção. Dionísio de Trácia, reconhecido pelos historiadores da lingüística como o autor da primeira gramática, definiu seu trabalho como o estudo empírico dos usos normais dos poetas e prosadores.

Segundo FARACO, também os romanos produziram várias gramáticas do latim, destinadas a um ensino de língua “eminente prático”, tendo sido a de Prisciano a última e o grande modelo de tudo que se fez até hoje em termos de gramática pedagógica¹(idem, p. 5).

Com a formação dos estados nacionais, as línguas vernáculas passaram a ser importante fator de identidade², e a literatura canônica de cada região serviu para referendar as normas a serem cultivadas. Então, durante vários séculos, a escola organizou o estudo da língua estritamente com base nos textos “clássicos” (aqueles tão exemplares que poderiam e deveriam ser analisados em classe).

¹ André CHERVEL (1977), pioneiro francês nos estudos de história das disciplinas, se contrapõe à tradição crítica para a qual a gramática escolar é vestígio de um tempo antigo, apenas reproduz e vulgariza esquemas da gramática latina; de sua pesquisa sobre as origens e o desenvolvimento da prática gramatical na escola entre fins do século XVIII e início do século XX na França, concluiu que a gramática escolar se desenvolveu com autonomia, como produto da cultura escolar, tendo por objetivo o ensino de ortografia. Essa conclusão é bastante citada em análises recentes na área da História da Educação (principalmente porque contradiz o conceito de transposição didática, segundo o qual a escola simplesmente adapta os saberes estabelecidos nas ciências de origem).

² Cf. STEINBERG (1997, p.235): “Língua e nacionalidade parecem-nos tão naturalmente unidas que se torna difícil lembrar que sua fusão é recente. Frederico, o Grande, falava francês e achava que isso era perfeitamente normal para um príncipe alemão. Isso nos parece estranho, porque pensamos nos franceses como o povo que fala francês, mesmo que isso não seja tão evidente, ...”

No Brasil, só em 1871 é instituída a primeira cátedra com o nome de Língua Portuguesa, no Colégio Pedro II, sendo a disciplina ministrada por professores de latim. Os estudantes deveriam estudar gramática e ler textos selecionados.

Em investigação voltada para a área de Literatura, Márcia RAZZINI (2000) estudou o fenômeno da longevidade da “Antologia Nacional”, que, adotada pelo Colégio Pedro II³ e por cursos preparatórios para as faculdades, teria seu consumo disseminado rapidamente em outras instituições, marcando a leitura escolar de várias gerações (p. 15).

Entretanto, segundo ela, a literatura nacional era atropelada pela excessiva preocupação gramatical: em 1928, por exemplo, o programa indica 17 compêndios de gramática e apenas um livro de leitura, a “Antologia Nacional”(idem, 2004, p. 10). Ao menos oficialmente (já que a pesquisadora enfoca apenas os programas e o livro, não as práticas escolares), a função dessa coletânea não era complementar o estudo da história literária, mas ser

ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente. (...)A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” literários (vernáculos e morais) para a “boa” aquisição da língua... (idem, p. 8)

Na seleção dos autores, nem o critério da nacionalidade, nem o político eram mais fortes do que a orientação geral de defesa da vernaculidade. A permanência da “Antologia Nacional” no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados sobretudo “paladinos da linguagem” (idem, p. 10).

Segundo Celso CUNHA (1970, p. 42), em 1919, quando em “Lições de português”, de Sousa da Silveira, aparece farta citação de autores brasileiros,

³ Cf. FARACO (2001, p. 14-15), o Colégio Pedro II fora criado para ser a instituição de referência de todo o sistema de educação média do país e, no caso de Língua Portuguesa, cumpriu essa tarefa por diversos meios, dentre os quais a definição dos Programas de Português, que se cristalizaram como normas para o ensino de português e se repetem, “se não em documentos curriculares oficiais mais recentes (principalmente a partir da década de 1980), na ideologia da escola e, por consequência, na organização de boa parte dos livros didáticos”.

especialmente de Machado de Assis, o fato causa estranheza entre os professores. Mas, aceitos os brasileiros do século anterior (pelo critério da consagração pela morte), seriam barrados os modernistas.

RAZZINI (2004, p. 11) cita um autor de antologia, Clóvis Monteiro, para quem o Modernismo era um movimento positivo por seu caráter nacionalista, mas extravagante por sua forma, que, distante do que se considerava norma culta, era tachada de "exotismo".

De fato, conforme apontado no primeiro capítulo dessa dissertação e exemplificado no segundo, embora se julgasse importante identificar a nacionalidade brasileira por meio da língua, esta não poderia ser uma nova língua, não poderia representar um "mau português", decaído em relação à matriz europeia, mas deveria zelar por sua "origem aristocrática", "cultura", "civilizada". Diante dos usos populares e estrangeiros, o ensino da língua materna é ferramenta para a formação do cidadão, para a manutenção da pátria, defendido como garantia de afirmação e preservação da unidade nacional.

Isso é particularmente importante no projeto político do Estado Novo, instaurado em 37, que, de acordo com SCHWARTSMAN (1984, p. 166), valorizava a uniformização e a padronização cultural e lingüística - à unidade da nação deveria corresponder a unidade da língua⁴.

Em 1938, são criados o Instituto Nacional do Livro (INL), para estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático, e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de avaliar os livros que seriam usados nas escolas.

Quando, em 1942, é promulgada a Lei Orgânica do ensino secundário, também conhecida como "Reforma Capanema", enfatizando a finalidade patriótica e o resgate das "humanidades clássicas", foram concedidos quatro meses às editoras

⁴ Talvez esse projeto torne mais compreensíveis os conselhos de Candido Jucá F^o. (apud PINTO, 1978, v. II, p. xxxi) de que, nos exercícios escolares de leitura, os mestres se esforçassem para que os alunos pronunciassem os 'LL', 'RR' finais, sibilassem os 'SS' e trabalhassem para impedir o aparecimento de fonemas artificiais, como o "NH" em 'Quem-nh-é?'. O "R" final faz a diferença entre "cantaR" e "cantá", e o "S" distingue "vamoS" de "vamo" (e pode-se imaginar se os professores conseguiram impedir o "NH" na expressão mencionada). O projeto político não é suficiente, contudo, para explicar esforços pedagógicos.

para publicarem novas edições de todos os seus livros didáticos para o nível secundário⁵.

A respeito da proposta configurada pela nova lei, o padre Arlindo Vieira, representante da Igreja consultado pelo ministro Gustavo Capanema, critica especificamente o programa de português pelo “exagerado nacionalismo”, que levava a excluir o estudo de autores portugueses e dava “asas a essa antipatriótica e bolchevizante campanha em prol da língua brasileira, vivamente combatida por todos nossos bons escritores e estudiosos do idioma”⁶.

Na acusação do jesuíta, há significados entrecruzados: primeiro, nacionalismo exagerado e língua brasileira estão contraditoriamente associados ao antipatriotismo; segundo, esses elementos vinculam-se, de alguma forma, ao bolchevismo (leia-se comunismo), que é o perigo a ser evitado; terceiro, supõe o padre que todos os “bons escritores e estudiosos” combatem a “língua brasileira”, compartilhando das opiniões da Igreja (ou do autor).

Evidencia-se a existência de conflitos e do jogo de forças na definição do programa, além da grande importância atribuída à escola como disseminadora do ideário presente na legislação.

No entanto, a análise comparativa de um livro anterior à lei com os que a seguiram, mostra que o padre não tinha muito o que temer em relação ao ensino de língua, ao menos não pela via do material didático.

⁵ Uma das prejudicadas pela medida foi a Companhia Editora Nacional, fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira. Em 1943, funcionários egressos desta fundam a Editora do Brasil; em seguida o próprio Lobato reeditaria suas obras pela Brasiliense, criada por um ex-funcionário da Nacional. Cf. HALLEWELL (1985, p. 289-291)

⁶ Apud MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 160; essa autora avalia que a reforma do ensino secundário era, juntamente com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, expressão do projeto de formação das elites; uma vez que para a “educação das massas” ficava reservado o ensino profissional.

3.1 Do Português Prático à Comunicação

“**Português prático** – para a 3^a. série do curso secundário” (1), de Marques da Cruz, é de 1941⁷(anterior à edição da Lei Orgânica). O autor é professor de Literatura Portuguesa na Universidade de São Paulo, além de membro da Academia de Ciências e Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, ex-professor de Filologia portuguesa na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia (já extinta em 1941). O livro traz como primeira epígrafe uma citação de Coelho Neto, aludindo a “Os Lusíadas” como a Bíblia vernácula de Portugal e Brasil; as outras duas são, aparentemente, do próprio Cruz (p. 3):

A língua é um organismo vivo, sempre em evolução. Quando aparece em formas literárias, surge a gramática. Esta é, pois, posterior. O seu papel é de disciplinadora, para que a linguagem não se abastarde em desleixos e impurezas. As sociedades também preexistiram à lei (...) Mas as sociedades têm que ser disciplinadas pela lei.

