

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

BÁRBARA BEZERRA DE SANTANA PEREIRA

**A EDIÇÃO DIDÁTICA PELO PRISMA FILOLÓGICO:
AS CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Versão corrigida

São Paulo
2022

BÁRBARA BEZERRA DE SANTANA PEREIRA

**A EDIÇÃO DIDÁTICA PELO PRISMA FILOLÓGICO:
AS CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Versão corrigida

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P436
e
Pereira, Bárbara Bezerra de Santana
A edição didática pelo prisma filológico: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa / Bárbara Bezerra de Santana Pereira; orientador Manoel Mourivaldo Santiago Almeida - São Paulo, 2022.
202 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Crítica textual. 2. Crônica. 3. Livro didático. I. Almeida, Manoel Mourivaldo Santiago, orient. II. Título.

PEREIRA, Bárbara Bezerra de Santana.

A edição didática pelo prisma filológico: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (Universidade de São Paulo – Orientador)
Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo – Membro Interno)
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (Universidade Federal de Sergipe – Membro Externo)
Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (Universidade Estadual de Feira de Santana – Membro Externo)
Julgamento _____ Assinatura _____

Suplentes

Prof. Dr. Vanessa Martins do Monte (Universidade de São Paulo – Membro Interno)
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Expedito Eloísio Ximenes (Universidade Estadual do Ceará – Membro Externo)
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros (Universidade Estadual de Feira de Santana – Membro Externo)
Julgamento _____ Assinatura _____

*Para Francisco...
parte de mim que está logo ali...
do outro lado...*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida, pela oportunidade oferecida ao aceitar ser meu orientador e por ter mostrado a possibilidade de trabalhar com o novo, sem temer os desafios que surgiriam.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, pela minha iniciação no campo da pesquisa filológica, pelos diversos e oportunos momentos de crescimento que generosamente propicia a seus orientandos. Pelo lindo exemplo de pessoa e profissional.

Ao Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, pela sensível atenção, generosidade, acolhimento e direcionamentos desde o exame de qualificação. Suas palavras de auxílio, tanto no viés acadêmico como no de vida, nunca serão por mim esquecidas.

À Profa. Dra. Vivian Batista da Silva, por me proporcionar um mergulho no, até então novo, mundo do livro didático, através de suas aulas cativantes e motivantes, bem como de seu generoso trabalho e da leitura meticulosa de nosso texto.

À Profa. Dra. Vanessa Martins do Monte, pelo cuidadoso olhar, atenção e imprescindíveis contribuições no exame de qualificação.

À Prof. Dra. Maria de Lourdes Patrini, pela atenção e diligência em atender à minha solicitação no que tange à produção literária de Rubem Braga.

Aos professores Dr. Expedito Eloísio Ximenes e Dr. Patrício Nunes Barreiros pela atenção ao aceitarem participar como suplentes da banca.

À amiga e colega Josenilce Barreto, por dividir comigo os diversos e ricos encontros acadêmicos, as viagens, os momentos de alegria e aflição que passamos juntas.

À minha amiga, Thaísa Brandão, pelos momentos de escuta e desabafos compartilhados. Pessoa que, mesmo de longe, se fez presente em vários momentos.

À prezada amiga Janine Silva, pelo carinho e disponibilidade em responder a algumas das muitas dúvidas que surgiram no desenrolar desta pesquisa.

À querida amiga Daianna Quelle da Silva, pela delicada atenção e pelo suporte emocional generosamente oferecidos.

Aos queridos colegas do colegiado de Letras Vernáculas, *Campus IV*, da Universidade do Estado da Bahia, pelo companheirismo e empatia em vários momentos do desenvolvimento deste trabalho.

Aos alunos e alunas do Curso de Letras Vernáculas, *Campus IV*, da Universidade do Estado da Bahia, pela motivação que culminou com o meu enveredar pelos caminhos da Filologia relacionada ao ensino.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, em especial à conterrânea Bernardina Pires do Rosário Páschoa, da Biblioteca da FE/USP; e a Maria José Paiva Fagundes,

da Biblioteca do Livro Didático/FE/USP, pela atenção, paciência e disponibilidade sempre que foram acionadas.

À diretora Wandiene Moubarik do Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira, à bibliotecária Marinalva Ferreira (Rosinha) e à coordenadora pedagógica Nancy Teixeira do Colégio Gênese, pela atenção e pela boa vontade na disponibilização dos acervos de suas instituições.

A todos os familiares e amigos que carinhosamente torceram por essa vitória, em especial à minha querida sogra e xará Bárbara (*in memoriam*).

Às sempre amorosas Tia Alaíde (*in memoriam*) e prima Sandra, pelo acolhimento carinhoso e pelos momentos de diversão em terras paulistanas.

Aos meus amados pais, Antônio e Fátima, pelas orações, pela torcida e pelo amor de sempre.

Às minhas amadas irmãs, Maria Antônia e Clarisse, pelo apoio, pelas palavras de encorajamento, pelos diversos auxílios (leituras e correções), pelos ouvidos e corações generosos sempre abertos às minhas demandas.

Ao meu amado companheiro, amigo, esposo, Tito, por ser meu maior incentivador, meu apoio nos momentos de dúvidas, desafios e turbulências. Sem seu suporte e amor eu não conseguiria me levantar, não conseguiria terminar este trabalho, não conseguiria voltar a sorrir e a acreditar na vida.

“Mas no meio de tudo isso, fora isso, apesar disso tudo – há o amor. Ele é como a lua, resiste a todos os sonetos e abençoa todos os pântanos.”

(BRAGA, 1988, p. 212)

RESUMO

O objetivo principal empreendido nesta tese foi analisar, pelo viés filológico, o processo de transmissão das crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, ancorou-se nos parâmetros metodológicos da Crítica Textual, realizando adaptações tendo em vista as idiossincrasias do material analisado. O *corpus* é composto por 14 crônicas selecionadas em livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 1999, 2002 e 2005, das quatro séries do Ensino Fundamental II. A partir do exercício de cotejo entre testemunhos, realizou-se o levantamento das variantes, as classificando de acordo com a tipologia aristotélica – a saber: omissão, adição, substituição e alteração da ordem. Através da análise dos casos, relacionando com o contexto de produção, publicação e circulação do *corpus*, buscou-se levantar as prováveis motivações para as variantes encontradas e refletir acerca de suas naturezas e das interferências que possam exercer numa análise crítico-literária. Constatou-se, então, que o contexto discursivo do livro didático de Português como um todo contribui para a existência de variantes textuais e a análise empreendida gerou como resultado a percepção de que existem diversas motivações para a produção dessas variantes, o que justifica o uso da expressão Edição Didática para definir textos de terceiros transcritos em materiais que visem o ensino.

Palavras-chave: Crítica Textual; crônicas; Rubem Braga; livro didático

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to analyze, through a philological approach, the process of transmission of Rubem Braga's chronicles in Portuguese language textbooks. To do so, it is anchored on the methodological parameters of Textual Criticism, making adaptations taking into account the idiosyncrasies of the material analyzed. The corpus is composed of 14 chronicles selected from Portuguese Language Textbooks, approved by the National Textbook Program for the years 1999, 2002 and 2005, of the four grades of Elementary School II. From the exercise of comparison between testimonials, a survey of the variants was carried out, classifying them according to the Aristotelian typology – namely: omission, addition, substitution and alteration of the order. Through the analysis of the cases, relating them to the context of production, publication, and circulation of the corpus, we tried to raise the probable motivations for the variants found and reflect about their nature and the interference they may have in a critical-literary analysis. It was noticed, then, that the discursive context of the Portuguese textbook as a whole contributes to the existence of textual variants and the analysis undertaken generated as a result the perception that there are several motivations for the production of these variants, which justifies the use of the term Didactic Edition to define texts from third parties transcribed in materials aimed at teaching.

Keywords: Textual Criticism; chronicles; Rubem Braga; textbook

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crônicas analisadas	85
Quadro 2 – Chave de símbolo e cores para classificação das variantes	90
Quadro 3 – Cotejo entre os testemunhos do Texto A	93
Quadro 4 – Casos de omissão no Texto A	95
Quadro 5 – Casos de substituição no Texto A	97
Quadro 6 – Cotejo entre os testemunhos do Texto B	97
Quadro 7 – Casos de omissão no Texto B	100
Quadro 8 – Casos de adição no Texto B	100
Quadro 9 – Casos de substituição no Texto B	101
Quadro 10 – Cotejo entre os testemunhos do Texto C	102
Quadro 11 – Casos de omissão no Texto C	104
Quadro 12 – Casos de adição no Texto C	105
Quadro 13 – Casos de substituição no Texto C	105
Quadro 14 – Cotejo entre os testemunhos do Texto D	106
Quadro 15 – Casos de omissão no Texto D	109
Quadro 16 – Casos de adição no Texto D	111
Quadro 17 – Casos de substituição no Texto D	112
Quadro 18 – Caso de alteração da ordem no Texto D	113
Quadro 19 – Cotejo entre os testemunhos do Texto E	113
Quadro 20 – Casos de omissão no Texto E	116
Quadro 21 – Casos de adição no Texto E	116
Quadro 22 – Casos de substituição no Texto E	117
Quadro 23 – Cotejo entre os testemunhos do Texto F	118
Quadro 24 – Casos de omissão no Texto F	120
Quadro 25 – Caso de substituição no Texto F	121
Quadro 26 – Cotejo entre os testemunhos do Texto G	122
Quadro 27 – Casos de omissão no Texto G	125
Quadro 28 – Casos de adição no Texto G	126
Quadro 29 – Casos de substituição no Texto G	128
Quadro 30 – Caso de alteração de ordem no Texto G	129
Quadro 31 – Cotejo entre os testemunhos do Texto H	130

Quadro 32 – Casos de omissão no Texto H	132
Quadro 33 – Caso de substituição no Texto H	133
Quadro 34 – Cotejo entre os testemunhos do Texto I	134
Quadro 35 – Casos de Omissão no Texto I	135
Quadro 36 – Cotejo entre os testemunhos do texto J	136
Quadro 37 – Casos de omissões no Texto J	139
Quadro 38 – Casos de adição no Texto J	140
Quadro 39 – Casos de substituição no Texto J	140
Quadro 40 – Cotejo entre os testemunhos do Texto K	142
Quadro 41 – Casos de omissão no Texto K	144
Quadro 42 – Caso de adição no Texto K	145
Quadro 43 – Caso de substituição no Texto K	146
Quadro 44 – Cotejo entre os testemunhos do Texto L	147
Quadro 45 – Casos de omissão no Texto L	149
Quadro 46 – Casos de adição no Texto L	149
Quadro 47 – Casos de substituição no Texto L	150
Quadro 48 – Cotejo entre os testemunhos do Texto M	151
Quadro 49 – Casos de omissão no Texto M	154
Quadro 50 – Cotejo entre os testemunhos do Texto N	156
Quadro 51 – Casos de omissões no Texto N	159
Quadro 52 – Casos de adições no Texto N	160
Quadro 53 – Casos de substituições no Texto N	161
Quadro 54 – Classificação das variantes	162
Quadro 55 – Tipos de omissões	163
Quadro 56 – Tipos de adições	166
Quadro 57 – Tipos de substituições	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipologia das variantes	162
Gráfico 2 – Tipos de omissões	164
Gráfico 3 – Tipos de adições	167
Gráfico 4 – Tipos de substituições	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENTRE MULTIPLICIDADES E COMPLEXIDADES: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	19
2.1 LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	20
2.2 UM ESBOÇO SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	25
2.2.1 Chegada da Impressão Régia e as produções estrangeiras (1808 a 1860)	27
2.2.2 O início da nacionalização da produção didática brasileira (1860 a 1930)	29
2.2.3 Entre golpes e decretos (1930 a 1985)	32
2.2.3.1 De 1930 a 1964.....	32
2.2.3.2 De 1964 a 1985.....	34
2.2.4 Era do PNLD (De 1985 aos dias atuais)	36
2.2.4.1 Primeira fase do PNLD (de 1985 a 1996)	37
2.2.4.2 Segunda fase do PNLD (1996 a 2017)	38
2.2.4.3 Terceira fase do PNLD (2017 aos dias atuais)	41
2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA HISTÓRIA À AUTORIA	45
3 A CRÔNICA DE RUBEM BRAGA: DAS ORIGENS AO LIVRO DIDÁTICO	57
3.1 O GÊNERO CRÔNICA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS	57
3.1.1 Entre o perene e o transitório: características da crônica moderna	58
3.1.2 A crônica no Brasil	62
3.2 RUBEM BRAGA: O CRONISTA-POETA.....	64
3.2.1 A poesia nossa de cada dia: um panorama da produção de Rubem Braga	65
3.2.2 A Edição Didática das crônicas de Rubem Braga	69
4 O ESTUDO FILOLÓGICO VOLTADO PARA O ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 FILOGIA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	73
4.1.1 A transmissão do texto literário em materiais didáticos: o que podemos encontrar?	77
4.2 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	83
4.2.1 Seleção do <i>corpus</i>	85
4.3 PROPOSTA METODOLÓGICA	86
4.3.1 Classificação e análise das variantes	89

5 O CORPUS: COTEJO E ANÁLISE	92
5.1 COTEJO ENTRE TESTEMUNHOS	92
5.1.1 Crônica <i>Ela tem alma de pomba.</i>	92
5.1.1.1 Texto A	93
5.1.1.2 Texto B	97
5.1.1.3 Texto C	102
5.1.1.4 Texto D	106
5.1.1.5 Texto E	113
5.1.2 Crônica <i>O padeiro</i>	118
5.1.2.1 Texto F	118
5.1.3.1 Texto G	122
5.1.4 Crônica <i>Velhas cartas</i>	129
5.1.4.1 Texto H	130
5.1.5 Crônica <i>Os amigos na praia</i>	133
5.1.5.1 Texto I	134
5.1.6 Crônica <i>Luto da família Silva</i>	136
5.1.6.1 Texto J	136
5.1.7 Crônica <i>Mar</i>	141
5.1.8 Crônica <i>Os jornais</i>	146
5.1.8.1 Texto L	147
5.1.9 Crônica <i>Coisas antigas</i>	150
5.1.9.1 Texto M	151
5.1.10 Crônica <i>Em Portugal se diz assim</i>	156
5.1.10.1 Texto N	156
5.2 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	161
5.2.1 Sobre as omissões	163
5.2.2 Sobre as adições	166
5.2.3 Sobre as substituições	168
5.2.4 Sobre as alterações de ordem	170
5.2.5 Sobre as referências indicadas pelo LDP	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	187

1 INTRODUÇÃO

A Filologia, em sua clássica vertente denominada de Crítica Textual (AUERBACH, 1972), se debruça no estudo do texto com o afã de restituir o que este tem de mais relevante: a sua fidedignidade. Temos assim, o texto como a razão de ser desta disciplina (SPINA, 1994) que, apesar de uma longa existência, se renova em constantes refazer, haja vista o surgimento de novos gêneros textuais, novos contextos discursivos e novas demandas.