(...) Um fato curioso: Os escritores começam, em geral, a lançar livros, levados pelo seu pendor artístico. Os críticos elogiam-nos, mas apontam-lhes erros gramaticais. Os escritores, então, enchem-se de brio (já muitos mo confessaram), e começam a estudar gramática.

Já Boileau disse: “Sem o conhecimento da língua, o autor é sempre um mau escritor”.

A página seguinte se divide entre o “Programa de português – 3^a. série (3 horas)” – excerto dos “Programas do Curso Fundamental do Ensino Secundário” expedidos em portaria de 1931 - e uma extensa nota de rodapé sobre os objetivos da disciplina e a proposta metodológica: “pelo exame destes (textos) se notarão (...) os fatos gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas *a priori*, mas derivadas naturalmente das observações feitas pelo próprio aluno. Cumpre limitar razoavelmente o uso da análise, e não a considerar finalidade ...”

A primeira parte do livro (p.7-44) se intitula “Trechos de prosadores e poetas modernos”; a segunda subdivide-se em “Matéria gramatical”, com tópicos de teoria, e

⁷ Cruz também publicou seis livros de poemas, um sobre ciência financeira, um texto em prosa intitulado “Oração a Portugal”, além de volumes da coleção “Português prático” para todas as séries ginasiais, e de história das literaturas (para os vestibulares de Direito e Filosofia). Era português, trabalhou em diversas escolas e ajudou a fundar duas (uma das quais levava seu nome) em São Paulo.

“Parte prática”, com exemplos e análise, concordância, regência, colocação de pronomes, com ênfase nas “dificuldades mais comuns”.

Sob o título da primeira, lê-se: “Ensina-se a gramática pela língua”. Idéia que é complementada por nota de rodapé:

Não tenhamos ilusões. É preciso estudar *pontos de português*. Não se aprende a língua, lendo apenas trechos de bons escritores. As gramáticas, outrora, primavam pela obscuridade; hoje, os pontos são claríssimos e práticos, mas a desídia é enorme... Eis a razão por que todos gritam, em todas as nações, contra os erros de linguagem, nas Literaturas contemporâneas. (p. 5)

Vale a pena ressaltar a argumentação do autor: primeiro era a língua, depois a literatura, por último a gramática; agora a literatura erra na gramática, e não se pode aprender a língua só no contato com a literatura – a gramática tomou a frente do processo. Quem são “todos” os que gritam e como se sabe do que acontece em “todas as nações” são questões em aberto.

O programa prevê que, no 1º. e 2º. anos, o aluno estude trechos de prosadores e poetas contemporâneos; no 3º., de modernos; no 4º., de prosadores e poetas dos séculos XVIII e XIX, além do Português histórico; e no 5º., faça o estudo literário de escritores dos séculos XVI a XX.

Os escritores “modernos” citados são os da 2ª. metade do século XIX, de Alencar a Bilac, Emílio de Menezes e Rui Barbosa, incluindo o próprio Marques da Cruz. Na impossibilidade de encontrar os outros volumes da coleção, fica-se sem saber quem o autor terá julgado contemporâneo, já que ele mesmo se considerava apenas “moderno”. O índice dos trechos traz apenas os títulos (que não se identifica se são dados pelos escritores ou por Cruz).

Na página 31 encontra-se a narrativa “Pedro Pichorra”⁸, de Monteiro Lobato, o qual é apresentado como autor de muitas obras para crianças, “admiráveis pela naturalidade da linguagem”, do “magnífico livro de contos, Urupês, um dos mais belos livros da literatura regionalista brasileira”, e cujo maior traço de espírito é a ironia.

⁸ Conto publicado em “Cidades Mortas” (1919).

O personagem do título é um menino de onze anos que, na primeira vez em que sai sozinho a cumprir uma ordem do pai, imagina – apavorado, ao escurecer – que uma pichorra (um vaso de água), encimada por dois vaga-lumes, é um saci. A denominação “pichorra” tem o sentido (de origem paulista, segundo o dicionário Aurélio) de covarde, que é, afinal, a pecha que o pai impõe ao menino.

Assim como, apesar de reconhecer a língua como “organismo vivo”, o professor Cruz deixa claro que, no enalço da literatura, vem a gramática disciplinadora, também apesar de se encantar com o regionalismo de Lobato, não perdoa a fala da “gente inculta”, conforme se constata no capítulo final, de 45 páginas, intitulado “Coleção de vícios de linguagem” e que oferece aos pesquisadores de hoje rico repertório de expressões em uso na época. Sob frases como “Eu quero é beber”, “Eu prefiro muito mais...”, por exemplo, lê-se, entre parênteses, “gente inculta”; ao lado aparecem as formas sugeridas: “O que eu quero é beber”, “Eu prefiro” (p. 286 e 284). Para referendar as sugestões, em alguns itens, o autor cita os clássicos portugueses.

Monteiro Lobato aparece também em “**Curso de português**”, de Martins de Barros (8^a. ed., 1948)⁹, destinado às séries finais (3^a e 4^a) do curso ginásial, com o texto (ou fragmento de texto?) “A língua nacional”, em que afirma ter o “Brasileiro” saído do Português pelo mesmo processo de “corrupção da língua-mãe” pelo qual o Português saiu do Latim. Lobato julga risível o esforço de quem tenta “paralisar a nossa elaboração lingüística em nome dum respeito supersticioso pelos velhos tabus portugueses... que corromperam o Latim”(p.299). Não há indicação de data ou local de publicação.

O livro de Barros¹⁰ não traz texto de apresentação ou prefácio. Para cada série há “Antologia e comentário gramatical” e todos os capítulos se compõem de: texto, orientação metodológica, subsídio gramatical, aplicação gramatical, exercícios e vocabulário. Os índices de temas gramaticais antecedem os índices de textos.

⁹ Não há menção à data da 1^a. edição, apenas a informação de que a obra está de acordo com a ortografia decretada em 1945.

¹⁰ “Lente de Português na Escola de Aeronáutica dos Afonsos”.

A orientação metodológica sob o texto de Lobato é uma longa citação do “programa oficial”, que prevê um “ponto sobre o Português do Brasil” e explicita que há duas correntes, uma que “procura afastar a nossa língua literária da de Portugal” e outra “que se empenha em fazê-la conservar com a de Portugal a possível aproximação”. O texto seguinte é “Falares brasileiros”, de Amadeu Amaral. Oriente-se que o professor mostre as principais diferenças entre o Português do Brasil e o de Portugal: pronúncia de vogais, ditongos e consoantes; quase nada em morfologia, a não ser o fato de que o brasileiro “tem horror ao proparoxítono, dizendo árve...” e, em relação à sintaxe, lê-se o seguinte:

A questão dos pronomes átonos que durante algum tempo pareceu ter tomado um rumo diferente do de Portugal, hoje, por esforço dos escritores brasileiros, não pode mais servir como base de uma diferenciação sintáctica.

Na linguagem popular, porém, são comuns expressões como: chegar no, ir no, fazem 10 anos, vi ela, encontrei-lhe, me dá, tem aula hoje? aonde moras? você não trouxe teu livro? Assim mesmo, hoje é **grande o trabalho para corrigir tais construções e a multiplicação das escolas talvez consiga, por algum tempo, desviar o rumo natural que a língua popular aos poucos vai tomando** (p. 302, grifo meu).

Para encerrar o capítulo, alguns exercícios: composição sobre “O brasileiro do interior”, “Costumes brasileiros”; análise de uma estrofe de “Os Lusíadas” e apresentação de vocábulos de mesmo radical que outros cinco listados.

Da comparação entre as duas obras, de Marques da Cruz e Martins de Barros, ressalta apenas o tipo de texto mais freqüente na segunda: o “patriótico”, que trata das conquistas, dos heróis, das riquezas brasileiras.

De 1957 é a 1ª edição de “**Português**”, da “Coleção didática F.T.D.”, cuja autoria é identificada simplesmente como “Irmãos Maristas”. O volume para a 3ª série ginásial está em 1963 na sua 14ª edição, principia com a transcrição dos programas oficiais e traz, no 1º capítulo, trecho em prosa de Olavo Bilac (“A língua portuguesa”). No 2º., aparece novamente Monteiro Lobato: “O reformador do mundo” (p. 16), conto em que o personagem Américo Pisca-Pisca antecipa o ímpeto reformista da boneca Emília. O excerto para leitura é seguido de esclarecimento vocabular, teoria sobre o sistema ortográfico, questões de interpretação e exercícios de reescrita para correção e adequação de trechos. Há ainda três fábulas traduzidas

por Lobato, seguidas de teoria e exercícios sobre expressões de tratamento, além de questões interpretativas.

O critério de Laet e Barreto ao organizarem sua “Antologia Nacional” foi o de só incluir excertos de escritores que, além de outras consagrações, também tivessem a da morte¹¹, porém o critério que justifica a presença nessas obras de Monteiro Lobato, falecido em 1948, e não a de Mário de Andrade, morto três anos antes, certamente não é o da morte, mas o do anti-modernismo.

E a argumentação que sustenta essa posição é exemplificada no “Compêndio de língua e literatura (em 3 volumes)”, organizado por Silvio Elia, iminente estudioso de filologia e lingüística¹², e J. Budin (7ª.edição, 1960)¹³. Na lista de textos para estudo, nenhum é de autor modernista. Conforme a avaliação dos autores (2º vol., p. 264) a literatura modernista não foi (“é inegável”) movimento criador (ao contrário, foi destruidor) e não deixou nenhuma obra representativa. Justificam-se quanto à ausência de representantes do século XX: “Falta-nos a perspectiva do tempo, sem a qual todos os juízos podem ser precários, efêmeros”.

Assim, obras como “**Português colegial**”, de Salles Campos (3ª ed. em 1955); “**Língua Pátria**”, de Maximiano Gonçalves (19ª edição em 1965); ou a campeã de edições, “**Português no ginásio**”, de Raul Léllis (100ª ed. em 1966!) não mencionam os escritores pesquisados.

Léllis é autor de “**Português no colégio**”¹⁴ (12ª ed. em 1969), cuja primeira edição, presume-se, é posterior a 1961, por trazer o texto da Lei de Diretrizes e Bases desse ano. Conforme o texto da apresentação (“O ensino do português”), o Conselho Federal de Educação estabeleceria que os programas seriam organizados pelas escolas de nível médio, observando as Recomendações da LDB, e assegurara plena liberdade aos autores de livro didático. Segundo tais Recomendações, o estudo da linguagem deveria ser feito visando, primordialmente, “a proporcionar ao educando adequada

¹¹ BARRET, Fausto e LAET, Carlos de. **Antologia nacional ou coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 20º ao 13º século**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1945, p. 11. A referência foi obtida em FIORIN (1999).

¹² Ver ALTMAN, 1998, p. 68-70, 107 e 121.

¹³ Em 1959, na 5ª edição, mas não se localizou a data da primeira.

¹⁴ Dedicado a Sousa da Silveira e à memória de Clóvis Monteiro.

expressão oral e escrita”, considerando-se os estudos de gramática e estilística “meramente subsidiários” (p. 15).

Assim, “o conhecimento da gramática não é e jamais foi um fim” (p. 16). Para o 1º ano do curso colegial, é proposto o estudo da Gramática histórica e, para o 2º, da Literatura Portuguesa (das origens ao Modernismo). Segue-se uma pequena antologia com 42 trechos de autores portugueses e 26 trechos de autores brasileiros (dentre os quais Lobato, Bandeira e Drummond).

Em outra coleção para o 2º grau (“**Comunicação em prosa e verso**”, 1976), Lélis apresenta seu ponto de vista: a afirmação de que “A única língua que existe é a falada”, atribuída a Vandryez e citada por Serafim da Silva Neto, é seguida pelo comentário:

Sabemos que é **milena a luta dos gramáticos com o descaso** que o povo manifesta em relação ao falar corrente, vemo-la posta em ridículo, na aparência, com resultados bem pouco alentadores, porque as formas populares do falar acabam vencedoras – e as línguas românicas não existiriam se assim não fosse – **mas temos de reconhecer que essa luta é necessária e eficiente** (p. 202, grifo meu).

Para referendar seu julgamento, cita o português Antônio Soares Amora:

Se a linguagem cotidiana, veículo de conversação no médio e baixo nível cultural, prescinde da reta gramática, o mesmo não se pode dizer da ‘linguagem erudita’: esta, destinando-se à comunicação de uma cultura superior, artística, científica e filosófica, é linguagem superiormente elaborada, no que respeita à Gramática (idem).

Na coleção “**Português para o ginásio**”, de José Cretella Júnior, cuja primeira edição é de 1945, já é possível ler algumas amostras de textos modernistas. O volume analisado (para 3ª e 4ª séries do curso ginasial) é da 58ª edição, “inteiramente revista”, de 1962, mas a produção do autor inclui 108 edições do volume para a 1ª e a 2ª séries¹⁵ entre 1945 e 1961.

Não é fácil, infelizmente, descobrir o número de exemplares representado por esse volume de edições; a tiragem maior pode servir como um argumento a mais para a venda, mas fica-se na dependência de algum critério editorial que defina quantos

¹⁵ Na mesma lista de obras do autor, fica-se sabendo que compôs, além de outros treze volumes didáticos, doze obras jurídicas e filosóficas e uma de crítica literária.

livros compõem, de fato, uma edição. Há coleções de que se deduz terem tido cerca de três edições anuais.

Logo após os índices das lições e de gramática, aparecem, transcritos do Diário Oficial, o Programa de Português do Curso Ginásial e as Instruções Metodológicas para a execução do Programa de Português, de 1951, em que se lê:

Nas duas primeiras séries, escolher-se-ão para leitura textos muito simples de prosa e verso, que tenham por assunto, principalmente, a terra natal, a escola, a família, exemplos de feitos heróicos e virtudes cívicas. (...) tão cedo quanto possível, começará o professor a tirar dela (leitura) tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante, não só no falar, senão também no escrever. Em todas as aulas, antes de se ocupar com as questões de gramática, deverá o professor pedir interpretação... (p. 13)

Na parte final das Instruções, no item “Gramática expositiva”, lê-se ainda que “o estudo das palavras invariáveis, da colocação de pronomes, (...) será feito ocasionalmente sem a memorização de listas e definições, abundância de termos técnicos ou complicações inúteis. Antes de tudo, a atenção dos alunos deve ser solicitada para a significação e a forma” (p. 15).

Numa espécie de epígrafe, o texto “Pátria” (p. 17), vem encimado por uma gravura representando seu autor, Rui Barbosa. A lista de textos para a 3ª série começa com “Patriotismo”, de Olavo Bilac. Na lista da 4ª. série comparecem Manuel Bandeira, Mário e Oswald de Andrade.

O soneto “A aranha”, de Bandeira, trata da história mitológica de Aracne, mulher branca e linda, que, por ter ousado desafiar e vencer a deusa Minerva, é transformada em um bicho medonho e escuro. O poema é seguido de esclarecimentos de vocabulário e comentários gramaticais com base nos versos. Por exemplo: “Não te afastes - Próclise pronominal, determinada pelo advérbio de negação” (p. 189). Em seguida, vêm elementos de gramática (“revisão sistemática”) - locuções conjuntivas - e aplicação gramatical.

Por fim, temas sugeridos pelo texto: “A lenda clássica de Aracne”, “Uma teia de aranha”, ou “Transcrever em prosa a poesia lida”; e biografia do poeta, em que não há referência ao modernismo, mas explica-se que Bandeira cultivava desde o soneto

clássico até a poesia de ritmo mais extravagante, conseguindo sempre tirar os mais inesperados e belos efeitos. Há ainda um desenho que reproduz as feições do poeta.

De Oswald de Andrade, há um trecho de “Marco zero - I, a revolução melancólica”: "O enterro", seguido de comentários brevíssimos sobre o livro e de teoria sobre grupos vocálicos. Na seção “Biografia”, diz-se que o poeta desempenhou papel relevante na "Semana de Arte Moderna", que sua crítica irreverente foi uma arma fecunda de derrubada (citação de A. Cândido) e que, em poesia, scandalizou os espíritos retrógrados com “Pau-Brasil, livro Independência ou Morte em nossa literatura” (p. 247-8).

Novamente há o reconhecimento de uma ruptura em termos literários, mas se nega força às tentativas de ruptura com o padrão gramatical. Os livros didáticos recortam e esterilizam trechos para dissecá-los em atividades de reconhecimento da nomenclatura gramatical. Chega-se a transformar o excerto de um poema em um novo poema. É o caso de "A serra do rola-moça", "poema" atribuído a Mário de Andrade:

A serra do Rola-Moça
 Não tinha esse nome não...
 Eles eram de outro lado,
 Vieram na vila casar.
 E atravessaram a serra ,
 O noivo com a noiva dele
 Cada qual no seu cavalo.
 ...

O texto propicia a explicação de que "não tinha esse nome não" é “comum na linguagem nordestina” e abre caminho para a teoria sobre valor e gênero das rimas; na biografia do autor constam o “papel importante no movimento modernista”, e o “espírito singular, elegante” (p. 249-251).

O curioso é que Mário não escreveu um poema chamado "A serra do rola-moça": as estrofes pertencem ao longo "Noturno de Belo Horizonte" (conforme citado na pág. 54 deste trabalho), apenas esse trecho é de ritmo marcado e a narrativa

trágica tem começo-meio-e-fim, ao contrário das divagações que compõem o restante do poema¹⁶:

Interessante é que outros livros didáticos (BACK & MATTOS, 1972; BENEMANN & ELIA (1974) também trazem esse trecho como poema autônomo, desmembrado do original. Teria sido CRETELLA o primeiro a realizar tal procedimento, sendo seguido pelos demais?