A Crítica Textual não se dedica somente à produção de edições críticas. Por conta da infinidade de textos a serem tratados através desse olhar, surgiram outros tipos de edições e outros fazeres filológicos. Podemos considerar que os parâmetros e critérios do trabalho filológico são delimitados a partir do *corpus* a ser analisado. Em outras palavras, o *corpus* traz as principais informações, o que fazer com ele e como fazê-lo. Documento notarial ou literário? Um testemunho ou mais testemunhos? Texto manuscrito, datiloscrito ou digitado? Em qual contexto discursivo se encontra? Qual seu contexto de produção, de publicação e de circulação? A partir das características do texto e do objeto de análise, escolhem-se e preparam-se procedimentos metodológicos mais adequados para atender aos objetivos de cada pesquisa.

A depender da época, da grafia, da impressão, da tipologia, do gênero, do conteúdo tratado e etc, muitas áreas do conhecimento são acionadas para um acurado estudo. Bueno (1967, p. 17, grifo do autor) observa que “Largo, pois, e muito vasto é o campo das ciências auxiliares da filologia, cada qual mais ou menos importante, mas tôdas necessárias e úteis. A êste conjunto de conhecimentos afins se dá o nome de *enciclopédia filológica*”. Ao tratar do assunto, Cambraia (2005, p. 22) destaca a transdisciplinaridade como uma das “[...] características mais instigantes da Crítica Textual [...]”. Sendo assim, o pesquisador que adentra pelos estudos filológicos, inevitavelmente, recorrerá a outras áreas, não apenas àquelas geralmente acionadas (tais como a Linguística, História, Codicologia, Paleografia, etc), mas as que seu *corpus* demandar, ou seja, a partir das idiosincrasias dos *corpora*, novos caminhos podem ser percorridos, bem como novos conhecimentos acionados.

A presente pesquisa se deparou com o desafio de propor contornos analíticos e metodológicos adequados para adentrar em terrenos ainda pouco explorados nas investigações filológicas, já que propomos a análise de um *corpus* diferenciado no que tange ao seu contexto de produção, de transmissão, de publicação e de circulação. *A priori*, destacamos que o gênero textual escolhido é a crônica, um gênero essencialmente andrógino, provindo de dois campos que se diferem e se aproximam: o jornalismo e a literatura. Entretanto, não focamos o estudo das crônicas presentes em jornais ou livros. O contexto discursivo em que esse gênero textual

aqui se encontra para análise é, no não menos complexo, Livro Didático de Português (doravante LDP), sendo que o foco serão as crônicas escritas por Rubem Braga.

Por que estudar a crônica de Rubem Braga no contexto do LDP? Ao analisarmos, mesmo que panoramicamente, o cotidiano da escola pública brasileira, podemos atestar a importância e o destaque atribuídos ao Livro Didático (doravante LD), seja devido à falta de outras ferramentas, seja pela comodidade em se ter pronto um repertório de textos e atividades, bem como pelo fato deste material, muitas vezes, ganhar *status* de base única para aulas de quaisquer disciplinas, principalmente para as de Língua Portuguesa. Com a intenção de suprimir as deficiências na formação docente, o LD se insere decisivamente no sistema educacional brasileiro, trazendo conteúdos, roteiros, respostas prontas e, muitas vezes, reduzindo alunos e professores a meros reprodutores (GERALDI, 1997). Lajolo (1996) observa que a importância dada ao LD no Brasil se dá por conta da precária realidade educacional que “[...] faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.” (LAJOLO, 1996, p. 4, grifos da autora). Infelizmente, a realidade da educação brasileira ainda apresenta essa dependência que foi instituída, histórica e socialmente, ao LD e, por conta dessa constante presença e consequente importância, o escolhemos como suporte/contexto discursivo a ser aqui analisado.

A escolha pelas crônicas de Braga se deu pela considerável presença em páginas didáticas e, em se tratando desse gênero textual na literatura brasileira moderna, a obra do autor desponta com grande destaque. Suas crônicas fazem parte de páginas de LDP, desde os anos de 1970. Por conta da diversa, complexa e vasta produção editorial didática brasileira, foi preciso delimitar um marco temporal factível. Assim sendo, selecionamos crônicas presentes em LDP, do Ensino Fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 1999, 2002 e 2005.

Partindo do pressuposto de que o processo de transmissão de um texto pode acarretar em problemas referentes a sua fidedignidade, levantamos algumas questões: como ocorre o processo de transmissão das crônicas de Rubem Braga em LDP? De que forma essas crônicas estão transcritas nesses materiais? A partir da constatação de que há divergências/variantes entre a crônica presente no LDP com a referência indicada pelo mesmo LDP, levantamos outros questionamentos, tais como: existe relação direta entre a variante encontrada no texto do LDP com o contexto didático-pedagógico-conteudista do livro em que se encontra inserida? Ou seja, essas variantes encontram-se justificadas diretamente no LDP? Quais são os tipos de variantes mais comuns? Em que níveis linguísticos? Quais as frequências das variantes e quais os tipos que possuem maior impacto no sentido do texto? Quais as motivações para as alterações? Tendo

em vista a conjuntura em que a crônica se encontra inserida, podemos considerar o contexto didático como o principal motivador das variações?

Para darmos conta de responder a essas questões, nos ancoramos nas bases teórico-metodológicas da Filologia, mais precisamente da Crítica Textual. Não obstante, as sinuosidades referentes às suas definições, consideramos a Crítica Textual como a ciência que busca “[...] a reconstituição da forma genuína dos textos [...]” (CAMBRAIA, 2005, p. 1). A história e as origens desse campo de conhecimento remontam aos bibliotecários de Alexandria, por volta do século III a.C., passando pelos estudos cristãos e profanos da Idade Média à Renascença; pela Idade Moderna, com a metodologia de Lachmann, as refutações de Bédier e o neolachmannismo, até chegar aos dias de hoje. Apesar de todo esse tempo e contextos diversos e divergentes, a Crítica Textual resiste com seu principal objetivo. Atualmente, ganha outros contornos, mas mantém seu esteio teórico.

Baseando-nos no exercício de cotejo entre testemunhos e nas consequentes classificações e análises das variantes encontradas, buscamos atingir o objetivo de compreender como ocorre a transmissão das crônicas de Braga em LDP, referentes ao ensino Fundamental II, aprovados pelos PNLD dos anos de 1999, 2002 e 2005. Para tanto, destacamos outros intentos, tais como: conhecer, de maneira aprofundada, o *corpus* escolhido para análise, considerando o suporte e o contexto discursivo em que este se encontra inserido; delinear um perfil do que denominamos de Edição Didática da crônica de Braga; fazer um levantamento das variantes existentes nesses materiais; classificar as variantes a partir das tipologias aristotélicas propostas por Blecua (1983); identificar a natureza das variantes e refletir acerca de suas prováveis motivações.

Como hipótese inicial, consideramos que o contexto didático interfere decisivamente e diretamente para a existência de variantes nas crônicas de Braga. Seja para dar conta de alguma motivação pedagógica e/ou conteudista, seja para atender às necessidades de produção e diagramação do livro, ou para atender às demandas político-econômicas em que o LD se insere.

O texto autoral inserido no LDP, este com suas funções e intenções, exige do pesquisador um olhar cuidadoso e, como em todo trabalho filológico, crítico acerca das questões que irá analisar e de como irá analisar. A seleção do *corpus* desta pesquisa nos encaminha para a discussão acerca do papel exercido pela Filologia no campo do ensino. Nessa perspectiva teórica, algumas foram as investidas em analisar textos imersos em materiais didáticos. Temos como marco inicial o trabalho desenvolvido por Mendes (1986). Desde então, alguns autores versaram, mesmo que timidamente sobre o tema, entre eles estão Telles (2003)

e Cambraia. (2005). A partir de 2012 surgem novas pesquisas, tais como as realizadas por Marengo e Rodrigues (2012), Marengo (2016), Baldow (2013), Santiago-Almeida, Silva e Morandini (2018), entre outras. Este breve inventário de trabalhos revela que o tema, apesar de relevante, ainda é pouco explorado e que há muito espaço para pesquisas deste cunho, segundo Cambraia (2005, p. 191) “[...] raras tem sido atualmente as abordagens de ensino que levam em conta os problemas de transmissão dos textos”. Assim sendo, buscamos com a presente tese contribuir para este campo em crescimento que, embora profícuo, apresenta dificuldades de análise tendo em vista os melindres próprios dos *corpora*. Aqui apresentamos uma proposta metodológica na mesma direção das apresentadas por Mendes (1986) e Marengo (2016).

Ao analisarmos a transmissão do texto de terceiros no LDP, contribuímos para possíveis reflexões acerca da realidade e das características do material didático utilizado em nossas escolas, no que concerne à fidedignidade dos textos. Como bem colocado por Mendes (1986, p. 171), “Quando se enfatiza tanto que o ensino de língua deve ser centrado em textos, é mister que nos mobilizemos para defender a fidedignidade dos mesmos, como primeiro passo para um ensino que se pretende sério.”. Salientamos que não temos por intuito desabonar este ou aquele LDP, apontando erros ou deslizos de determinados materiais. Isso não faz parte dos objetivos desta tese, até porque todos os livros aqui analisados passaram pelo crivo da avaliação institucional. Nosso interesse é analisar o processo de transmissão da crônica rubembraguiana presente no LDP, refletir sobre o assunto e contribuir com subsídios para outras pesquisas. Possivelmente, o resultado deste trabalho poderá auxiliar e/ou chamar atenção para a realidade editorial do LDP no Brasil, além de proporcionar ao estudante de Licenciatura em Letras o despertar do olhar para este campo do conhecimento.

Ressaltamos que, tendo em vista a natureza deste trabalho ser de base filológica, houve a necessidade de nos debruçarmos sobre conceito e histórico do *corpus* em análise. Sendo assim, dedicamos duas seções desta tese para explorar, de forma contundente, os contextos históricos e de produção do LD no Brasil e da crônica rubembraguiana. A partir das informações relacionadas a um *corpus* tão complexo, pudemos traçar os contornos e caminhos metodológicos que seguiríamos e, além disso, consideramos deixar contribuições para pesquisas futuras.

Esta tese encontra-se organizada em seis seções. A primeira é o presente texto introdutório. Na seção intitulada **Entre multiplicidades e complexidades: o livro didático em foco** trazemos um resumo da história do LD no Brasil (no qual propomos uma periodização), aspectos referentes à sua conceituação e à consequente profusão de pesquisas sobre esse material. Verticalizando para o LDP, discutimos seu histórico, conceito e, tendo em vista as

vertentes de um trabalho filológico, explanamos como concebemos o conceito de autoria do LDP nesta pesquisa. A terceira seção, cujo título é **A crônica de Rubem Braga: das origens ao livro didático**, aborda histórico e discussões conceituais acerca do gênero crônica, mais particularmente a crônica moderna brasileira na figura de Rubem Braga. A escrita de Braga é colocada em questão junto à presença de sua obra em LDP. A quarta seção versa sobre a relação entre os estudos filológicos e a área de educação, apresentando as vias metodológicas propostas nesta pesquisa, e encontra-se com o título **O estudo filológico voltado para o ensino: aspectos metodológicos**. A quinta seção, **O corpus: cotejo e análise**, expõe os cotejos das crônicas, junto às classificações das variantes e consequentes análises. A última seção traz as reflexões finais da tese que ora se apresenta.

2 ENTRE MULTIPLICIDADES E COMPLEXIDADES: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Pois um livro nunca é só um objeto admirável. Como qualquer outra tecnologia, ele é invariavelmente o produto da agência humana em contextos altamente voláteis [...]” (MCKENZIE, 2018, p. 15, grifo do autor)

Atualmente, em meio a vários recursos com o uso de inovadoras tecnologias da informação, o clássico Livro Didático impresso ainda resiste como um dos principais instrumentos utilizado com fins pedagógicos, sobretudo no ensino público. Prova disso é a compra de mais de 153¹ milhões de exemplares, no ano de 2018, e mais de 126 milhões, em 2019, pelo Governo Federal Brasileiro, através do PNLN (recentemente denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático).

Discutir qualquer aspecto referente ao LD, seja como gênero textual, suporte, veículo de informações, de textos, de propostas pedagógicas, de currículos, bem como sobre sua conceituação, histórico, produção, uso, circulação, recepção etc., pressupõe a análise de uma miscelânea de agentes que se entrelaçam numa complexa rede. O professor, o aluno, a escola, a sociedade (imersa num sistema político-econômico travestido na figura do Estado), a autoria do LD (que, a depender do período, pode ser concebida como uma entidade plural), o mercado editorial, entre outros, são agentes a serem considerados numa proposta de pesquisa que tenha o LD, direta ou indiretamente, como objeto ou fonte. Segundo Freitag, Motta e Costa (1997, p. 7. grifo dos autores), “[...] o estudo do livro didático não pode ser feito isoladamente, focalizando-se o livro didático *em si* [...]”, sendo assim, sua análise não pode prescindir do caráter interdisciplinar, haja vista ser o LD produzido por interferência de múltiplas naturezas.

Multiplicidade e complexidade são características que permeiam as discussões e reflexões acerca dos vários aspectos concernentes ao LD, tais como conceituação, histórico e produção. Partindo desse pressuposto, objetivamos trazer, nesta seção, um panorama das discussões referentes aos aspectos acima elencados, desde a busca por uma conceituação, passando pelo histórico desse material no Brasil, desembocando numa questão crucial para o desenvolvimento de uma pesquisa que se ancora em parâmetros filológicos, a autoria do LD, mais precisamente do LDP.