Uma das queixas de Osman LINS (1977, p. 17) sobre os livros de português da década de 60 é a de que traziam sempre os mesmos textos: “não raro, são os mesmos que, por um prodígio de permanência, vêm atravessando o tempo: (...) Algumas destas indefectíveis peças iniciaram sua carreira de páginas clássicas em 1895 – (...), na Antologia Nacional de F. Barreto e C. de Laet”.¹⁷ A análise do processo de canonização de certos textos pelos livros escolares pode revelar desde intenções ideológicas até a praticidade de inclusão de textos de determinada extensão, conforme os interesses comerciais das editoras.

Aída Costa¹⁸, estudiosa de língua e literatura latinas e professora da USP, produziu a coleção “**Português**” (curso ginasial), em que se encontram textos de Lobato (1ª e 2ª série) e Bandeira (2ª e 3ª). O volume da 3ª série analisado é da 23ª edição (1963) e já está de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira¹⁹: “Procuramos (...) atender aos muito louváveis desígnios de padronização da

¹⁶ O “poema” aparece em outras coleções didáticas, como as de MATTOS, 1972, e BENEMANN & ELIA, 1974.

¹⁷ Além disso, LINS reclamava das auto-citações: “Deparamos alguns professores que não encontrando, desde o desembarque dos primeiros jesuítas, em 1549, até nossos dias, suficiente número de páginas literárias para ilustrar suas obras didáticas, citam-se a si próprios”(p.18). Tal recurso está presente nos livros de Marques da Cruz, Geraldo Mattos e Cegalla.

¹⁸ Parte de sua biblioteca pessoal foi doada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP e constam desse acervo muitos livros de Carlos Góis (o professor citado por Drummond em “Aula de português”), de Marques da Cruz (o autor de “Português prático”), dois livros de Lobato, nenhum de Mário ou Oswald de Andrade e um de Drummond. De Bandeira, apenas uma Antologia de Poetas Brasileiros por ele organizada.

¹⁹ Em 1958, é organizada a Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB, resultado dos trabalhos de uma comissão formada por filólogos e lingüistas para padronizar a nomenclatura a ser utilizada nas gramáticas. A Portaria ministerial nº 36, de 28.01.59, recomenda “a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira no ensino programático da língua portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino”; aconselha que entre em vigor: “a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959; b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91, a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960”. Cf. FAULSTICH, Enilde. **Planificação lingüística e problemas de normalização**, disponível em <http://www.linguateca.pt/Faulstich.html>, acessado em 26.07.04.

nomenclatura gramatical que tal iniciativa inspiraram” (p. 8). Como o livro inclui um texto de 1960, conclui-se que as 22 edições anteriores foram vendidas num prazo exíguo entre dois e três anos, ou que essas informações numéricas não são confiáveis.

Nesse volume Bandeira comparece com seu poema mais citado em todos os didáticos pesquisados:

Profundamente

Quando ontem adormeci
 Na noite de São João
 Havia alegria e rumor
 Estrondos de bombas luzes de Bengala
 Vozes, cantigas e risos
 Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
 Não ouvi mais vozes nem risos
 Apenas balões
 Passavam errantes

Silenciosamente
 Apenas de vez em quando
 O ruído de um bonde
 Cortava o silêncio
 Como um túnel.
 Onde estavam os que há pouco
 Dançavam
 Cantavam
 E riam
 Ao pé das fogueiras acesas?

- Estavam todos dormindo
 Estavam todos deitados
 Dormindo profundamente

*

Quando eu tinha seis anos
 Não pude ver o fim da festa de São João
 Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
 (...)
 Onde estão todos eles?

- Estão todos dormindo
 Estão todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

(Antologia poética, p. 76-77)

Costa propõe como exercícios a partir do texto: ditado, paráfrase e “**pontuação da poesia segundo as regras em vigor**”(grifo meu). Pede-se ainda conjugação verbal e análise morfológica e sintática de alguns versos. Infelizmente, a vontade de corrigir as liberdades modernistas não é acompanhada por nenhuma consideração sobre o significado da pontuação real (intencional) do poema.

Essa atividade revela o paradoxo da abordagem dos modernistas nos livros escolares: não há lugar para as críticas dos escritores, apenas para seus textos exemplares, mas estes, quando não têm seu conteúdo e forma sumariamente ignorados, servindo de pretexto para algum tópico de teoria, acabam sendo utilizados em exercícios de correção. Não há exploração literária do texto e qualquer fuga da norma lingüística é jogada à fogueira da correção.

A fim de evidenciar como o tratamento dispensado pelos livros didáticos aos textos dos escritores pesquisados esteriliza seu potencial de reflexão sobre a linguagem e a questão da norma, serão apresentados cinco casos, envolvendo cada um dos escritores.

Para não correr o risco de uma interpretação anacrônica, ou de “medir o passado com a regra do presente”²⁰, cabe dizer que se está querendo flagrar as manifestações do **normativismo** – nas escolhas do que se diz e do que não se diz; e, quando se supõe outra análise por parte dos livros didáticos, é no sentido de oferecer um critério de comparação.

3.2 O debate ausente

3.2.1. Aldrovando Lobato

Em “COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem”, uma das coleções assinadas pelo campeão de vendas Reinaldo Mathias FERREIRA (1979), aparece, no volume para a 7^a.série, a história d’“O colocador de pronomes”, de Lobato (ver p. 41

²⁰ Expressão usada por Kazumi MUNAKATA em argüição de mestrado na UFPR, em 20.02.04.

desta dissertação). Mas não se trata da história toda, apenas do trecho em que o escrevente, pai de Aldrovando Cantagalo, por conta do pronome escolhido para um bilhete (“Amo-lhe”), é destinado ao casamento com a irmã mais velha de sua amada.

Os exercícios exploram a seqüência da narrativa. Um deles indaga se o argumento do pai das moças para provar que o escrevente se declarara à pessoa errada é válido, o que, indiretamente, exige aplicação de conhecimento sobre o uso dos pronomes: amo-te, para a 2^a. pessoa; amo-a, para a 3^a.

Solicita-se um resumo do texto e a solução de uma lista de situações (comparar o namoro de antigamente com o atual, explicar como agiria se estivesse no lugar do personagem, arrolar as qualidades do cônjuge ideal...). Depois, algumas expressões do texto são “traduzidas” e pede-se a construção de frases com determinada palavra; há também um caça-palavras (recurso “lúdico”) para a localização de sinônimos.

No final da unidade lê-se:

O conto ‘O colocador de pronomes’ não termina com a benção do coronel Triburtino. Leia-o até o fim para resolver estas questões: 1) O escrevente se casou...? 2) Quem era Aldrovando...? 3) Que pensava Aldrovando da Língua Portuguesa? 4) Que explicação o ferreiro deu para o erro da placa da oficina? 5) Que tem o título do conto a ver...? 6) Qual foi a causa da morte...? (p.56)

Ora, o aluno não tem o texto integral do conto no livro, terá de procurá-lo, o que, por um lado, é bom porque pode levá-lo à biblioteca, a ler mais alguma coisa; por outro, pode significar simplesmente que isso não é tão importante, por isso não está no livro didático.

Interessa aqui destacar a grande diferença que faz citar apenas a história do escrevente em vez da trágica experiência de Aldrovando: a primeira evidencia o problema trazido pelo uso “errado” do “lhe” – então, serve para ensinar o uso “correto”; a segunda apresenta o exagero purista que transforma Cantagalo numa caricatura, um retrato disfarçado dos puristas reais.

O livro escolar fica com a anedota e sugere a leitura do texto integral – a qual deve permitir a localização de determinadas informações. É claro que estudantes que eventualmente tenham realizado a tarefa podem ter tirado conclusões bastante

peçoais sobre a questão lingüística, mas o roteiro não favoreceu a leitura crítica, não focou o objeto da ironia lobatiana. Mesmo quando pergunta a explicação do ferreiro para o erro da placa (assume-se que era erro, portanto, escrever “ferra-se cavalos”), pode ensejar unicamente a constatação de que o ferreiro (e talvez o pintor de placas) era ignorante – e a questão do “se” como índice de impessoalidade também morre no final.

Mathias FERREIRA foi, conforme MUNAKATA (1997, p. 109) o pioneiro de uma transformação decisiva no formato do livro didático brasileiro, com seu “Estudo dirigido de Português”. Na capa das primeiras edições pode-se ler: “contém: anedotas, palavras cruzadas, charadas, quebra-cabeças, curiosidades, exercícios”. O autor, então professor da Universidade Estadual de Londrina, compartilhava a autoria, a princípio, com quatro professoras. Mas logo a co-autoria desaparece e Mathias vira sinônimo de livro de português bem sucedido. Os volumes de “Estudo dirigido” são reeditados até a década de 80.

O que um autor tão importante informa aos alunos sobre Monteiro Lobato, já na virada para a década de 80? Que tem “estilo vibrante, expressivo” e que, não tendo se filiado ao Modernismo, “até o combateu”. Nesse “até” parece residir a intenção de dizer: era boa pessoa, bem que tentou combater o Modernismo. Conforme apontado no capítulo 2 deste trabalho, as relações entre Lobato e os modernistas não eram tão hostis nem seus propósitos tão antagônicos – e ele admirava Mário de Andrade a ponto de perdoar-lhe ironias e sarcasmos.

3.2.2. Mário de Andrade morro abaixo

Conforme já comentado, o poema mais freqüente de Mário de Andrade nos livros didáticos do período pesquisado é o trecho do “Noturno de Belo Horizonte” sobre a “Serra do Rola-Moça”. O outro trecho do poema que fala das diferenças de pronúncia pelo Brasil não aparece nenhuma vez.

Mas em FERREIRA (1967) é citado um texto em prosa (p. 61-62): “Excerto de Belasarte”. No final dos dados biobibliográficos sobre o escritor, há a informação de que o trecho escolhido, sobre um violinista que se passava por maestro e enriqueceu com uma escola de música, é parte do conto “Menina de olho no fundo”, do livro “Belasarte”.

Sobre o autor, afirma-se que: “Foi músico, crítico literário, poeta e contista. Suas obras revelam nacionalismo exuberante. Utiliza-se de linguagem brasileirista.”

Após as questões em torno do texto, do vocabulário, identificação do tipo de composição (descrição, narração ou dissertação?) e recapitulação gramatical, vem um exercício de linguagem oral (explicar as qualidades que deve ter um professor de música) e um exercício escrito: “Você notou que o texto retrata a linguagem popular. Você vai **transformá-lo, substituindo as expressões populares** por expressões cultas, **dando melhor colocação às palavras, acertando a pontuação**” (p. 64, grifo meu).

Novamente, parece que a ousadia de Aracne foi punida por Minerva e tudo o que Mário ousou em linguagem rola fatalmente morro abaixo diante do exercício escolar.

3.2.3. Ê carvoero ignorante!

Os poemas “Meninos Carvoeiros” e “Balõesinhos” são, depois de “Profundamente”, os textos de Manuel Bandeira que mais aparecem nas coleções. Ambos tematizam a condição dos meninos pobres: no primeiro, os meninos vendem carvão pelas ruas e não têm tempo de brincar; no segundo, cobiçam os balões coloridos pelos quais não podem pagar.

No 3º volume de “Estudo dirigido de Português”, de FERREIRA (1973, p. 59) pode-se acompanhar o aproveitamento didático do texto.

No tópico I, “Estudo das idéias”, há seis perguntas, das quais três se referem ao verso “- Eh, carvoero!”:

Os meninos carvoeiros
passam a caminho da cidade.
- Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

A expressão aparece mais duas vezes, como um refrão, ao longo do poema. As duas questões iniciais pedem que o aluno identifique quem fala “Eh, carvoero!” (há quatro opções de resposta) e qual a finalidade dessa fala (pergunta aberta). A terceira tem o seguinte enunciado: “No título do poema está escrito carvoeiros e no poema aparece carvoero (sem ‘i’). A que conclusão pode você chegar a respeito de quem exclama ‘Eh, carvoero!’?” É uma pergunta aberta. O que se espera como resposta? Talvez que o verso reproduz a fala dos meninos, enquanto o título traz a palavra grafada como prevê o dicionário. Mas isto não levaria a uma conclusão a respeito dos meninos, uma vez que, na fala do dia-a-dia, muita gente diria “carvoero” (como diz “pedrero”, “cartero”, etc.).

Os tópicos seguintes tratam de “Estudo do vocabulário e das expressões”, “Estudo da composição” (solicita-se indicar os versos que compõem cada uma das três partes do texto), “Recapitulação gramatical”. Nesse item, pede-se, por exemplo, identificação de adjetivos, classificação de substantivo (sobrecomum? epiceno? comum de dois gêneros?), reescrita de um trecho com alteração de tempo verbal e número dos substantivos, ou ainda: “No verso 9, temos um caso de ênclise com verbo no gerúndio. Isso é correto ou não? Por quê?”, “No texto aparece um exemplo de adjunto adverbial de instrumento: (qual é?)”, etc.

A pesquisa sugerida é um trabalho sobre o carvão; e como “Trabalho oral”, leitura em coro do poema.

A recapitulação gramatical, portanto, é, basicamente, o uso do texto para aplicação da nomenclatura, com exceção da reescrita. A resposta sobre a “ênclise” depende da memorização de uma regra de colocação de pronomes oblíquos.

A comparação deste volume com o da coleção “reformulada” (cuja data de 1ª edição não foi localizada) revela alterações no padrão editorial: formato maior, mais cores, desenhos e recursos que lembram revistas de recreação. A redação das

perguntas sobre os meninos carvoeiros permanece inalterada, mas algumas são suprimidas (não se pergunta o que é um “burrinho descadeirado”, nem “alimária”), outras incluídas (“escolha uma palavra ou expressão (...) e empregue-a em uma frase”). Um bom exemplo das alterações é a nova questão 7:



Na parte gramatical, as respostas são facilitadas por esquemas, a questão sobre a ênclise desaparece e entra um exercício de fixação de ortografia, que pode ser corrigido pelo aluno “ludicamente”.

O exemplar da edição “reformulada” consultado na Biblioteca Pública do Paraná²¹ é um “livro do professor”. E a leitura das respostas oferecidas pelo autor esclarece o objetivo da pergunta do primeiro tópico sobre a distinção carvoeiro/carvoeiro: **“Essa diferença se deve à falta de cultura dos meninos, que pronunciam mal a palavra”**. Assim, o que poderia ser reconhecimento da oralidade vira ocasião para dizer que os carvoeirinhos, além de pobres e sem infância, também não têm cultura e falam errado.

É interessante notar que, nos dados bibliográficos sobre Bandeira, consta que foi um dos primeiros a escrever poemas modernistas, mas também a informação de que se negou a participar da Semana de Arte Moderna. Diz-se também que “é considerado o poeta mais ilustre da literatura brasileira”.

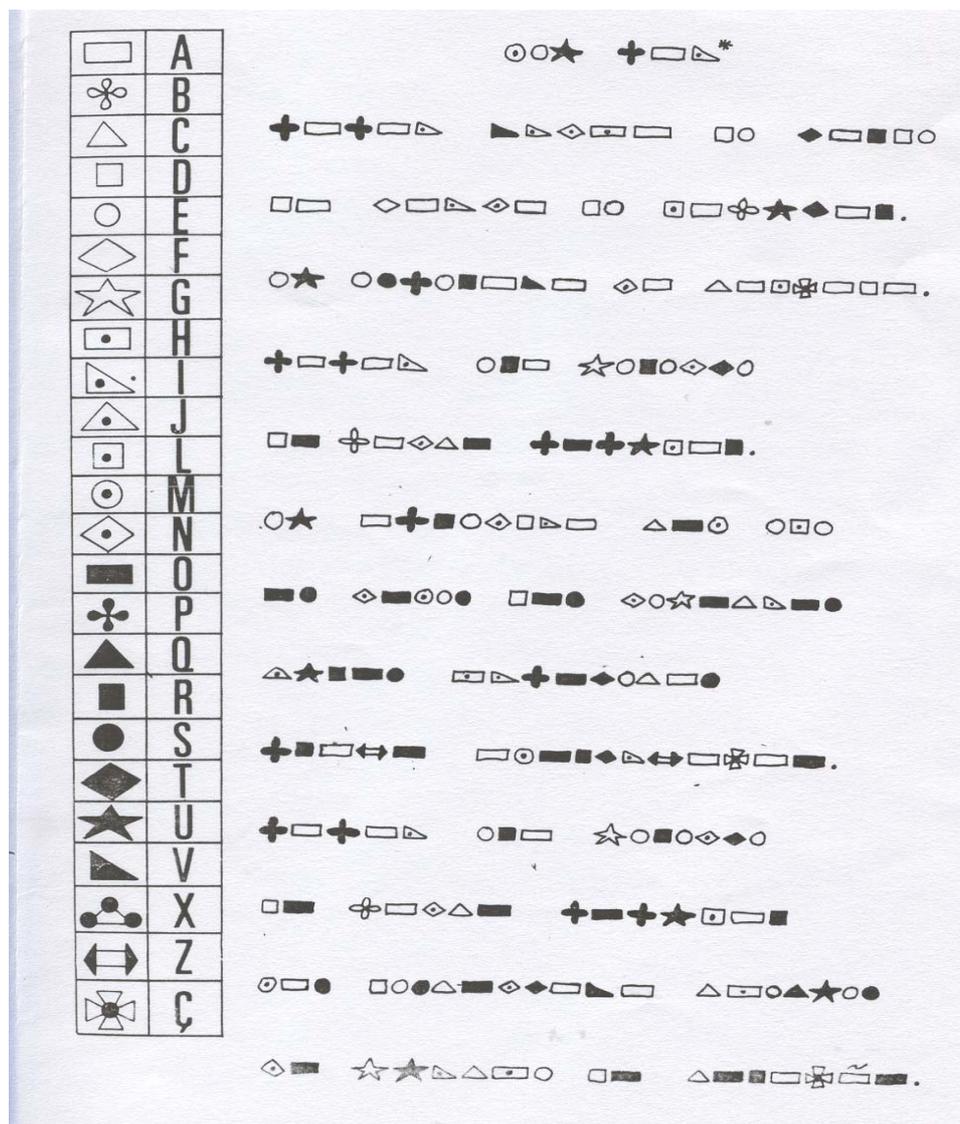
Mesmo tendo se recusado a participar da Semana, seu escrachado poema “Os sapos” foi declamado no Municipal, e apesar da postura conservadora no final da

²¹ Doado por uma escola estadual e com seis empréstimos anotados desde outubro de 1999, quando uma nova ficha foi colada no final.

carreira, Manuel Bandeira não merecia que o “estudo das idéias” de poema tão singelo como “Meninos carvoeiros” supusesse em seus versos o preconceito lingüístico.