Objetivamos, com a discussão aqui proposta, esclarecer aspectos referentes à natureza do *corpus* desta tese, haja vista as crônicas de Braga estarem imersas num contexto discursivo

¹ Dados disponíveis no site do FNDE: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 nov. 2019.

muito característico e complexo. Essa descrição permitirá que apresentemos uma delimitação e caracterização do material escolhido para a consequente análise.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Como definir LD? Podemos considerá-lo sinônimo de cartilha, compêndio escolar, manual escolar, manual didático, livro de classe, livro texto, livro escolar? Podemos designar essas nomenclaturas para um mesmo conceito? Afinal, existe o que poderíamos chamar de um único conceito? Ao enveredarmos pelos caminhos do que chamamos de LD, algo que parecia relativamente simples ganha ares labirínticos. E ao nos debruçarmos mais demoradamente sobre o tema, vemos que a saída não é fácil.

Ao partir da diversidade lexical, percebemos que na Língua Portuguesa existem diversos termos para designar instrumentos que corriqueiramente chamamos de LD e, geralmente, eles aparecem formados por um substantivo acompanhado pelos adjetivos *escolar* ou *didático*. Mas essa profusão lexical não é peculiaridade do nosso idioma, pois, em outras línguas, esse fenômeno também ocorreu ou ocorre, como demonstra Choppin (2009), ao fazer o que chamou de *incursão de horizonte léxico*.

[...] Os franceses utilizam assim indiferentemente, entre outros termos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe*; os italianos recorrem especialmente à *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libri di testo*; os espanhóis hesitam muitas vezes entre *libros escolares*, *libros de texto* ou *textos escolares*, apesar que os lusófonos optem por *livros didáticos*, *manuals escolares* ou *textos didáticos*. Nos países anglosaxões, *textbook*, *schoolbook* e por vezes *school textbook* parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que *Schulbuch* e *Lehrbuch* nos países de língua germânica, *schoolboek* e *leerboek* nas regiões que falam holandês; na Suécia se utiliza *skolbok* e *lärebok*, *skolebok* e *laerebok* na Noruega, *skolebog* e *laerebog* na Dinamarca, ou ainda *scholica enchreiridia*, *scholica biblia* ou *anagnostika biblia* na Grécia; etc.

Esta diversidade não é própria das línguas vernáculas: ela também está presente nos títulos de manuais redigidos em grego (*encheiridion*, *epitomè*,...) ou em latim (*epitome*, *compendium*, *hortulus*, *manuductio*, *tirocinium*, *excerpta*, *selecta*, *rudimenta*, *janua*, *introductio*,...). (CHOPPIN, 2009, p.19-20, grifos do autor).

Choppin (2004) destaca que a busca por definição foi uma das dificuldades com as quais se deparou ao propor um Estado da Arte acerca da história dos livros e edições didáticas. Parte dessa dificuldade se explica pela diversidade e instabilidade do vocábulo. Ao longo do

tempo, surgem novas terminologias para um mesmo objeto e este vai angariando novas características.

Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambigüidades. (CHOPPIN, 2004, p. 549)

Segundo Ossenbach e Somoza (2001), a oscilação terminológica é o primeiro desafio encarado ao adentrarmos pelos aspectos conceituais de LD, sendo esta instabilidade reflexo da complexa natureza do objeto. Também assinalam que a ambigüidade terminológica é acentuada pelas variações pelas quais o objeto passou em diferentes épocas, países e regiões, somando-se a isso, as interferências de diversas naturezas, tais como: social, cultural, econômica e política.

Os livros escolares constituem a condensação em um objeto de numerosos interesses, intenções, intervenções e regulações. São o resultado do trabalho e participação do autor, do editor, do designer, da imprensa, do distribuidor, do professor, das autoridades educativas, etc., e constituem um fenômeno pedagógico, mas também cultural, político, administrativo, técnico e econômico. Nos países latino-americanos a evolução e características dos livros escolares estarão intimamente associadas, por um lado, às transformações sociopolíticas e técnicas mais ou menos universais e, por outro, à extensão da alfabetização, às concepções pedagógicas e ao desenvolvimento do sistema educativo segundo as peculiaridades de cada caso nacional. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001, p. 15, tradução nossa)²

Vale destacar que a questão conceitual acerca do LD já foi pauta de pesquisas realizadas em outros países (CHOPPIN, 2009)³. Em se tratando da produção nacional acerca do tema, essa dificuldade também é percebida. Alguns autores, para saírem dos melindres conceituais, se eximem de tal tarefa ou buscam auxílio em argumentos de autoridade ou na fria legislação. Como exemplos, destacamos a saída escolhida por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), que, partindo da constatação de que uma definição de LD daria margem a debates,

² No original: Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico. En los países latino-americanos la evolución y características de los libros escolares estarán intimamente asociadas, por un lado, a las transformaciones sociopolíticas y técnicas más o menos universales y, por otro, a la extensión de la alfabetización, a las concepciones pedagógicas y al desarrollo del sistema educativo según las peculiaridades de cada caso nacional. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001, p. 15)

³ Choppin (2009) traz, em nota, referências de trabalhos em diversas línguas que discutem esta questão.

assumem a definição de outro estudioso e a reproduzem de forma literal: “[...] o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação.” (RICHAUDEAU, 1979 *apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 11). Já Oliveira (1986) define LD a partir do Decreto-Lei 1.006/38⁴, de 30 de dezembro 1938, e completa parte de sua conceituação destacando as outras nomenclaturas para o objeto (livro de texto, livro-texto, manual, livro escolar, compêndio escolar, livro de classe, entre outros), não aprofundando tal discussão.

Nesse labirinto que é a tarefa de conceituação do LD, encontramos um aparente paradoxo. Por conta da familiaridade causada pela frequente utilização, este objeto se torna facilmente identificável em comparação a outros livros. De forma geral, conseguimos detectar um LD tranquilamente, entretanto, como esclarecido por Choppin (2009, p. 9)

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

Para além das suscetibilidades conceituais, e seguindo a esteira de estudos que se ancoram em autoridades da área, destacamos não uma definição de LD, e sim um perfil conceitual. Bittencourt (2011, p. 301-302, grifos da autora) elenca quatro características que delineiam esse perfil conceitual e justificam sua complexidade. A primeira refere-se à sua “[...] dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.”. A segunda caracteriza o LD como “[...] *um suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais [...]” e, assim sendo, tem a figura do Estado interferindo em várias frentes, desde o conteúdo à avaliação do livro. Ser um “[...] *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos [...] e de formas de avaliação do conteúdo escolar [...]”, é outro aspecto destacado que faz do LD muitas vezes muletas para a prática docente. Por último, Bittencourt observa que o “[...] livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias,

⁴ Art. 2º - Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º - Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938)

de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”, sua complexidade se justifica por ser um produto fruto da junção e interferência de fatores de diversas naturezas.

Batista (1999), no artigo intitulado *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*, a partir de uma conceituação aceitável de LD, vai descortinando uma gama de problemas e apresentando os melindres sobre o tema, desde a discussão da heterogeneidade dos suportes, passando pelas variações de meios de reprodução e processos de produção, chegando aos “[...] modos de encenar sua leitura e utilização [...]” (BATISTA, 1999, p. 544). Conclui que a conceituação de LD deve se pautar no resultado de decisões a partir das dimensões acima colocadas e complementa observando que “[...] qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos.” (BATISTA, 1999, p. 570). Partindo dessas premissas, faz-se necessária uma maior compreensão do histórico e da natureza desse material, bem como dos seus contextos de produção e uso para a busca de um conceito adequado a cada pesquisa. Sendo assim, voltaremos a uma possível busca por um conceito, após apresentarmos o histórico do LD no Brasil, verticalizando para as idiosincrasias do LDP.

De antemão, justificamos o uso do termo *Livro Didático* por ser mais usual no contexto hodierno, considerando sua veiculação por órgãos governamentais, escolas e no próprio espaço acadêmico. Mas destacamos que, ao longo do presente trabalho, principalmente na explanação acerca da história desse material, outros vocábulos, que têm estreita relação semântica com o termo LD, se fazem presentes. Como pode ser observado nas citações até então apresentadas, os autores utilizam diferentes termos para denominar esse instrumento didático. À guisa de exemplificação, destacamos o trabalho de Moreira (2012), no qual é realizado um mapeamento das pesquisas que possuem o LD como fonte e em que a autora explica que utilizou como “[...] descritores de busca os termos ‘livro didático’, ‘manual’, ‘livro de texto’, ‘compêndio’, ‘livro escolar’, ‘livro de classe’ e similares, nos títulos das obras.” (MOREIRA, 2012, p. 131).

Toda a problematização referente ao conceito de LD desemboca na constatação de que essa complexidade propiciou o crescimento e a ampliação das atividades de pesquisas sobre esse material, ao longo do tempo e em vários países (CHOPPIN, 2004). Por também ser documento de grande importância para a compreensão da época e da sociedade que o produziu, o LD torna-se uma fonte de estudos de múltiplas possibilidades.

No Brasil, os primeiros trabalhos sobre LD remontam aos anos da década de 1950⁵. Contudo, foi a partir da década de 1970 e, principalmente, nos anos de 1980 que ocorre um

⁵ Segundo Moreira (2002), a obra mais antiga encontrada em sua pesquisa foi *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*, datada de 1957, de autoria de Guy de

aumento de trabalhos sobre o tema, em grande parte versando acerca dos aspectos ideológicos presentes nessas produções.

Paralelamente às intenções governamentais e de órgãos internacionais, os livros didáticos tornaram-se uma preocupação mais constante por parte de especialistas das universidades nos anos de 1970 e 1980. As análises sobre a produção didática escolar passaram por mudanças de enfoques nas décadas posteriores, podendo-se perceber divergências entre os pesquisadores quanto às suas funções ou quanto a responsabilidades em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 489-490)

Com base no levantamento de trabalhos acadêmicos produzidos⁶ sobre o LD de História entre os anos de 1980 a 2010, Bittencourt (2011) atesta um substancial crescimento na realização de pesquisas. Nessa esteira de produção, temos o artigo publicado por Moreira (2012) em que é apresentado um mapeamento das produções acadêmicas sobre o tema, do ano de 1950 a 2010. Através desse levantamento, a autora afirma que mais da metade das produções se dá na primeira década do século XXI e destaca os livros das disciplinas Língua Portuguesa e História como principais objetos. Segundo Munakata (2012), o número de pesquisas sobre o LD aumentou significativamente entre os anos de 1990 a 2000⁷, assim como o leque de perspectivas de análise, e destaca a cifra de 800 trabalhos produzidos entre os anos de 2001 a 2011. Munakata relaciona esse aumento com o crescente número de eventos acadêmicos (nacionais e internacionais), além da criação de núcleos e grupos de pesquisa sobre a temática.

Aqui vale um adendo para a apresentação de três projetos que se destacam no cenário internacional referente aos estudos e à produção de banco de dados. O projeto Emmanuelle⁸, criado por Alain Choppin, vinculado ao *Institut National de Recherche Pédagogique*, de Paris,

Holanda. Entretanto, ao longo da pesquisa identificamos outras referências, não necessariamente livros, sobre o tema. No catálogo da Universidade de Campinas (UNICAMP) (1989) encontramos o parecer de Barbosa (*Reforma do ensino primário*), de 1946, e dois textos de Azevedo, publicados pela Melhoramentos no livro *A educação e seus problemas* datados de 1953 (*A nova função do livro escolar* e *A renovação educacional e o livro*). Freitag, Motta e Costa (1997) apresentam outra referência, *O ensino da leitura: método e a cartilha*, artigo de Rafael Grisi, publicado em 1951, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; e destacam a presença do debate sobre livro didático “[...] em várias publicações, desde 1940 [...]” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 99).

⁶ Vale destacar que um dos primeiros levantamentos realizados acerca das pesquisas científicas sobre LD empreendidas no Brasil data do ano de 1989, com *O que sabemos sobre livro didático: Catálogo Analítico*, produzido por um grupo de pesquisadores da UNICAMP. Nesse catálogo encontramos referências de teses, dissertações, artigos entre outras publicações “[...] que tivessem o livro didático brasileiro como objeto de estudo ou a ele fizesse referência.” (UNICAMP, 1989, p. 13), em diversa áreas até então produzidas. Outro livro que faz um apanhado sobre pesquisas realizadas, dando enfoque maior aos das décadas de 1970/80, é *O estado da arte do livro no Brasil*, de Freitag, Motta e Costa. (1987), posteriormente publicado com o título de *O livro didático em questão*, (1989).

⁷ Munakata (2012) revela os seguintes números: entre os anos de 1970 a 1980 – cerca de 50 títulos; de 1993 e 1995 - 22; em 1996 - 29; em 1997-26; em 1998-63; em 1999-79; em 2000- e 46.

⁸ Endereço eletrônico: <http://emmanuelle.bibliotheque-diderot.fr/web/>. Acesso em: 24 out. 2019.

que, além de toda relevância por se tratar de um dos pioneiros, possui um banco de dados com cerca de 27.000 títulos de LD publicados na França desde 1789. Destacamos também o MANES⁹ (Investigación sobre los Manuales Escolares), vinculado à Faculdade de Educação da *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, de Madri; o qual, em parceria com diversas universidades, se dedica ao estudo histórico de livros escolares espanhóis, portugueses e latino-americanos, também disponibilizando, além de banco de dados, outras fontes para pesquisas sobre o tema¹⁰. No Brasil, temos o projeto LIVRES¹¹ (banco de dados de livros escolares brasileiros), coordenado por Circe Bittencourt e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que permite o acesso a um banco de dados de livros escolares de 1810 aos dias atuais, a referências de pesquisas nacionais e internacionais, assim como, legislações, programas curriculares e catálogos de editoras.

Verticalizando para a pesquisa filológica, poucas foram as investidas em analisar materiais didáticos. No caso dos estudos filológicos, o LD aparece como o veículo do texto literário proposto para análise de fidedignidade. O primeiro trabalho nessa linha foi justamente na década de 1980, com a pesquisa de Mendes, publicada em forma de artigo, em 1986, intitulado *A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de Comunicação e Expressão no Brasil*. Veremos, de forma mais aprofundada, tal artigo, além de outras pesquisas, na seção referente à metodologia proposta nesta tese.

2.2 UM ESBOÇO SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue esta produção cultural dos demais livros, nos quais há maior nitidez da interferência de agentes externos. (BITTENCOURT, 1993, p.16)

Com o intuito de alicerçar a escolha dos marcos temporais referentes ao *corpus* desta pesquisa, decidimos apresentar um esboço da história do LD no Brasil. Ao propormos delinear esse histórico, aspectos sociais do ponto de vista legislativo despontam como basilares, assim como os aspectos referentes ao mercado editorial de cada época. Verificamos que cada período

⁹ Endereço eletrônico: centromanes.org. Acesso em; 24 out. 2019.