CASO 4. O enterro lúdico

Além do trecho intitulado “O enterro”, na coleção didática de CRETELLA, Oswald de Andrade vai aparecer de forma inédita na coleção “Comunicação em língua nacional”, de BENEMANN e (Myrian) ELIA (6^a. série, 9^a. ed., 1977, p. 77):



O texto precisa ser decodificado pelo aluno, que chega ao seguinte:

Meu pai

papai vinha de tarde
da faina de labutar
eu esperava na calçada
papai era gerente
do banco popular
eu aprendia com ele
os nomes dos negócios
juros hipotecas
prazo amortização
papai era gerente
do banco popular
mas descontava cheques
no guichê do coração

O título "Meu pai" foi dado pelos autores do livro didático, que, por alguma razão inexplicável, eliminaram o original: "Meus sete anos" (rico por aludir ao antológico "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu). Na codificação, o poema perde a estrofação original e as maiúsculas em "Banco Popular".

Das seis questões de "compreensão", quatro checam a leitura, pedindo a identificação direta de respostas no texto; as duas últimas pedem que o aluno identifique se o gerente do Banco Popular era:

- a. () muito bom para todos;
- b. () indiferente com as pessoas;
- c. () excessivamente orgulhoso

A carga poética do poema, que mistura a aridez dos termos técnicos do mundo financeiro com a percepção afetiva do menino avaliando o pai (de forma que marcaria seus sete anos) se perde, em prol do ensino do vocabulário referente a transações bancárias e comerciais. Propõe-se a resolução de palavras cruzadas em que, por exemplo, a primeira palavra a ser escrita corresponde a "ordem de pagamento à pessoa em favor de quem se emite esse documento ou a qualquer portador dele". Diante de tal clareza, talvez o aluno achasse mais fácil decodificar o poema. Para concluir as atividades sobre o texto, sugere-se a redação de um pedido

de empréstimo em que a praça da cidade é dada como garantia, “em hipoteca” (afinal, o importante é o vocabulário).

Geraldo MATTOS, no 2º. volume do “Curso da língua atual” (1969), cita três textos de Oswald: o primeiro é a crônica “Arte e imitação”, que identifica os parnasianos como “máquinas de fazer versos”; o segundo é o poema “Relicário” (p. 52 desta dissertação).

A teoria que acompanha o primeiro trata dos “tipos de significante” e após a apresentação do segundo, faz-se a comparação entre ambos: “As diferenças são profundas: 1. O primeiro ocupa toda a extensão da linha, enquanto o segundo desperdiça espaço. 2. O segundo está dividido em pequenas porções, ...” É uma explicação sobre prosa e verso, que conclui (p. 30): “o texto se torna poesia quando o seu conteúdo é extremamente emotivo, como neste exemplo de Oswald de Andrade”:

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que eu nunca vi

Não é tão fácil ver conteúdo “extremamente emotivo” nos versos de “Relicário”: “Pinga de Parati/Fumo de Baependi/ É comê bebê pitá e caí”. Seria preciso levar muito a sério a blague oswaldiana sobre o período colonial. E quanto à pronúncia dos verbos, transcrita da oralidade? E a contribuição milionária de todos os erros? Nenhuma palavra.

CASO 5. Havia um Drummond?

MATTOS, no 3º. volume da mesma coleção (“Curso da língua atual”, p. 181), trata da poesia da 2ª. fase do Modernismo e propõe a leitura de “No meio do caminho”, de Drummond de Andrade. A primeira pergunta sobre o texto é:

Assinale o que pertence à língua popular:
() No meio do caminho tinha uma pedra.
() Nunca me esquecerei desse acontecimento.

Espera-se que o aluno assinale a primeira alternativa, reforçando a regra de que não se deve usar “ter” no lugar de “haver”, para expressar o sentido de “existir”. No item seguinte, “Contexto”, lê-se: “Este texto causou polêmica, porque muitos pensaram que era apenas uma brincadeira do poeta. Anos mais tarde, o poeta compôs um soneto, que parece aludir a esse poema:...”

De fato, o soneto “Legado” (p. 182) termina com o verso “uma pedra que havia em meio do caminho”. A intenção de sua inclusão após “No meio do caminho” parece ter sido a de deixar claro que o próprio Drummond “corrigiu” seu “tinha” para “havia”, atitude em que deveria ser seguido pelos estudantes.

A coleção “Nossa língua” é uma das diversas cuja autoria MATTOS divide com Eurico BACH. Ambos foram os mentores de um movimento denominado “Construturalismo”, no início dos anos 70, que, segundo ALTMAN (1998, P. 117) se propunha como uma “nova” teoria gramatical. FARACO (1988, p. 74-75), no entanto, avalia que os livros didáticos dessa “linha” tiveram grande sucesso, mas a proposta, fundamentada numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação e pensamento, logo fracassou. As atividades previam a aprendizagem por meio da criação de hábitos graças à repetição e a séries de exercícios estruturais.

No volume da 7^a. série (“Nossa língua”, 2^a. ed., 1972), está a crônica “Netinho”, de Drummond. Trata-se de um texto em que o narrador está às voltas com o neto: “Se tivesse mais dois anos, chamá-lo-ia mentiroso. No seu verdor, é apenas um ser a quem a imaginação comanda, e que, com isso, dispõe de todos os filtros da poesia.” (p. 10).

Depois de um estudo do “vocabulário” e da “mensagem”, ensina-se no tópico “Estilo” a diferença entre linguagem coloquial e adloquial a partir da colocação pronominal do menino:

Diferença entre linguagem coloquial e adloquial.

— “Me dá êsse lápis??”

Em nossa linguagem coloquial fica tão meigo e delicado colocar o pronome no início do período! É o que diz o netinho. Entretanto, a linguagem adloquial não admite variante do pronome no início de período. É como se tivéssemos que andar, os homens sempre de colarinho duro e gravata, as mulheres de maxissaia.

Linguagem coloquial: “Me dá êsse lápis??”

Linguagem adloquial: “Dá-me êsse lápis??”

Notou como ficou uma pergunta mais fria, mais distante, mais solene?? Então, cuidado, quando usar linguagem adloquial:

Coloquial: “Me empresta??”

Adloquial: “Empresta-me??”

Sob a fachada de “estilo” está o alerta: cuidado para não começar com “me” em linguagem “adloquial” (termo não encontrável em muitos dicionários, mas que substitui “norma culta”). Meiguice e delicadeza eram associadas à colocação pronominal proclítica já por outros autores. A lição que atravessa pelo menos quatro décadas é a de que é preciso desculpar o povo em sua meiguice e cuidar para não imitá-lo em situações sérias.

Confirma essa perspectiva a explicação de um autor de diversas coleções didáticas bem sucedidas comercialmente, Domingos CEGALLA, no prefácio de livro para a 5^a. série (1976, p. 10):

A língua popular ou familiar **você já a conhece** bastante. **Na escola estuda-se a língua culta**, usada pelas pessoas eruditas, a mesma que você ouve no rádio e na televisão e vê escrita nos jornais, nos livros e nas revistas. É um pouco diferente da que usamos na conversação familiar, por ser **mais rica, disciplinada e correta**.

Ponha, portanto, toda a sua boa vontade no estudo **desse maravilhoso instrumento de comunicação que é a nossa língua**.

A “nossa” língua, “maravilhoso instrumento”, que precisa ser estudada, não é, portanto, a popular, mas a “cult”. Ou ainda, a língua popular não é (não pode ser

identificada como) nossa língua, porque pobre, indisciplinada e incorreta. Também Magda SOARES²² publica uma coleção em 1968, "Português através de textos", em que frases soltas de crônicas de Drummond servem para a identificação de orações subordinadas; obrigada a adequar-se à nova LDB (1971), escreve outra coleção, "Comunicação em língua portuguesa", onde os textos continuam servindo à explicação gramatical. O mesmo procedimento é realizado por Mathias FERREIRA: novas coleções, a mesma concepção.

Tendo em vista esses exemplos, fica-se tentado a parodiar Manuel Bandeira:

Havia rumor, fogueiras, vozes.

Hoje já não se ouvem mais as vozes daquele tempo.

Os escritores discutindo a linguagem, onde estão?

Estão todos dormindo.

Estão todos deitados.

Dormindo.

Profundamente!

²² Ressalte-se que SOARES assina um artigo intitulado "Português na escola - História de uma disciplina curricular" (2002), afirmando que na década de 70 os livros didáticos sofreram mudança radical, que nesse período surge a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental e que a partir dessa época os textos não são mais incluídos por critérios exclusivamente literários. Essas três afirmações, conforme apresentado ao longo desta dissertação, são passíveis de questionamento: a mudança nos livros não atinge a raiz, o questionamento sobre o ensino de gramática existia antes e os autores não eram incluídos, até então, pelo critério da literariedade.

CONCLUSÃO

“Ninguém se liberta facilmente das teorias avós que bebeu.”
(M. de Andrade, no Prefácio de “Paulicéia Desvairada”)

A pesquisa em torno do **normativismo** e de suas manifestações contemporâneas pode ser alimentada quase diariamente pelo que se lê e se ouve sobre a competência lingüística do “povo”, dos “políticos”, dos “estudantes”, assim por diante.

Buscar documentos do passado, porém, causa dupla surpresa: pela quantidade de informações de que sequer se suspeitava; e pela natureza das opiniões e argumentos, de que parecem ser mera reprodução mal acabada certos pronunciamentos hoje em circulação.

Os escritores pesquisados, de fato, produziram um conjunto de reflexões sobre a língua do Brasil, sobre a diversidade cultural e lingüística, sobre "certos" e "errados", veiculadas em artigos ou textos literários. A riqueza e a complexidade do debate nas primeira metade do século XX ficam patentes na amostra de textos analisada. Na conjugação das forças, entretanto, a avaliação redutora sobre o Modernismo e suas pretensões de mudança, negando o sucesso das empreitadas "rebeldes" e a validade das concepções que lhes davam sustentação, colaborou para a manutenção do "tradicional", de forma que aquelas reflexões não ecoaram nos livros didáticos.

Tanto Monteiro Lobato como Mário de Andrade afirmaram acreditar que, talvez, depois de um tempo maior (cinquenta anos?), a questão da língua seria vista de modo mais arejado e mudanças seriam aceitas, já que eles, até onde conseguiram argumentar e propor, sem deixar de ser lidos e prestigiados, não tinham obtido sucesso. Entretanto, Manuel Bandeira, que viveu até a década de 60, renuncia ao combate e procura diminuir a importância de suas irreverências,

chegando a criticar as insistências de Mário de Andrade em subverter certas normas gramaticais.

Enquanto isso, alguns filólogos e críticos de diferentes formações (como advogados e jornalistas) se encarregam de repetir a idéia de que o Modernismo foi renovador para a literatura brasileira, mas, em termos de linguagem, pecou por excesso.

De modo geral, os editores e os autores de livros didáticos parecem ter sido sensíveis não à crítica elaborada pelos escritores aclamados como modelares, mas à resistência que essa crítica despertou – assim, não é que tenham ficado indiferentes ao debate, é que, nessas várias décadas, optaram pelo lado da resistência, da perpetuação de um modelo defendido por diversas outras vozes que se autorizaram a falar sobre a língua.

Mesmo com a renovação dos programas de português, praticamente a cada década, é pequena e pouco substancial a transformação provocada nos materiais didáticos, o que talvez seja conclusão velha para estudiosos da cultura escolar, mas, no caso da permanência do **normativismo**, tem especial interesse, porque evidencia a força dessa concepção de linguagem, apesar das diretrizes e parâmetros oficiais em contrário.

É verdade que os materiais didáticos se alteraram ao longo do tempo, para atender orientações políticas e demandas mercadológicas, mas mesmo sob diferentes denominações e embalagens, em que alguns pesquisadores viram modernização, mudanças profundas ou radicais, o núcleo duro das atividades de linguagem permaneceu intocado.

A transformação gráfica e editorial não foi, provavelmente, maior do que a radical alteração da imagem do consumidor de livro didático: os compêndios sisudos das décadas de 40 e 50, com seus textos patrióticos, eram dirigidos a um "brasileiro quase adulto", alguém que precisava deixar logo as calças curtas para fazer parte do mundo; as coleções coloridas dos anos 70, com seus desenhos e brincadeiras, buscam uma criança ou jovem que se orgulhe de sua idade e compartilhe os "avanços" de um novo mundo. Contudo, tanto os compêndios

como os livros pretensamente "divertidos" estão alicerçados na mesma concepção de linguagem.

O interessante é que nessas produções poderiam aparecer com maior frequência os escritores cujos depoimentos ou textos reforçam o normativismo (alguns escritores do século XX não ficam devendo nada aos puristas do século XIX), o que não acontece. Na hipótese de Osman LINS (1977), os livros didáticos citam os cronistas "moderninhos", "atuais", mesmo quando são melhores poetas do que cronistas, como é o caso de Drummond, para se aproximar do público, que precisa de textos facilmente consumíveis. Essa facilidade, entretanto, não explica a presença de uns em detrimento de outros e a canonização escolar de certos autores é assunto suficiente para uma nova pesquisa.

Em relação à utilização dos livros didáticos como fontes, a investigação confirmou algumas dificuldades já apontadas em outros estudos: a falta de cuidado e/ou a má fé das editoras, que publicam volumes sem data (e até sem autoria), sem referência à primeira edição, e a ausência de informações básicas sobre a comercialização dos livros, quantidade de exemplares por edição, número de edições de cada coleção. Mesmo com a facilidade da internet, os dados obtidos junto às editoras são esparsos e incompletos.

Felizmente, sobre os escritores há material de grande qualidade e confiabilidade, como o *site* "Modernos descobrimentos do Brasil", desenvolvido por historiadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em que se encontram informações relativas a "modernos descobridores" como Lobato e Mário de Andrade.

E é efetivamente como modernos descobridores que os estudantes poderiam conhecer esses escritores consagrados que trataram do tema da língua - questionaram regras e critérios - ainda que não tenham alcançado aquilo que, aos olhos de hoje, seria uma compreensão melhor do fenômeno lingüístico e da questão do padrão.

Para que os jovens que freqüentam a escola sejam disseminadores de uma concepção de linguagem mais democrática, é importante que percebam os

estudos gramaticais como o produto de determinadas necessidades, que tenham notícia da existência de um conjunto maior de teorias que procuram entender e descrever o funcionamento da linguagem, assim como é bom que saibam que tantos antes deles já se debateram entre o artificialismo das prescrições e o desejo de ver a sua língua respeitada.

Em seu livro de estréia, "A cinza das horas" (1917), Manuel Bandeira apresenta o soneto "A Camões", em que se lê:

(...)

Gênio purificado na desgraça,
 Tu resumiste em ti toda a grandeza:
 Poeta e soldado... Em ti brilhou sem jaça
 O amor da grande pátria portuguesa.

E enquanto o fero canto ecoar na mente
 Da estirpe que em perigos sublimados
 Plantou a cruz em cada continente,

Não morrerá sem poetas nem soldados
 A língua em que cantaste rudemente
 As armas e os barões assinalados.

As duas últimas estrofes evocam a idéia da permanência da arte, da literatura, da poesia, diante da efemeridade da vida e das conquistas materiais – enquanto o fero canto ecoar na mente dos descendentes do então glorioso império português, a língua em que Camões escreveu a epopéia dos lusíadas “não morrerá sem poetas nem soldados”.

Os puristas e os mantenedores das normas gramaticais escolares se socorrem nos três últimos versos, destacando a necessidade de soldados para defender a língua. Mas Bandeira falava antes de poetas – e é um deles (e dos bons) que escreve, setenta anos depois: "A língua portuguesa deveria dispensar seus defensores pedantes e defender-se por si mesma" (Drummond de Andrade, em "O avesso das coisas", 1987).

No embate das idéias, os autores dos didáticos se posicionaram como soldados, e não se pode desejar - retrospectivamente - que tivesse sido diferente. Mas é possível imaginar uma educação lingüística que coloque os soldados em seus devidos lugares e, sobretudo, que reconheça a contribuição dos poetas.

REFERÊNCIAS

1. ALTMAN, Cristina. **A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1998.
2. ALVAREZ, Marcos C. Sociedade, norma e poder – algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, Marcos (org). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 206-216.
3. ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco - gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (org). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 127-134.
4. BAGNO, Marcos (org.). Introdução: Norma lingüística e outras normas. In: **Norma lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
5. _____. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2002.
6. _____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
7. BAKHTIN, M.(VOLOSHINOV, V.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Fratschi Vieira. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
8. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
9. BARBADINHO Neto, Raimundo. **Sobre a norma literária do modernismo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1977.
10. BASTOS, Maria H.C.; BENCOSTTA, Marcus L. A. e CUNHA, Maria T. S. **Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)**, mimeo.
11. BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. ; RANZI, Serlei Maria F. (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
12. BORNATTO, Suzete P. **Língua portuguesa no ensino médio: currículo em transformação?** Monografia. Especialização em Supervisão Escolar, Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 1999.
13. _____. **Flagrantes de normativismo lingüístico – livro didático e mídia impressa**. Monografia. Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2000.
14. BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3ª.ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
15. BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos - ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1997.