¹⁰ O MANES, através do catálogo BIBLIOMANES, reúne e disponibiliza diversas referências de estudos (livros, capítulos, artigos, comunicações, etc) sobre manuais escolares de vários países. Inclusive, lá encontramos uma vasta lista de referências sobre LD no Brasil. Disponível em: http://www.centromanes.org/?page_id=451. Acesso em 24 out. 2019.

¹¹ Endereço eletrônico: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>. Acesso em; 24 out. 2019

influencia no delineamento do perfil desse material, haja vista ser porta-voz da ideologia sócio-político-cultural vigente nos contextos em que foram produzidos. Quais objetivos que o sistema político-educacional de cada momento histórico pretendia alcançar? Quais ideologias estavam implícitas ou explícitas nas produções didáticas desses contextos? Quais eram os parâmetros mercadológicos existentes? Buscamos contextualizar a produção didática brasileira ao longo do tempo, tendo em vista estas questões, mas sem aprofundá-las de forma contundente, deixando assim esses questionamentos ecoando ao longo da panorâmica explanação aqui proposta

Objetivando uma melhor visualização da cronologia desse material, ousamos apresentar seu panorama dividindo-o em períodos. Conscientes de que toda proposta de periodização se encontra suscetível a inconsistências, decidimos utilizar critérios de divisão relacionados aos acontecimentos históricos e atos legislativos que pudessem, ainda que de forma superficial, nos propiciar uma visão o mais didática possível dessa história. Para a periodização aqui apresentada, utilizamos como exemplo a forma trazida por Bittencourt (2016), no artigo *História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação*, em que a autora, levando em consideração as características da produção didática brasileira ao longo do tempo, delimita quatro momentos históricos¹². Trataremos da história do LD no Brasil, seguindo, em parte, a periodização de Bittencourt (2016) e acrescentando outras informações advindas de outras fontes que se debruçaram sobre o percurso desse material.

No que se refere ao período que antecede a produção de LD no Brasil, destaca-se a prática catequética/educacional dos jesuítas, haja vista a primeira referência a livros de cunho didático que se tem conhecimento no Brasil encontrar-se destacada numa carta na qual

[...] é dito que “agora El-Rei lhes manda (aos meninos educados pelos jesuítas) vestidos e camisas e livros e tudo o que pedem”. A menção dos livros enviados por D. João III aos meninos da escola da Bahia é, talvez, a mais antiga referência que existe, sobre livros escolares no Brasil. (PFROMM NETTO; DIB; ROSAMILHA, 1974, p. 155).

¹²Essa delimitação foi realizada a partir das características, em níveis materiais e editoriais, decorrentes de mudanças curriculares propostas por políticas públicas. Bittencourt (2016) assim divide os momentos: o primeiro, de 1809 a 1860, compreende o período em que os LD no Brasil eram basicamente impressões, traduções e adaptações de livros estrangeiros. A segunda fase, de 1860 a 1960, compreende o período em que ocorre o processo de nacionalização dos livros escolares. No terceiro momento, de 1970 a 1996, destaca-se a grande produção deste tipo de material. O último momento, de 1996 aos dias atuais, a autora chama atenção para o processo de internacionalização que as editoras de livros didáticos passaram e estão passando.

Entretanto, sabe-se muito pouco sobre quais livros teriam de fato sido enviados para as escolas jesuíticas da época, até porque Portugal possuía pouco avanço no quesito instrução e livros. (PFROMM NETTO; DIB; ROSAMILHA, 1974).

2.2.1 Chegada da Impressão Régia e as produções estrangeiras (1808 a 1860)

De acordo com a periodização apresentada por Bittencourt (2016), o primeiro momento do LD no Brasil vai de 1809 a 1860, compreendendo a vinda da família real e a implantação da Impressão Régia¹³. Segundo Hallewell (2017), os conflitos napoleônicos, que interromperam os suprimentos de papel e outros materiais da Europa para o Brasil, foram a causa da primeira investida realizada pela Imprensa Régia no que concerne à publicação de LD. Tendo em vista a fundação da Academia Real Militar, as futuras faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro (à época denominadas de *Escolas de Cirurgia*), além de alguns liceus e poucas escolas de primeiras letras, aparece a necessidade de se ter livros para uma (ainda pouca) clientela de alunos. É nesse período, como colocado por Borba de Moraes (*apud* BITTENCOURT, 2016, p.117) que “Surgiu no Brasil o problema do livro didático.”.

Nesse contexto a produção didática era basicamente composta por livros portugueses, além de traduções e adaptações de LD estrangeiros, principalmente franceses. Ao longo do século XIX essa prática se manteve, destacando-se seu uso no Colégio Pedro II (instituição de referência por longo tempo), em escolas confessionais de nível secundário e em cursos preparatórios para acesso às Academias. Uma das consequências desse uso foi a influência das produções didáticas estrangeiras na constituição das disciplinas e programas escolares.

Quanto ao exercício da tradução dos LD, este diferia do que ocorria com romances, obras clássicas ou científicas, haja vista a tradução dessas últimas primar pelo esforço em “[...] serem fiéis ao texto original e às ideias do autor [...]” (BITTENCOURT, 2016, p. 118), quanto à obra didática:

¹³ Se comparada às outras colônias americanas, considera-se a chegada da imprensa no Brasil como tardia (a imprensa chega ao México em 1535, ao Peru por volta de 1583 e aos Estados Unidos em 1639). Segundo Martins (2002, p. 299-293), “O que se sabe a respeito da introdução da imprensa no Brasil é muito pouco – e muito confuso [...] o ‘espírito de autoridade e disciplina’ do jesuíta refreou a América Latina, mas sobretudo a América Portuguesa, o desenvolvimento do livre exame, do espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, a que se refere ainda, Fernando de Azevedo, e que constituem a substância mesma da imprensa. Isso explica que o Brasil tenha sido o último país americano a possuir imprensa e a obstinada perseguição que até 1808 aqui se reservou a toda e qualquer atividade tipográfica”. Sendo assim, só em 1808, a corte portuguesa traz, além da Biblioteca Real, um prelo de madeira, com o intuito principal de publicar documentos oficiais. Além dos documentos, a imprensa real publicava jornais, livros, revistas, almanaques, folhetos e até cartas de baralho.

Quando acompanhamos as traduções de livros didáticos a fidelidade não é a característica predominante. Os tradutores, em geral, tomavam a liberdade de acrescentar ou retirar capítulos ou partes de capítulos, inverter a ordem das apresentações dos conteúdos, dentre outras modificações e, aos poucos, certas traduções tornaram-se verdadeiramente *obras adaptadas*. (BITTENCOURT, 2016, p. 118, grifo da autora)¹⁴

Além das traduções e/ou adaptações de obras estrangeiras, o uso de LD portugueses foi preponderante no Brasil, mesmo depois da separação política de Portugal¹⁵. Livros para o ensino de gramática (latina e portuguesa), de literatura, de retórica e de religião, produzidos por autores portugueses, eram considerados basilares para o ensino em terras brasileiras. Bittencourt (2016) também ressalta a relação de intercâmbio cultural entre Portugal e França, o que explica, por exemplo, a atuação da editora francesa Aillaud na produção de obras escolares (traduzidas e adaptadas de autores franceses e de outros países) que foram utilizadas na formação escolar tanto de Portugal quanto do Brasil. Mais adiante, a Aillaud também editou livros de autores portugueses e brasileiros, vindo a associar-se, posteriormente, à editora Francisco Alves. “A vasta circulação de livros escolares da editora Aillaud, em seus diversos momentos, demonstra a importância da editora para a configuração de uma produção escolar brasileira e portuguesa sob moldes franceses de ‘civildade’ com base na religiosidade católica.” (BITTENCOURT, 2016, p. 120). A partir dessa afirmação, vale sublinhar a presença de um vetor que, de forma marcante, influenciou no processo educacional brasileiro em diversos momentos, a religião. Assim como a questão religiosa, a influência cultural europeia também deixou fortes vestígios na produção do LD mesmo quando este já era produzido no Brasil.

Com o fim do monopólio da Impressão Régia, instalaram-se editoras no Brasil, principalmente de proprietários europeus. Entretanto, por conta da dificuldade na obtenção de material para confecção dos livros (papel e tinta) e do difícil acesso a novidades tecnológicas para o trabalho, muitos desses editores/livreiros preferiam enviar os textos para serem impressos na Europa. Como exemplo dessa prática, temos a Garnier¹⁶, que se destacou por desenvolver as atividades de editar e imprimir de forma independente na França e na Inglaterra.

¹⁴ Bittencourt (2016, p. 118), exemplifica esta prática com o caso do livro *História Universal*, do francês Victor Duruy, no qual, a tradução/adaptação feita pelo padre Bernardino de Souza, além de inverter capítulos e acrescentar capítulos sobre a história medieval e moderna de Portugal, “[...] reforçou a versão cristã da história do homem, interpretação que Duruy atenuou ao enxertar os pareceres científicos quanto às regras das raças humanas.”

¹⁵ “Permaneceu, nas primeiras décadas do século XIX, um significativo intercâmbio intelectual e circulação de ideias, assim como de valores formativos, aspectos culturais na área educacional que apenas recentemente tem sido abordada por historiadores da educação brasileira.” (BITTENCOURT, 2016, p. 119)

¹⁶ Fundada pelo francês Baptiste Louis Garnier, tornou-se a principal editora de literatura brasileira em finais do século XIX e início do XX, e é “[...] considerada a principal responsável pelo início do desenvolvimento editorial no Brasil.” (PAIXÃO, 1997, p. 17).

De acordo com Hallewell (2017), os principais motivos da escolha pela impressão na Europa foram o custo financeiro menor e a melhor qualidade técnica e estética do produto.

No que tange às consequências desse processo na produção didática brasileira, Bittencourt (2016, p. 121) observa que a formatação dos LD brasileiros, por terem sido majoritariamente fabricados no exterior, possuíam os padrões gráficos europeus, conseqüentemente, as formas de leitura eram “[...] moldadas segundo padrão externo [...]” o que caracterizava a consolidação no leitor brasileiro de “[...] uma determinada matriz civilizatória [...]”.

2.2.2 O início da nacionalização da produção didática brasileira (1860 a 1930)

A segunda fase da história do LD no Brasil apresentada por Bittencourt (2016) vai de 1860 a 1960 e tem por principal característica a busca pela nacionalização da produção didática no país. Contudo, tendo em vista os marcos históricos referentes à educação a partir da década de 1930, decidimos dividir esta fase de forma diferente: de 1860 a 1930, e depois de 1930 a 1985.

Em finais do século XIX e início do XX, considerando-se as reformas curriculares ocorridas no Brasil desde o período monárquico, aliadas à ampliação da escolarização (mesmo que de forma precária), destaca-se o crescimento na produção de obras didáticas. A criação de escolas em diversas províncias e a pouca formação do professor acarretaram uma maior necessidade, e conseqüente demanda, pelo LD. Com isto, os problemas de comercialização e distribuição se acentuaram, junto às solicitações e reclamações dos docentes. Vejamos:

A partir da segunda metade do século XIX foram sendo criadas escolas nas capitais e vilas das províncias nas quais professores enfrentavam vários problemas. Os professores, sem formação especial para o exercício de sua função, autodidatas em sua maioria, aprendiam o seu ofício de educador em suas práticas cotidianas. As demandas por livros pelos docentes tornaram-se constantes, uma vez que estes, cada vez mais, constituíam-se como o principal apoio para as aulas em qualquer nível de aprendizagem de seus alunos. O aumento da produção de livros no Rio de Janeiro nem sempre significava sua difusão pelas diversas regiões do país, resultando em muitas queixas dos professores e a insistência de pedidos desses materiais para o seu trabalho nas aulas. A distribuição e a comercialização de livro tornava-se [sic], cada vez mais, um problema para os encarregados da educação escolar nas diversas províncias. (BITTENCOURT, 2016, p. 122)

Além do difícil acesso ao LD, o professor se deparava com outro desafio: a inadequação dos livros existentes para o alunado local. Como visto anteriormente, os LD no Brasil eram os mesmos utilizados pelos alunos portugueses, fato que suscitava uma série de incongruências relativas às diferentes realidades culturais e sociais. Por conta disso, os professores começaram a solicitar obras mais condizentes com a realidade das escolas locais. Esses problemas propiciaram o surgimento de autores, geralmente professores, que, a partir de suas experiências e práticas, passaram a criar os textos utilizados em sala de aula. Muitos foram exemplos de obras nascidas da necessidade e da autonomia do professor, o caso mais representativo foi o *Livro do Povo*¹⁷, de Antonio Marques Rodrigues, editado em inícios de 1860, no Maranhão. Além desse, surgiram outros no Pará, Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul. Muitos dos professores/autores, além de produzirem seus materiais, se encarregavam de vendê-los e distribuí-los.

A partir de 1880, a produção didática marcadamente nacionalista ganha corpo. O contexto da época encontrava eco na produção didática, como observa Bittencourt (2016, p. 124), “[...] constituiu-se uma produção com marcas nacionalistas quanto às temáticas com objetivos claros de atender às políticas educacionais que então se estabeleciam em meio às críticas do regime monárquico e o surgimento de projetos republicanos.”¹⁸. Esse processo desencadeou a diminuição das obras traduzidas e das originariamente portuguesas, bem como promoveu a introdução no currículo secundário de disciplinas como Literatura Nacional, História e Geografia do Brasil.

Nesse período, a editora Francisco Alves tem sua importância e destaque. Capiteada pelo português, em 1883 naturalizado brasileiro, Francisco Alves d’Oliveira, é considerada a pioneira no Brasil “[...] a fazer dos livros didáticos sua principal área de negócios e maior fonte de renda.” (PAIXÃO, 1997, p. 41). Originariamente batizada de *Livraria Clássica*, foi fundada por Nicolau Alves, no ano de 1854. “Desde 1872, Nicolau vinha anunciando a especialidade de

¹⁷ Segundo Bittencourt (2016, p. 123, grifos da autora), “Este livro circulou por toda a região norte e nordeste do país e representa uma iniciativa bem sucedida de criação de uma literatura didática com características próprias capaz de atender às necessidades locais e regionais e, sobretudo, de ser mais *acomodada ao uso das nossas escolas*.”

¹⁸ Tendo em vista as mudanças do contexto social do país, o que ocasionou o crescimento da rede de ensino, surgiram reivindicações que, ao serem incorporadas às propostas de políticos liberais, contrariavam os interesses da classe conservadora. No quadrante em que se encontram os conservadores, a influência da instituição religiosa Igreja Católica se destacava. Instalou-se, então, na segunda metade do século XIX, uma disputa entre os ideais liberais e conservadores. Os primeiros, com o discurso cientificista e republicano, propunham a total separação do Estado e da Igreja, proposta totalmente contrária aos interesses dos conservadores. Essas divergências influenciaram nos debates para a elaboração dos projetos educacionais da primeira Constituição Brasileira, “[...] período em que parlamentares e a maioria dos intelectuais pensaram o sistema escolar, seus métodos e programas de ensino, de maneira a conciliar Estado e Igreja.” (BITTENCOURT, 1993, p.21).

sua firma: ‘livros colegiais e acadêmicos’.” (HALLEWELL, 2017, p. 313). Seu sobrinho, Francisco, que viria a se tornar sócio e, posteriormente, dono da livraria (comprando sua parte em 1897), continuou e ampliou a empresa, incluindo materiais para escola primária e desenvolvendo o setor editorial. O crescimento e sucesso de Francisco Alves têm suas razões por alguns fatores, além de sua competência e táticas para vencer a concorrência, o contexto sócio-político-cultural da época propiciava a segurança para o editor nacional, como observado por Hallewell (2017, p. 313), era “[...] uma questão de oportunidade[...]”, já que

Os livros didáticos constituem uma linha de vendas segura e permanente, além de proporcionar ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais. Por isso, Baptiste Louis Garnier já tinha iniciado a publicação de livros didáticos, mas Francisco Alves¹⁹ foi o primeiro editor brasileiro a fazer dessa linha editorial o principal esteio de seu negócio. (HALLEWELL, 2017, p. 313)

No contexto republicano, foram criadas políticas educacionais que visavam a ampliação do sistema público de ensino (foco no ensino primário) e a formação de mão-de-obra para o trabalho (ensino técnico)²⁰. Criam-se os chamados grupos escolares, nos quais as classes de aula eram divididas e organizadas por séries. Essa nova ordem do espaço escolar propiciou mudanças metodológicas (método simultâneo) e, conseqüentemente, os LD também foram adaptados a essa nova organização. Segundo Bittencourt (2016, p. 126), nesse momento, os editores passam a preferir autores que fizessem parte dos quadros administrativos do setor educacional, tais como os diretores e inspetores, figuras que estivessem ligadas ou fossem responsáveis pela “[...] renovação dos currículos para escolas primárias e escolas normais²¹, nos quais era enfatizado um espírito nacionalista de caráter patriótico e cívico”.

¹⁹ Em 1894 abre sua primeira filial em São Paulo e em 1906 sua segunda filial, agora em Belo Horizonte. O crescimento da editora propiciou o “[...] quase monopólio no campo do livro didático brasileiro [...]” (HALLEWELL, 2017, p. 317). A impressão dos livros de Francisco Alves era realizada em Portugal. Entretanto, a impossibilidade de imprimir na Europa, por conta Primeira Guerra Mundial, forçou o editor a comprar uma oficina gráfica e passou a imprimir seus livros no Brasil.

²⁰ Segundo Romanelli (2014), a Constituição da República de 1891 instituiu uma dualidade do sistema educacional brasileiro, através da descentralização do ensino, sendo de responsabilidade da União a criação e manutenção de instituições de ensino secundário e superior; e responsabilidade dos Estados (cada um com sua realidade) a promoção do ensino primário e técnico-profissional. “Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira” (ROMANELLI, 2014, p. 42)

²¹ Escolas direcionadas à formação de professores.

2.2.3 Entre golpes e decretos (1930 a 1985)

Mesmo que a busca pela nacionalização tenha adentrado pelas décadas seguintes a 1930, escolhemos seguir o rastro do sistema legislativo brasileiro para explanar sobre a realidade da produção didática, desde a Era Vargas até o fim da Ditadura Militar. Sendo assim, desde 1930 o Brasil assiste a uma profusão de decretos e leis versando sobre esse tipo de produção.

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1997, p. 11), “Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem história própria no Brasil.”, já que esta não passaria de “[...] uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade.”. Esta afirmação dos autores, aparentemente reducionista, atesta uma realidade comprovada a partir de 1930, pois, tendo como parâmetro a sucessão de decretos-leis, fruto de uma gama de acontecimentos históricos, decidimos dividir este período em dois momentos: o primeiro compreende o período entre a Era Vargas até o Golpe Militar (1930 a 1964) e o segundo do início ao fim do Regime Militar (1964 a 1985).

2.2.3.1 De 1930 a 1964

A partir da chamada Era Vargas (de 1930 a 1945) – período em que Getúlio Vargas passa de chefe de governo a presidente eleito pelo voto indireto para, posteriormente, tornar-se ditador –, ocorrem diversas reformas curriculares que propiciam, como uma das consequências, o aumento da oferta de livros escolares. Esse aumento, entretanto, veio acompanhado por uma política centralizadora e autoritária, principalmente no período ditatorial getulista, denominado Estado Novo (1937 a 1945). Dois Ministros da Educação, Francisco Campos (de 1930 a 1932) e Gustavo Capanema (1934 a 1945), foram responsáveis por reformas que marcaram a história educacional brasileira. Neste período, começa uma sucessão de leis e decretos que buscavam controlar todo processo de produção e circulação do LD.

Em 1937²², cria-se o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao então recém-criado Ministério da Educação e Cultura (MEC) (à época, Ministério da Educação e

²² Segundo a ABRELIVROS (<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>. Acesso em: 18 out. 2019), o Instituto Nacional do Livro foi criado em 1929, porém, só em 1934, sob o comando do ministro da Educação Gustavo Capanema, o INL recebe suas primeiras atribuições. Vemos que os anos divergem dos colocados por Freitag, Motta e Costa (1997)

Saúde, criado em 1930), a quem competia o planejamento das atividades relacionadas aos LD, dentre elas, o estabelecimento de convênios para produção e distribuição desses materiais. No ano seguinte, 1938, foi instituído o Decreto-lei 1.006²³ que, além de apresentar uma definição do que deveria ser entendido como livro didático, trazia a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por função examinar, julgar e “[...] indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existente no país.”. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 13). Também estavam presentes no decreto-lei os parâmetros que os LD deveriam seguir, incluindo o que não deveria conter. Segundo Bittencourt (2016, p. 127), nesse período foi “[...] instituída uma nova fase de avaliação que provocou vários tipos de conflitos e formas de negociações entre editoras e Estado e entre editores e autores.”. Em 1939, outro decreto, o de número 1.177²⁴, regulamenta de forma mais detalhada a organização e funcionamento do CNLD que, mesmo passando por críticas, vê-se fortalecida com o decreto 8.460²⁵, de 1945.

Mesmo com a política educacional centralizadora do período, o país assistiu ao crescimento de algumas editoras, dentre elas a Companhia Editora Nacional, chefiada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira que, entre os anos de 1930 a 1960, produziu uma série de coleções de destaque no mercado didático. De acordo com Paixão (1997, p. 67),

A Revolução de 30 [...] não afetou o crescimento da editora que àquele ano chegaria a 94 títulos publicados. O programa de educação básica, do governo de Getúlio Vargas, ampliaria rapidamente o mercado de livros didáticos, possibilitando, a médio prazo, a criação de um público leitor no país. Um dos mentores desse projeto (ainda que fora do governo) foi o educador Fernando Azevedo que assessorou a Nacional na formação da Biblioteca Pedagógica Brasileira.

Outras editoras que se destacaram nesse período foram a Tipografia Siqueira e a Melhoramentos. A primeira pelo considerável número de publicações didáticas entre os anos de 1894 a 1959; e a segunda, pelo mesmo motivo, principalmente entre 1931 a 1959. Um fato importante de ser ressaltado no corpo editorial da Melhoramentos é a presença de Lourenço Filho, figura de destaque dos ideários da Escola Nova. A partir da segunda metade do século XX, o mercado de obras didáticas assiste ao nascimento e crescimento de editoras como a FTD, a Saraiva e a Globo.

²³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2019.

²⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2019.

²⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2019.

2.2.3.2 De 1964 a 1985

Para contextualizar a realidade socioeducacional brasileira no período que compreende o início da inapagável Ditadura Militar, recorremos a Bittencourt (2016, p. 128-129) que assim a descreve:

Na década de 1970 ocorreram mudanças significativas na política educacional a partir da instalação do regime militar no país em 1964 e na configuração social houve uma intensa migração das áreas rurais para os centros urbanos. As políticas econômicas foram responsáveis por uma ampliação da classe média mas também provocou a intensificação da pobreza nas áreas rurais com a modernização da produção agrícola em detrimento de uma política de reforma agrária que então se almejava pelos trabalhadores rurais. As mudanças sociais que vinham ocorrendo nas áreas urbanas provocaram novas demandas educacionais [...] Assim, no decorrer do processo político brasileiro que levou ao golpe de 1964 e uma nova fase ditatorial no país, os problemas educacionais apresentavam-se como um dos problemas urgentes a serem enfrentados, considerando as intenções de modernização apregoada pelos economistas. A educação deveria também servir de freio para o ideário socialista que havia se estendido, sobretudo, para as novas gerações universitárias e secundaristas.

Para atender à emergente demanda de alunos e, ao mesmo tempo, atingir os objetivos do novo governo frente à modernização e ao temido “ideário socialista”, convênios com entidades internacionais e novas legislações são lançados. Em finais de 1966 e inícios de 1967, são assinados diversos acordos entre o MEC e a *United States Agency For International Development* (USAID), uma agência norte-Americana que focava, como o nome indica, no desenvolvimento internacional. Nesse período é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), objetivando coordenar as atividades referentes à produção, à edição e à distribuição do LD. Vale ressaltar que esses acordos foram vistos por muitos estudiosos e críticos como um mecanismo de controle exercido pelos Estados Unidos no mercado de livros brasileiros. Fazendo um paralelo com o Estado Novo getulista, Freitag, Motta e Costa (1997, p. 28) constatam que os contextos sócio-políticos explicam as medidas educacionais vigentes “Durante o Estado Novo somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas que quisessem o reconhecimento oficial, livros aprovados e recomendados pela CNLD. [...] Durante os primeiros anos do governo militar a COLTED teve função similar.”

Ditaduras existentes e concentração do poder do Estado na elaboração de mecanismos educacionais condizentes aos objetivos de seus interesses e sistemas políticos era o cenário de controle da produção de LD no regime militar e, sobre ele, Bittencourt (2016, p. 131) afirma que foi um “[...] tópico problemático do período, considerando que sempre houve resistências

ao regime, por parte do corpo docente.”, e lembra o episódio em que houve a proibição de uma coleção de livros de história e a inquirição de seus autores. Por conseguinte, “[...] as editoras de livros didáticos cuidaram de obedecer aos preceitos ideológicos do regime militar e, evitavam qualquer tipo de confronto.”. (BITTENCOURT, 2016, p. 132)

Em 1971, a COLTED foi extinta através do decreto 68.728²⁶ e criado o Programa do Livro Didático (PLID), que ficou sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1967. Naquele mesmo ano, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71²⁷, a qual determina o ensino de 1º grau com duração de 8 anos e o 2º grau de cunho profissionalizante, podendo durar de 3 a 4 anos, a depender da habilitação. Essa mudança propiciou o aumento do número de alunos na escola pública (em contrapartida, alunos da classe média partiam para as escolas particulares que cresciam tirando proveito dos subsídios praticados pelo governo), conseqüentemente, houve o aumento da demanda por obras didáticas.

O aumento numérico de estudantes proporcionaram [sic] um impacto significativo na produção de obras didáticas que ganharam novo poder no mercado. As editoras imediatamente perceberam as diferenças do público escolar e passaram a produzir obras diferenciadas, dependendo da escola a que se destinava. (BITTENCOURT, 2016, p. 129).

Contudo, essa ampliação do ensino público não nasce amparada em uma estrutura condizente para suportá-la. Sem organização e preparação prévias, tanto em níveis administrativos quanto pedagógicos, a ampliação do ensino público nasce e se mantém de forma precária. Fantasmas como a evasão escolar tornam-se uma tônica, haja vista a falta de profissionais adequados, a superlotação das salas de aula, entre outros problemas (até hoje recorrentes, infelizmente). Conseqüentemente, os LD ganham outras funções e responsabilidades, pois, frente à precária formação do professor (boa parte formada pelas Licenciaturas Curtas), aliada às más condições de trabalho (alta carga-horária, baixos salários, salas superlotadas) houve a construção de uma relação de dependência entre professor e LD. A partir dessa realidade, as editoras deram maior atenção ao denominado *Livro do Professor*. Gatti Júnior (2004, p. 16, grifo nosso) destaca a década de 1960 como o início do “[...] ainda inconcluso processo de massificação²⁸ do ensino brasileiro[...]” e, a partir de então, no que concerne a produção de material didático, ocorre a:

²⁶ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2019.

²⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2019.

²⁸ Um contraponto ao termo *democratização*.

[...] transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos; a passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar; e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 16)

Tendo em vista os auxílios financeiros provenientes dos acordos MEC-USAID, as editoras de LD aumentaram consideravelmente suas produções e vendas. Algumas, como a Editora do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), surgida em 1965, por conta do sucesso com tiragens de milhões, compra em 1980 a Companhia Nacional. Surgem também outras editoras que se tornariam grandes nomes da área, tais como a Ática e a Moderna.

Entretanto, como essa produção chegava aos alunos das escolas públicas? Bittencourt (2016, p. 130) assinala que “Os programas de aquisição de material didático criados pelo governo foram marcados por ineficiência e eram rapidamente substituídos sem haver concretização de medidas previstas.”. Em 1983, através da Lei 7.091²⁹, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que, entre os objetivos, visava apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) no desenvolvimento de programas de assistência estudantil, desde a pré-escola ao 2º grau. Assim, ficaram sob a responsabilidade da FAE programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)³⁰, além de outros referentes a materiais escolares e bolsas.