16. CHERVEL, André. **Histoire de la grammaire scolaire**. Paris: Éditions Payot, 1977.
17. CHRISTINO, Beatriz P. **Português de gente branca: certas relações entre língua e raça na década de 1920**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade de São Paulo.
18. CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos CEDES** n° 52 - **Cultura escolar: história, práticas e representações**, nov./2000, p. 11-24.
19. CUNHA, Celso Ferreira da. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 2ª. ed. atualiz. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
20. DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional - as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil**. São Paulo: Pontes, 1996.
21. _____. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **História das idéias lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.
22. FARACO, Carlos A. Concepção de linguagem e ensino de português. In: **Revista Escola Aberta**. Curitiba, agosto/ 1988.
23. _____. **Lingüística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.
24. _____. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRARDELLI Jr., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez e Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 49-59.
25. _____. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. **Língua e instrumentos lingüísticos** . Campinas: Pontes, n° 7, jan-jun/2001(a), p. 33-51.
26. _____. **Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão ?** Texto disponibilizado pelo autor em 2001(b).
27. _____. Guerras em torno da língua – questões de política lingüística. In: FARACO, Carlos A. (org) **Estrangeirismos – guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001(c), p. 37-48.
28. _____. Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 37-62.
29. FÁVERO, Leonor L. **As concepções lingüísticas no século XVIII – A gramática portuguesa**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
30. GALVÃO, Ana Maria de O. e BATISTA, Antônio A. Gomes. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos**. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>> Acesso: 20 mai. 2003.
31. GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
32. GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
33. GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 4ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.
34. HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1985.

35. HOUAISS, Antonio. **Sugestões para uma política da língua**. Rio de Janeiro : Instituto Nacional do Livro, 1960.
36. JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, nº. 1, jan/jun 2001.
37. _____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
38. LAJOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
39. LARA, Gláucia Muniz P. **A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade de São Paulo.
40. LESSA, Luiz Carlos. **O modernismo brasileiro e a língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.
41. LINS, Osman. **Do ideal e da glória – Problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.
42. MATTOS, Selma Rinaldi. **O Brasil em lições – a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access, 2000.
43. MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997.
44. MORICONI, Ítalo. **A poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
45. MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História da Educação), PUC-SP, 1997.
46. NEVES, Maria Helena M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.
47. PEREZ, José Roberto R. **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. São Paulo:Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
48. PICANÇO, Deise C. de Lima. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990) In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. ; RANZI, Serlei Maria F. (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.9-38.
49. PICCHIO, Luciana Stegagno. **Literatura brasileira: das origens a 1945**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
50. PINTO, Edith Pimentel.(org). **O Português do Brasil – textos críticos e teóricos, I - 1820/1920, II - 1920-1945, fontes para a teoria e a história**. São Paulo: EDUSP, 1978.
51. _____. **O escritor enfrenta a língua**. São Paulo: FFLCH-USP, 1994.

52. PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. Campinas, 1999. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
53. RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Teoria Literária), UNICAMP, 2000.
54. _____. **A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 12 jan. 2004.
55. RODRIGUES, Benito Martinez. **Luar da cidade, sertão de neon: literatura e canção nas obras de Catulo da Paixão Cearense e Orestes Barbosa**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). São Paulo: USP, 1998.
56. RUSSEFF, Ivan. **Mário de Andrade – Desvairismo e educação**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação), PUC-SP, 1999.
57. SCHERRE, Maria M. Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma – Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.217-252.
58. SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H.; COSTA, V. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e terra, 1984.
59. SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 4ª. Petrópolis: Vozes, 1995.
60. SOARES, Magda B. Português na escola – História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-178.
61. STEINBERG, Jonathan. O historiador e a *questione della lingua*. In: BURKE, Peter. e PORTER, Roy. **História social da linguagem**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
62. VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.
63. WUO, Wagner. O ensino da física na perspectiva do livro didático. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. ; RANZI, Serlei Maria F. (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.9-38.
64. XAVIER, Libânia Nassif. **Particularidades de um Campo Disciplinar em consolidação: balanço do I. Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000)**. In: SBHE (org.) Educação no Brasil. Campinas: SBHE/Autores Associados.

FONTES

1. OBRAS LITERÁRIAS E CORRESPONDÊNCIA REUNIDA

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião** - 19 livros de poesias (Alguma poesia, Brejo das Almas, Sentimento do mundo, José, A rosa do povo, Novos poemas, Claro enigma, Fazendeiro do ar; A vida passada a limpo, Lição de coisas, A falta que ama, As impurezas do branco, Boitempo I, Boitempo II, Boitempo III, A paixão medida e seleção de Viola de bolso, Versiprosa, Discursos de primavera e algumas sombras). Rio de Janeiro: José Olympio e INL, 1983.

_____. **Discurso de primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

_____. **70 historinhas** (Fala amendoeira, A bolsa e a vida, Cadeira de balanço, Caminhos de João Brandão, O poder ultrajovem, De notícias e não notícias faz-se a crônica e Os dias lindos). Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. **O avesso das coisas**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

_____. **A lição do amigo**. Cartas de Mário de Andrade. Introd. Carlos Drummond de Andrade. José Olympio, 1982.

_____. **Auto-retrato e outras crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

ANDRADE, Mário de. **De Paulicéia Desvairada a café (poesias completas)**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **O Empalhador de Passarinho**. 3ª ed. São Paulo, Martins; Brasília, INL, Ministério da Educação e Cultura, 1972.

_____. **Mário de Andrade**. (sel., notas, estudos bibliográfico, histórico e crítico por João Luis Lafetá). São Paulo, Abril Cultural, 1982.

_____. **71 cartas de Mário de Andrade**. (Col. e anot. por Lygia Fernandes). Rio de Janeiro, Liv. São José, /s.d./.

_____. **Vida literária** (pesq., introd. e notas por Sônia Sachs). São Paulo: HUCITEC; Edusp, 1993.

_____. **Cartas a Manuel Bandeira**. Prefácio e notas de Manuel Bandeira. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1967.

_____. **Mário de Andrade escreve. Cartas a Alceu Meyer e outros**. (Col. e anot. por Lygia Fernandes). Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1968.

_____. **Táxi e Crônicas no Diário Nacional**. (Pesq., estabel. de texto, introd. e notas de Telê Ancona Lopez. São Paulo: Duas cidades, 1976.

_____. **Os contos de Belazarte**. São Paulo Martins; Brasília, INL, 1972.

ANDRADE, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**. 10ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

_____. **Obras completas** (Poesias reunidas - v. VII) 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

- BANDEIRA, Manuel. **Andorinha, Andorinha**. Seleção e organização de Carlos D. de Andrade. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- _____. **Antologia poética**. 19^a. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- _____. **Estrela da vida inteira** (poesias reunidas). Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- _____. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- _____. **Seleção em prosa e verso** (org., estudos e notas de Emanuel de Moraes). Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- BRAGA, Rubem. **Ai de ti, Copacabana**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1960.
- Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira** (org., introd. e notas Marcos Antonio de Moraes). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 2000.
- LOBATO, José B. Monteiro. **A Barca de Gleyre – quarenta anos de correspondência literária**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1944.
- _____. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- _____. **Emília no país da gramática**. 11^a. São Paulo: Brasiliense, 1960.
- _____. **Urupês, outros contos e coisas**. São Paulo: Brasiliense, 1946.
- PINTO, Edith Pimentel.(org.) **O português do Brasil – textos críticos e teóricos, I -1820/1920, II - 1920-1945, fontes para a teoria e a história**. São Paulo: EDUSP, 1978.
- SABINO, Fernando. **As melhores crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

2. OBRAS DIDÁTICAS

- BACK, Eurico e MATTOS, Geraldo. **Nossa língua**. São Paulo: FTD, 1972.
- BARROS, Eneias Martins. **Curso de português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1948.
- BENEMANN, M. e ELIA, Myrian/CADORE, A. **Comunicação em língua nacional** São Paulo: Ática, 1974.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- _____. **Hora de comunicação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.
- COSTA, Aída. **Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1963.
- CRETILLA Junior, José. **Português para o ginásio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1962.
- CRUZ, José Marques. **Português prático**. São Paulo: Melhoramentos, 1941.

FERREIRA, Reinaldo Mathias. **Estudo dirigido de português**. São Paulo: Ática, 1967.

_____. **Comunicação - atividades de linguagem**. São Paulo: Ática, 1978.

GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos**. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1965.

Irmãos Maristas. **Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1963.

LÉLLIS, Raul Moreira. **Português no colégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

MATTOS, Geraldo. **Curso da língua atual**. São Paulo: Editora dos professores, 1969.