2.2.4 Era do PNLD (De 1985 aos dias atuais)

A partir do decreto 91.542, de 1985, que institui o então denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passa-se para uma nova fase referente à produção, distribuição e avaliação do LD no Brasil. Considerado um dos maiores programas de distribuição de LD do mundo, nasce sob a égide dessa nomenclatura em 1985, entretanto, pode

²⁹Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19 out. 2019.

³⁰Höfling (1993) destaca que o então Programa do Livro Didático (PLID) abrangia quatro programas: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Eles tinham por objetivos realizar a doação de livros didáticos “[...] diretamente às escolas de primeiro grau e suprir bibliotecas escolares, inclusive universitárias, através do sistema de co-edição com as editoras nacionais.” (HÖFLING, 1993, p. 45-46), além de colocar no mercado, com menores preços, obras de publicação da FAE. A autora destaca que, a partir de 1986, sob a denominação geral de PNLD, essas subdivisões são suprimidas.

ser considerado o resultado do aprimoramento de outros programas, com outras nomenclaturas, desde o ano de 1937. Passando por diversos processos de aprimoramento, o PNLD chega ao século XXI como um “[...] programa de largo alcance, que mobiliza vultuosos recursos e atinge um contingente expressivo de sujeitos: alunos, professores, gestores e famílias.” (CAIMI, 2018, p. 21). O crescimento e importância concernentes ao programa o torna ponto fulcral para análise de todo e qualquer objeto/conteúdo que se ampare nas páginas didáticas de livros produzidos com fins de participar do PNLD.

Cassiano (2013) divide a história do PNLD em duas fases: a primeira, de 1985 a 1996; e a segunda de 1996 até a data de finalização de sua pesquisa e publicação de seu livro (2013). Partindo dessa inicial periodização e levando em consideração aspectos sócio-históricos relevantes, aqui decidimos dividir as fases do PNLD em três: a primeira de 1985 a 1996; a segunda de 1996 a 2017; e a terceira de 2017 aos dias atuais.

2.2.4.1 Primeira fase do PNLD (de 1985 a 1996)

Final da Ditadura Militar, início da chamada Nova República, o ano de 1985 assiste também à instituição do PNLD, através do decreto 91.542³¹, de 19 de agosto. Considerando o contexto de redemocratização do país e para atingir as novas metas da educação colocadas como prioridade no discurso do novo governo, o antigo PLIDEF dá lugar ao PNLD, que traz em seu bojo grandes modificações em relação ao antecessor. Quanto às inovações,

O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau [...]

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (CASSIANO, 2013, p. 53)

Na prática, o PNLD tinha por providências distribuir LD para estudantes matriculados em escolas públicas de 1º grau, promover a participação do professor na escolha e avaliação dos livros e instituir o livro não-consumível, ou seja, reutilizável. Desses objetivos, apenas o último ocorreu de forma efetiva no início do programa, pois, tanto a distribuição universal, quanto a participação do professor na escolha dos livros foram se estabelecendo posteriormente.

³¹Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 out 2019

Segundo Cassiano (2013, p. 62), a escolha do livro pelo professor foi ponto de “[...] estrangulamento do PNLD até início do século XXI [...]”, o que começa a se modificar a partir de 1995 em função da implementação de medidas de gerenciamento dos livros entregues nas escolas.

Outro ponto que divide os dois períodos delimitados por Cassiano, refere-se ao financiamento do PNLD, já que nos documentos oficiais que instituíram o programa não estava estabelecida a agência financiadora, que só veio a ter um fluxo regular de financiamento a partir de 1993. Este fato explica a inicial sazonalidade do programa.

2.2.4.2 Segunda fase do PNLD (1996 a 2017)

A segunda fase do PNLD inicia-se em 1996, com a oficialização de seu sistema de avaliação³² dos LD. É também nesse período que o governo federal disponibiliza recursos fixos para o financiamento de compra e avaliação dos LD. Em 1997, com a extinção da FAE, o PNLD passa a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, essa fase tem como antecedente a publicação, em 1993, do *Plano decenal de educação para todos* (1993-2003), resultado do compromisso assumido pelo Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*³³, no ano de 1990. O *Plano decenal de educação para todos* (1993-2003) foi um documento elaborado com o propósito de alcançar a universalização da educação básica de qualidade no Brasil. Para tanto, foram delimitadas estratégias e fez-se a concentração de recursos em diversas esferas, dentre as quais se destacou o LD como um dos oito pontos considerados essenciais para que o sistema educativo brasileiro conseguisse atingir as exigências mínimas de desenvolvimento.

De acordo com Cassiano (2013, p. 80), no documento “[...] o livro didático foi apresentado como insumo primordial da educação escolarizada [...]” além de ressaltar que “[...] os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia deveriam ser considerados ao lado das demais características da questão educacional brasileira”. No *Plano* também estão presentes críticas feitas à forma como o programa era conduzido até então, bem como aos

³² Para um maior aprofundamento sobre os programas de avaliação de LD no Brasil, indicamos a tese de Maciel (2016), em que a autora, com base na pesquisa de Filgueiras (2011), apresenta um capítulo sobre as comissões de avaliação que antecederam o processo avaliativo do PNLD.

³³ Conferência ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Segundo Cassiano (2013, p. 75), “Nessa conferência, reuniram-se representantes de 155 países participantes e 150 entidades não governamentais que, em parceria com os realizadores do evento, lançaram a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, em que se comprometeram a criar um plano que atendessem às necessidades específicas da educação básica de cada país.”

problemas concernentes à aquisição, à distribuição e à qualidade dos livros escolhidos. Sendo assim, em 1993, o governo, através da portaria 1.130, institui uma comissão para promover a análise da qualidade dos livros comprados pelo MEC. Essa comissão analisou dez livros de cada disciplina, os mais escolhidos pelos professores. No ano seguinte, saiu o resultado da avaliação, o qual demonstrou que “[...] o MEC vinha comprando e distribuindo, para a rede pública de ensino, livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais.” (CASSIANO, 2013, p. 81).

Dessa forma, a partir de 1996, o MEC oficializa a avaliação dos LD comprados pelo PNLD, estabelecendo critérios de análises e classificação. Os resultados dessas avaliações passaram a ser divulgados através dos Guias de Livros Didáticos³⁴. Desde então, o processo de avaliação do PNLD ocorre de três em três anos, diferindo-se entre os estágios da educação básica.

Em 1996, a avaliação ocorreu nos livros do Ensino Fundamental I³⁵ (Séries Iniciais do Ensino Fundamental), em 1999 ocorre a avaliação dos livros do Ensino Fundamental II (Séries Finais do Ensino Fundamental). Nesse período, eram avaliados os livros individualmente, por série, independente de fazerem parte de coleções. A partir do PNLD/2002 se institui a inscrição e avaliação de coleções, assim sendo, caso um livro de uma determinada coleção não fosse aprovado, a coleção inteira seria descredenciada. Segundo Batista (2003, p. 61), essa modificação objetivou “[...] possibilitar um trabalho mais integrado e coerente na escola com os livros didáticos, além de contribuir para o desenvolvimento curricular.”.

No que tange à classificação dos livros também houve modificações ao longo do tempo. Na avaliação de 1996, as categorias eram as seguintes: excluídos; não-recomendados; recomendados com ressalvas; recomendados; e, posteriormente, foi acrescida a categoria recomendados com distinção. A partir de 1999, para divulgação no Guia, aparecem três classificações: recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção, além do uso de estrelas para indicar cada categoria: respectivamente uma, duas ou três estrelas. Em 2005, a indicação da qualidade através de estrela foi extinta, apresentando no Guia somente as resenhas das obras aprovadas.

Sem dúvidas, a segunda metade da década de 1990 assistiu a uma gama de institucionalizações e publicações que influenciaria de forma contundente no campo

³⁴ Através do site do FNDE podemos ter acesso a quase todos os guias até então publicados (com exceção do Guia do PNLD de 1999). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico?start=20>. Acesso em: 06 nov. 2019.

³⁵ Segundo Maciel (2016, p. 26), na avaliação ocorrida em 1996, dos “[...] 347 títulos avaliados, 266 livros foram reprovados por erros de conceito, preconceito, desatualização ou falta de qualidade física.”.

educacional brasileiro. Uma delas foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, assim como as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 (Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental³⁶), 1998 (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) e, em 2000 (Ensino Médio). Todos esses documentos, direta ou indiretamente, viriam a influenciar na produção do LD brasileiro.

Ao traçar um breve panorama histórico do PNLD até 2002, Batista (2003, p. 37) observa que muitas foram as modificações e adequações em torno do processo de avaliação, as “[...] seguidas modificações no PNLD evidenciam um esforço de autoavaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiros.”. Dessa forma, é possível atestar, através de diversas pesquisas, que há evidentes melhorias nos LD nos últimos trinta anos.

Em meio a polêmicas, entre estrelas, recomendações e exclusões, o processo de avaliação dos livros para o PNLD continua e o programa, com o tempo, amplia seu rol de atuação. No ano de 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); em 2007, foi a vez do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e este, em 2009, passa a chamar-se PNLD EJA; e em 2013, é a vez do PNLD Campo, voltado para analisar as obras usadas na educação no campo; já no ano de 2018, foram incluídos os alunos da educação infantil e de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Desde 1996, com o maior investimento e regularidade de recursos aplicados aos programas de LD brasileiros, o governo se estabelece como o maior comprador desse material o que, mais tarde, desencadeou o interesse de editoras internacionais nesse mercado tão promissor e rentável. Segundo Cassiano (2003, p. 29)

No Brasil, no período entre as décadas de 1970 e 2000, a concentração era uma realidade do mercado de didáticos, porém se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras nacionais de cunho familiar, salvo raras exceções, e a história desse grupo de editoras era atrelada à história dos homens que as criaram. No início do século XXI, há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros – por meio da incorporação das editoras menores pelas maiores. (CASSIANO, 2013, p. 29)

³⁶ Primeiro e Segundo Ciclos referem-se ao hoje denominado Ensino Fundamental I ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental (à época da 1ª a 4ª série). O Terceiro e Quarto Ciclos referem-se ao Ensino Fundamental II ou Séries Finais do Ensino Fundamental (à época da 5ª a 8ª série). Em 2006, através do Decreto 11.274, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos, ficando a seguinte correspondência: antigas 1ª a 4ª séries correspondem aos atuais 2º ao 5º ano; antigas 5ª a 8ª séries correspondem aos atuais 6º ao 9º ano. Vale já adiantar que foi estabelecido até o ano de 2010 para adequação a essa nova formatação e, por conta disso, até o PNLD/2008 ainda foram utilizadas as nomenclaturas anteriores.

Essa nova configuração editorial do mercado de LD demanda novas reflexões do ponto de vista da produção cultural no Brasil, por se tratarem de instituições estrangeiras produzindo, para o mercado brasileiro, materiais de imenso poder e abrangência social. Segundo Cassiano (2013), desde o início do PNLD, editoras como a Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Nacional, Brasil, IBEP e, a partir de 1990, a Moderna e Atual estiveram de forma recorrente como fornecedoras de LD para o MEC. Com a virada de século, muitas dessas editoras passam a compor grupos editoriais. Vejamos essas junções na lista apresentada por Cassiano (2013, p. 41)

- Grupo Saraiva, formado pelas editoras Saraiva, Atual e Formato;
- Ática e Scipione, atualmente pertencentes ao Grupo Abril;
- IBEP/Cia. Editora Nacional;
- FTD, que adquiriu a Quinteto Editorial;
- Editora Moderna, ,que em 2001 foi adquirida pela espanhola Santillana de Edições, do Grupo Prisa. Também pertencem ao grupo a Editora Objetiva, a Editora Salamandra e a Richmond.

Outro ponto importante levantado pela autora diz respeito à comercialização, por parte de muitos desses grupos, de sistemas estruturados de ensino. Esses sistemas consistem em um combo de metodologias, de treinamentos de professores e de módulos/apostilas (sem a declaração explícita da autoria), inicialmente destinados aos cursinhos pré-vestibulares, mas depois ganhando espaço em escolas particulares de todo país. A exemplo, temos as editoras Moderna (Santillana-Grupo Prisa) e a Positivo (Grupo Positivo), que se destacam pela introdução de seus sistemas de ensino na rede pública, pela utilização de novas estratégias de propaganda, além do investimento em produtos tecnológicos para escola pública. Bittencourt (2016, p. 137), ao finalizar seu percurso pela história do LD, destaca com preocupação esses novos contornos provindos da entrada dessas empresas estrangeiras, em suas palavras: “O futuro dos livros didáticos está sendo definido, tanto o digital como o impresso, desta forma, sob a égide do setor privado que nos últimos anos tem transformado todo sistema educativo em importante fonte de lucro e dentro da lógica do capital internacional”.

2.2.4.3 Terceira fase do PNLD (2017 aos dias atuais)

Em 2017, tendo em vista as determinações do Decreto nº 9.099³⁷, ocorre a unificação dos programas PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Apesar da manutenção da mesma sigla, modifica-se a nomenclatura. PNLD agora denomina o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, pois, além da aquisição e distribuição de LD e de Literatura, cabe ao programa adquirir e distribuir outros materiais relacionados à prática pedagógica, dentre eles, *softwares*, jogos educacionais, obras pedagógicas, etc. No segundo artigo desse mesmo decreto, ao descrever os objetivos do PNLD, destacamos o sexto inciso, “VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017a).

Denomina-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017b, p 7, grifo do autor)

As aprendizagens essenciais, destacadas pelo texto oficial, encontram-se relacionadas ao conjunto de dez competências gerais³⁸ atribuídas à educação básica. Além das competências gerais, cada componente curricular possui suas competências específicas a serem desenvolvidas através de habilidades relacionadas aos conteúdos (objetos de conhecimento) que se encontram organizados em unidades temáticas.

Os processos de aprovação e homologação da BNCC ocorreram em momentos diferentes para os níveis de ensino que compõem a educação básica. A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em 2017, já para o Ensino Médio ocorreu um ano depois, em 2018. Em documento que explana acerca do processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2018) são destacadas sete dimensões norteadoras desse processo e, entre elas, cita-se o material didático³⁹. Para tanto, ainda em 2017, abre-se o edital de convocação para inscrição e avaliação de materiais para o PNLD 2019⁴⁰, destinado a livros

³⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2019

³⁸ “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017b, p. 8, grifo do autor)

³⁹ No material que tivemos acesso, foi informado que o capítulo referente ao material didático, bem como a outras duas dimensões, estavam em construção para uma posterior publicação. (BRASIL, 2018, p. 2)

⁴⁰ Segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães. (2018, p. 1028) “O primeiro edital do PNLD da ‘era da Base’ foi publicado em julho de 2017, ou seja antes da homologação da BNCC que ocorreu em 20 dezembro de 2017, constringendo autores e editores a (re)elaborarem, adaptarem as coleções, de acordo com um Documento de política pública em processo de elaboração e discussão.”

da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2018, abre-se o edital do PNLD 2020 para os livros dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesses editais, destacamos a presença do manual do professor, tanto em versão impressa como na digital.

No conturbado contexto político do Brasil, pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, sob a presidência de Michel Temer e a posterior eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, ocorreram as aprovações, as homologações e os processos de implementação da BNCC. Chegamos a um tópico que deixa margem a uma gama de questionamentos e reflexões. Quais as consequências da implementação da BNCC na produção dos LD para o PNLD? E, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação brasileira como um todo? Ao presente trabalho não cabe essa resposta, até porque o material aqui analisado não abrange as produções didáticas desse período, mas as reflexões e os questionamentos borbulham, assim como novos e futuros trabalhos sobre o assunto.

Fato é que o PNLD, durante seus anos de existência, consolidou-se no cenário educacional brasileiro por apresentar resultados satisfatórios, consequência de vários fatores e também do olhar crítico de pesquisadores que tanto analisam quanto avaliam esse tipo de material. Como atestado por Caimi (2018, p. 24), “Ao longo dos últimos 20 anos, especialmente a partir de 1996, quando o PNLD foi redimensionado e configurado num modelo contínuo e sistemático de avaliação, com aporte de recursos orçamentários, a qualidade do livro didático foi alavancada em todas as disciplinas”. Entretanto, o cenário que se apresenta a partir de 2017 deixa margem para preocupações. Caimi (2018, p. 26) apresenta uma reflexão acerca das alterações advindas do decreto 9.099/2017, em comparação ao decreto anterior, 7.084/2010⁴¹, e constata que “Num primeiro olhar, algumas alterações se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do programa, ao passo que outras devem ser cuidadosamente avaliadas, por conterem potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social”. Dentre os potenciais danos, a autora destaca uma possível consequência da fusão entre os programas e faz um alerta que coaduna com a preocupação anteriormente colocada por Bittencourt (2016) frente aos sistemas apostilados de ensino. Vejamos:

Resulta dessa fusão não só uma nova nomenclatura, passando o PNLD a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mas também a possibilidade de o programa avaliar, adquirir e distribuir outros materiais de apoio à prática educativa. O que pode vislumbrar com essa expressão tão genérica (outros materiais) é a inclusão de *softwares*, jogos educacionais, dicionários, materiais de apoio e correção de fluxo (defasagem

⁴¹Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

série-idade), ações já contempladas no decreto anterior, bem como a abertura da possibilidade de o Estado brasileiro adquirir os chamados sistemas estruturados de ensino (ou sistemas apostilados, como usualmente se diz), numa associação estreita com grandes grupos privados, conhecidos pelas práticas de mercantilização da educação. (CAIMI, 2018, p. 27)

Vale frisar que os sistemas apostilados já são realidade em algumas escolas públicas municipais e não há ponto pacífico quanto a sua efetividade. O que a autora depreende, a partir da análise de alguns trabalhos, é que esse tipo de sistema interfere na autonomia dos professores e, no que tange ao PNLD, ratifica sua preocupação frente ao crescimento dos mecanismos empresariais:

A lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação manifestada, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital pelos sistemas estruturados de ensino e suas “soluções educacionais”. (CAIMI, 2018, p. 38)

A partir da cena que ora se apresenta, muitos outros questionamentos são levantados e, apesar da recente implementação, os impactos das ações propostas pela BNCC, entre outros atos dos governos a partir de 2017, já fazem parte do quadro de reflexões de várias pesquisas acadêmicas⁴². Também vale frisar que, no atual contexto político brasileiro, haja vista os polêmicos pronunciamentos dos itinerantes e macabros Ministros da Educação e do próprio Presidente da República, vemos como obscuro o futuro da produção de LD no Brasil. Em entrevista concedida em 03 de janeiro de 2020, Jair Bolsonaro prometeu mudanças a partir de 2021, por classificar os LD de então como inadequados. Em suas palavras:

“Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 2021, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado. Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”, disse o presidente, em entrevista concedida na saída do Palácio da Alvorada. (VEJA, *on line*, 03 de janeiro 2020)

⁴² Discussões direcionadas para a BNCC podem ser encontradas nas publicações *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*, organizada por Cassio e Castelli Jr. (2019) e o *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*, organizada por Gerhardt e Amorim (2019), entre outras. Para aprofundar a reflexão acerca da realidade do LDLP destinado ao Ensino Médio, a partir do PNLD 2018, indicamos a leitura do livro *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*, organizado por Silva e Pereira (2018).

Em meio a muitas declarações polêmicas (denotando total despreparo e um patente espírito de retrocesso), vislumbramos possíveis e/ou temíveis mudanças e, quiçá, uma outra fase do PNLD. Seguindo uma linha menos pessimista, esperamos que as pesquisas acadêmicas voltadas para a Educação no Brasil, em diversas frentes, adensem esforços para não deixar o retrocesso e a desesperança se fazerem presentes nas futuras páginas desse ainda frágil campo de atuação.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA HISTÓRIA À AUTORIA

A história do LDP no Brasil entrelaça-se à constituição da Língua Portuguesa como uma disciplina escolar⁴³. De acordo com Soares (2004), a inserção dessa disciplina no currículo escolar brasileiro só ocorre em finais do século XIX e resulta de um processo que tem posições e imposições políticas como desencadeadoras. Em um breve retrospecto e focando na realidade linguística do Brasil Colônia, Soares (2004, p. 157, grifos da autora) lembra que

[...] três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro [...]; o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Além do latim, a língua geral também fazia parte das aulas dos jesuítas que a utilizavam com o intuito de catequização. Segundo a autora, nessa época a Língua Portuguesa era ensinada na escola, para alguns privilegiados, como instrumento de alfabetização e não como disciplina curricular. Nesse contexto, podemos destacar os iniciais usos de livros com fins didáticos remetendo-nos às práticas jesuítas. De acordo com Castro (2005, p. 92-93), “Os impressos, material básico no processo ensino/docente da Ordem, de forma a atenderem às necessidades de leitura e escrita foram as primeiras obras de cunho didático que possuíram os estudantes brasileiros”. Tratavam-se de textos referentes à fé católica, tais como das Escrituras Sagradas e hagiografias, ou seja, tratavam-se de textos não necessariamente didáticos, porém utilizados com fins didáticos/catequéticos.

⁴³ Para uma discussão mais ampla e verticalizada acerca da história das disciplinas escolares, indicamos o texto de André Chervel (1990), *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria & Educação, 2, 177-229.

Outro gênero textual utilizado com esta mesma finalidade (e que deu origem ao que conheceríamos posteriormente como *cartilhas*) foram cartas manuscritas, geralmente escritas e fornecidas por professores e pais de alunos, que eram utilizadas para o ensino de leitura e escrita. Segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 23), “O que se sabe é que as cartinhas, mais tarde cartilhas, para ensinar a ler e a escrever e noções de catecismo marcam o surgimento da literatura propriamente didática no Brasil.”. Pfromm Netto, Dib e Rosamilha (1974) destacam a *Cartilha de Aprender a Ler*, de João de Barros, publicado em 1539, como um dos mais antigos LD publicados em língua portuguesa e que, possivelmente, teria sido usado no Brasil.

Na segunda metade do século XVIII, através da implementação das reformas pombalinas, instituiu-se no Brasil a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a proibição da língua geral e a expulsão dos jesuítas. Apesar de questionável, esse fato contribuiu para a consolidação e a valorização do português no espaço escolar. A partir de então, além da alfabetização, estabeleceu-se o ensino da gramática portuguesa junto ao da latina, esta última fazendo parte do currículo escolar até o século XX.

A retórica e a poética, antes veiculadas aos autores latinos, também passam aos autores da literatura portuguesa e, juntando-se à gramática, formam a tríade que resultaria na disciplina Português. De acordo com Soares (2004), essa configuração vigorou até meados do século XX, fato que justifica a publicação de dois tipos de LD, as gramáticas e as seletas de textos, que foram amplamente difundidas nesse período. A partir da década de 1950, fruto das modificações sociais e culturais provindas do maior acesso da população à escolarização (maior demanda de alunos, maior necessidade de professores e seu consequente recrutamento menos seletivo), ocorreram mudanças referentes ao conteúdo do ensino de português. No que tange aos LDP, estes

[...] passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2004, p. 167)

Como colocado anteriormente, a precária formação e valorização do professor, bem como as difíceis condições de trabalho, propiciaram o processo de dependência desse profissional em relação ao LD, e com o de Língua Portuguesa não foi diferente.

Entre 1950 e 1960, ocorreu progressivamente a junção do conteúdo de Língua Portuguesa em um único livro da gramática e do texto, entretanto ainda separados graficamente (metade do livro direcionada à gramática, metade aos textos). É a partir da década de 1960 que

“[...] completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical.” (SOARES, 2004, p. 168). Contudo, o estudo gramatical apresenta-se com maior destaque no ensino de língua portuguesa, fato este que persistiu desde então, com exceção de alguns momentos. Soares (2004) destaca o que chama de hiato da primazia do ensino de gramática, entre as décadas de 1970 e inícios de 1980.

Em inícios de 1970, ocorreram modificações reflexos do contexto político pelo qual passava o Brasil: a ditadura militar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 5692/71, a nomenclatura da disciplina *Português* muda para *Comunicação e Expressão* (nas séries finais do então 1º grau), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais do 1º grau) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (no 2º grau). Essas alterações resultaram das reformulações do ensino propostas pela nova legislação, coadunando com os objetivos do regime militar. Os objetivos desse ensino tornam-se pragmáticos e utilitários, focalizados nos usos da língua. No que concerne aos LDP, Soares (2004, p. 169-170) assim os descreve:

[...] os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objeto a língua portuguesa. Neles, a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

Outra característica dos LD desse período é a profusão de ilustrações coloridas, alvo de críticas na época tais como as que Osman Lins (1977, p. 138) fez ao analisar LD de *Comunicação e Expressão*, denominando essa prática de “[...] Disneylândia Pedagógica[...]”. Entre outras críticas, Lins ressalta a forma como os autores se dirigiam aos alunos nas introduções dos livros, por apresentarem a linguagem num tom exageradamente cordial, “[...] ameno e aliciador, sem perder de vista certos recursos usuais dos técnicos de vendas” (LINS, 1977, p. 127). Conclui que, por trás desses mecanismos, havia o interesse mercadológico, utilizando-se de expedientes próprios das propagandas publicitárias para conquistar o consumidor.

Na segunda metade da década de 1980, a disciplina volta a chamar-se Português. Esse retorno à antiga nomenclatura ancorou-se nas mudanças pelas quais a sociedade brasileira passava, com a queda do regime militar e o período de redemocratização. À rejeição aos modelos de língua e ensino vigentes durante o regime anterior, juntaram-se as novas teorias sobre o ensino de língua materna desenvolvidas pelos estudos linguísticos. Soares (2004, p. 171, grifo da autora) pondera e observa que “Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino do português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 1980.”. A Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras, constituíram e constituem um aparato de concepções e visões que influenciaram e alteraram o ensino do português nos últimos anos.

As contribuições advindas da Sociolinguística, por exemplo, propiciaram novas formas de enxergar e agir, tendo em vista a realidade linguística/social do Brasil, crivada pela heterogeneidade, ainda mais visível através da ampliação do quadro de alunos assistido pela escola. O desenvolvimento de estudos descritivos, que alicerçam a discussão sobre concepções de gramáticas, contribuiu também para reflexões sobre a função e o papel do ensino de gramática. A Linguística Textual trouxe contribuições que se tornaram basilares no ensino de língua, já que o texto – em suas diversas vertentes, tipologias e gêneros – ganhou destaque fulcral, por, a partir e através dele, convergirem diversos aspectos concernentes ao ensino de língua, inclusive à própria gramática. No que tange as influências e as contribuições da Pragmática, da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação para o ensino de língua, Soares (2004) destaca essas áreas como fundamentais para uma nova concepção de língua:

[...] concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino de gramática. (SOARES, 2004, p. 173)⁴⁴

Tomando como exemplo o contexto de finais da década de 1990 e início da década seguinte, destacamos a publicação dos PCN de 1998, 1999 e 2000, mais precisamente o direcionado à língua portuguesa (BRASIL, 1998). Segundo Bunzen Júnior (2009, p. 75), esse documento buscou “[...] ‘sintetizar’ as discussões (algumas consensuais outras nem tanto) sobre o ensino de língua materna ocorridas entre os anos 70 e 90, tanto na esfera acadêmica quanto

⁴⁴ Soares (2004) também destaca outras áreas de pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento do ensino de língua materna, tais com a história, a sociologia e antropologia ambas da leitura e da escrita.

nas propostas curriculares estaduais.”. Podemos dizer que, havia um encaminhamento de um meio de publicação das novas concepções tanto para professores da rede básica de ensino, quanto para estudantes de cursos de licenciatura.

Os PCN e o PNLD buscaram atender aos propósitos aventados pela LDB (1996) e, apesar de possuírem funções diferentes, direcionaram suas críticas ao considerado ensino tradicional. Bunzen Júnior (2009), entretanto, destaca que houve divergências⁴⁵ nas concepções de ensino de língua entre os PCN e critérios do PNLD, critérios esses alterados com o passar dos anos. No entanto, ressalta que

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de **usos** da língua(gem) e de **reflexão** sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no **texto** como unidade de ensino e nos **gêneros** como objeto de ensino. (BUNZEN JUNIOR, 2009, p. 76, grifos do autor)

De acordo com o *Guia do Livro Didático de 2017 – Língua Portuguesa*, nos últimos trinta anos, vemos ancorados alguns princípios propostos pelas vertentes dos estudos linguísticos até então existentes.

Nos últimos 30 anos, currículos oficiais de estados e/ou municípios começaram a enfatizar que o ensino da língua materna nas escolas públicas deve centrar suas atividades em torno das práticas do “ler”, “escrever”, “ouvir” e “falar”, tomando **o texto como unidade do trabalho didático-pedagógico** e dimensões do “gênero” **como objetos de ensino**. Tal projeto curricular implica (re)pensar o tempo e o espaço destinados ao ensino de gramática na escola. (BRASIL, 2016, p. 14, grifos do autor)

Sendo assim, podemos considerar que a disseminação de novas perspectivas para o ensino de língua materna também ocorreu (ou ocorre) através do LDP, além das discussões acadêmicas.

Como visto, a constituição da disciplina Língua Portuguesa realizou-se em função de fatores e contextos culturais, sociais, históricos, políticos e econômicos, bem como pelas consequentes concepções de língua emergidas em cada contexto. Assim como ocorreu com a constituição da disciplina e suas constantes modificações de paradigmas, esses mesmos fatores exerceram (e exercem) cruciais influências na produção livresca de cunho didático de cada

⁴⁵ Segundo Bunzen Júnior (2009, p. 75-76) “Nas primeiras edições do programa, por exemplo, é possível notar um maior distanciamento do discurso oficial do PCN e uma maior aproximação com os critérios elaborados por uma equipe de avaliadores que, em 1996 via ALB (Associação de Leitura do Brasil) e FAE/MEC (Fundação de Assistência ao Estudante), elaboraram critérios gerais e específicos de análise, a saber: Leitura, Oralidade, Produção de Texto, Conhecimentos Linguísticos, Proposta Metodológica (cf. ABAURRE et al., 1998). Em outras edições, os critérios do PNLD aproximam-se mais dos referenciais teóricos e dos termos técnicos utilizados nos PCN (1998). No entanto, de uma maneira ou de outra, O PNLD, ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, assim, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua materna.”

época. Não por acaso, temos o LD também como documento histórico e um dos principais recursos para análise da constituição das disciplinas escolares. Nas páginas das produções didáticas, como pudemos aferir no desenrolar desta seção, estão registrados muito mais que conteúdos pedagógicos, pois, estão também, implícita ou explicitamente, registradas visões de mundo, de ensino e de língua compatíveis a cada contexto.

Partindo dessas constatações, consideramos o LDP como um produto cultural fruto de uma tradição discursiva, tendo em vista sua constituição ancorar-se na relação e influência de agentes e fatores de ordens várias. Questionando autores que consideram o LDP como suporte de gêneros textuais, Bunzen Júnior (2005) defende a ideia de que o LDP é um gênero do discurso, por considerá-lo resultado da ação de diversas instâncias envolvidas em contextos também diversos.

No que se refere à existência de outros gêneros textuais inseridos no LDP, o autor considera que a estrutura composicional multimodal, imbricada e múltipla do LDP, dialoga com gêneros textuais de terceiros em prol do objetivo de ensinar.

Podemos, então, compreender os textos em gêneros diversos como uma forma de discurso reportado típica do gênero livro didático, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos. (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 44)

Desse modo, compreendemos que os gêneros textuais de terceiros, presentes nos LDP, fazem parte dessa rede com clara finalidade didática, mesmo que não tenham sido criados para este fim.

Apesar de não adentrarmos nos pormenores teóricos relacionados ao conceito de gênero do discurso, nos ancoramos nas conclusões de Bunzen Júnior (2005) para um delineamento do que consideramos LDP, tendo em vista as particularidades da presente pesquisa. O trabalho aqui proposto, por ser de natureza filológica, prescinde de uma análise do contexto de produção e veiculação do *corpus* escolhido. Consideramos, assim, que as crônicas de Rubem Braga presentes em LDP adensam características de seu veículo de publicação sendo este, por sua vez, fruto de uma tradição discursiva própria e complexa. O termo veículo, aqui utilizado para LDP, se justifica em contrapartida aos outros em que as crônicas de Braga são encontradas (jornais, revistas e livros). Consideramos que o LDP é também um veículo de

transmissão das crônicas e, por ser naturalmente fruto de uma complexa tradição discursiva, traz em seu bojo características que influenciam no processo de transmissão dos gêneros textuais nele presentes.

2.3.1 A autoria do livro didático de língua portuguesa: algumas considerações

Através do histórico anteriormente descrito, pudemos ter um panorama de como foram e são desenvolvidas as produções didáticas no Brasil, pautadas em seus respectivos contextos sociais, políticos e econômicos. Historicamente, no que tange à autoria, foram evidenciadas a presença estrangeira por meio de traduções/adaptações, a participação como autores “figuras ilustres” no cenário nacional, tais como políticos e literatos⁴⁶, a relevância de professores que, a partir de suas necessidades e demandas, também produziram LD e, com o tempo, se tornaram os principais profissionais/autores responsáveis por esse tipo de produção. Também se destaca nessa trajetória o trabalho dos primeiros livreiros/editores aos atuais editores e suas numerosas equipes de especialistas variados. Com o tempo, as mudanças foram ocorrendo e o perfil do autor / autoria do LD se transformando.

À guisa de ilustração e para refletirmos acerca das funções e responsabilidades do autor e de outros agentes que fazem parte do processo de produção do LD, trazemos um caso relatado por Munakata (1997) sobre um incidente ocorrido em 1996, no qual um plágio foi alvo de uma querela que teve grande repercussão midiática. Tratou-se da denúncia de que um determinado LD de História apresentava cerca de cinquenta páginas copiadas de outro LD da mesma editora. Os autores plagiados denunciaram o crime à justiça. Ao averiguarem que havia de fato a cópia do texto, a culpa inicialmente recaiu sobre os autores do livro. Entretanto, entre acusações, explicações e justificativas (muitas documentadas pelos meios de comunicação) outros agentes surgiram no rol de culpados, entre eles um redator e a própria instituição editorial que, no desenrolar do caso, indenizou por perdas materiais e morais os autores plagiados. Esse caso exemplifica, de forma dramática, as particularidades existentes nas relações de produção de um LD. A culpa pelo erro inicialmente recaiu sobre a(s) figura(s) do(s) autor(es), no entanto, a existência de outros agentes responsáveis pelo processo de produção do livro faz com que essa culpa seja diluída em meio às melindrosas e laboriosas relações da produção didática.

⁴⁶ Ver Bittencourt (2004).

Como colocado por Bittencourt (2004, p. 475) “O papel do autor do livro didático tem sido um tema polêmico por sua ambiguidade em relação a seus direitos e suas responsabilidades.”.

E para quem se atribui a responsabilidade sobre o que é trazido, proposto e colocado num LD? Assim como acontece aos vários aspectos que cercam as discussões sobre esse material, a complexidade também é característica do quesito autor/autoria⁴⁷. As particularidades existentes na produção didática tornaram a figura do(s) autor(es) o(s) principal(is) agente(s) dessa produção, mas não o único, pois, com o passar do tempo e com os crescentes mecanismos tecnológicos utilizados na produção e impressão do livro, outras figuras se destacam nesse processo. Se atentarmos para a ficha técnica (expediente) de um LD produzido a partir de 1990, veremos uma gama de sujeitos de diversas searas editoriais e tipográficas que trabalham na elaboração da obra. Além do editor, figura chave nesse processo, assistentes de edição e de produção, revisores, copidesques, diagramadores, programadores, ilustradores, entre outros aparecem como partícipes nesse processo.

Os autores, enquanto pessoas físicas, se mantêm e se estabelecem como os criadores e principais focos de identificação de uma obra, prova disso é o fato de, muitas vezes, a referência ao(s) nome(s) do(s) autor(es) do LD ser mais frequentemente lembrada que a do título do livro. Entretanto, a obra didática que está sob seu nome se encontra imersa e passível a influências e interferências de vários profissionais. Souza (1999, p. 31) considera a ideia de autoria no LD como ilusória e é categórica ao dizer que “O autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material [...]”, chegando a afirmar que “[...] é destituído de autonomia, pois para existir no aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o ‘lugar’ que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões.”.

Teixeira (2012), ao propor uma análise do papel do editor na autoria de LDP, seguindo a esteira de análise de Alves Filho (2005), destaca o editor como um autor institucional, haja vista seu papel de interlocutor e conciliador entre diversos agentes, principalmente aqueles que avaliam e validam a produção didática.

Consideramos, pois, o LD como uma produção cultural que encontra no sistema de ensino, no programa de avaliação e na própria universidade suas instâncias de validação. Essas instâncias influenciam na autoria do livro, uma vez que “ditam as regras” de composição das obras, que devem ser conciliadas pelos editores, a fim de que possam guiar as produções bem como os diversos agentes envolvidos. (TEIXEIRA, 2012, p. 19)

⁴⁷ Para intensificar a discussão acerca de autor e autoria, indicamos o trabalho de Alves Filho (2005) em que o pesquisador analisa a autoria em colunas de opinião do jornal *Folha de São Paulo*. Ainda sobre esta questão, destacamos a discussão proposta por Chartier (1998), no capítulo intitulado *Figuras do autor* do livro *A ordem dos livros*.

O papel do editor representa uma gama de interesses de diversas ordens, dentre eles (e por que não dizer, principalmente) o interesse mercadológico.

[...] mesmo sendo o autor considerado um dos agentes principais da dinâmica da produção editorial, a consolidação dos projetos precisa estar de acordo [...] com dois grandes instituidores de parâmetros: o PNLD e as exigências de mercado privado. E o editor trabalhará a fim de que todos os requisitos sejam atendidos nos projetos de obras que recebe, avalia e aprova. (TEIXEIRA, 2012, p. 126)

A atuação do editor como conciliador entre interesses e propostas assegura-lhe sua marca na autoria do LD. Sendo assim, considerando a realidade da produção no período que compreende os materiais analisados nesta pesquisa, partimos da concepção da autoria como uma entidade plural, haja vista todas as influências compreendidas na produção do LDP.

Para exemplificar o emaranhado de relações existentes na produção de uma obra didática, trazemos brevemente uma descrição desse processo, através de Teixeira (2012). A autora apresenta um panorama do processo de produção do LDP e, conseqüentemente, das relações entre os agentes da produção. A partir dos relatos⁴⁸ de editores de duas das mais atuantes editoras do país no mercado de didáticos, são descortinados os passos desse processo. Apesar de não identificar as editoras, Teixeira as descreve como duas das que mais fornecem material para o PNLD. Vejamos sucintamente como se dá o percurso de produção do LDP a partir de um dos depoimentos colhidos e apresentados por Teixeira (2012)⁴⁹.

Geralmente, o primeiro passo é o processo de análise, aceitação e aprovação de uma proposta de livro (seja encomendada ou recebida). Nesse momento, além da equipe de editores, especialistas da área (nesse caso, professores) poderão ser consultados para uma análise crítica do material, caso surja alguma dúvida. Depois de aprovado, passa-se para o projeto editorial, no qual editor e autor(es) discutem questões referentes à organização e estrutura do livro (volumes, capítulos, unidades, sessões, etc.). Posteriormente, junto ao departamento de arte, passa-se para a elaboração do projeto gráfico e nessa fase entra em cena outros funcionários tais como os projetistas. Sobre esse processo, Teixeira (2012, p. 86) destaca,

Mesmo seguindo uma linha de produção aparentemente linear, o projeto gráfico pode influenciar o trabalho do autor e do próprio editor, pois sua produção, que, de acordo com a Editora A, pode durar em média cinco meses,

⁴⁸ Entrevistas realizadas entre os anos de 2010 e 2011 (TEIXEIRA, 2012).

⁴⁹ Vale frisar que o processo descrito é de uma das editoras entrevistadas. Apesar de não poder fazer generalizações, haja vista cada editora desenvolve seu próprio percurso, podemos, através desse exemplo, visualizar as funções de cada um dos agentes presentes nos expedientes dos LD.

está envolvida num processo de vai-e-vem entre arte, editoria e autor. Esse processo é mediado pelo editor, mas deixa marcada a influência de outros agentes: os projetistas – *designers* que apresentam suas apreciações sobre o produto e trabalham dentro de limitações como numeração de páginas, tipo de papel, limitações de banco de imagens, de ilustrações e ilustradores, infografistas, direitos autorais, entre outras.

Como vemos, nesse momento as interferências que podem ocorrer partem, dentre outros fatores, das limitações que os parâmetros gráficos impõem. A partir desse ponto, outros agentes são acionados para análise do projeto, entre eles estão pareceristas e comissão administrativa/financeira. O editor aparece nesse processo como o mediador entre todos esses agentes: autor, projetista, parecerista e setor financeiro. Os passos seguintes são a elaboração de um *briefing*⁵⁰, a edição e preparação do texto do LD para formatação. Cabe ao editor ler, analisar e, caso necessário, adaptar ou modificar. Após esse processo, entra em ação o preparador, que tem por função adequar o material a normas de padronização textual. Da fase de preparação, passa-se para a diagramação, na qual são acionados ilustradores e iconógrafos. Depois da diagramação, vem a fase final de revisão e fechamento da obra. Nesse momento, o livro, mais uma vez, passa pelo olhar do editor que analisa o chamado espelho da obra e, caso veja necessidade, passa para o autor ou algum especialista. O revisor é o próximo agente nesse processo e este realiza a revisão do material, levando em consideração mais a forma que o conteúdo “[...] corrige a padronização, revisa a gramática e confere a prova com as anteriores, um trabalho chamado ‘batida de emendas’.” (TEIXEIRA, 2012, p. 87). Assim que o livro chega a sua última etapa de produção, a chamada prova final, uma cópia é enviada ao autor para uma última revisão.

Outro ponto de implicações relevantes na produção de LDP é o uso de texto de terceiros, essencialmente autores de literatura, frente às legislações referentes aos direitos autorais. De acordo com um dos editores entrevistados por Teixeira (2012), uma das maiores dificuldades é ter a autorização de um texto. Assim sendo, essa questão pode conduzir o trabalho de produção do LDP, já que nem todos os textos originariamente propostos pelo autor podem ter seus direitos comprados ou autorizados.

Entendemos que disso decorre a fala da Editora A de que as obras de Língua Portuguesa têm muitas “exigências de edital”, “de leis de direitos autorais”, pois precisam selecionar boa amostra de textos em sua coletânea, o que implica amplo trabalho com pedidos de autorizações, compra de textos, de imagens, alterações de exercícios em caso de não autorização de determinados textos, enfim, tal exigência representa também um dos cuidados que o editor precisa ter quando da produção e que não estão, necessariamente, sob a

⁵⁰ Resumo ou roteiro. Informações que direcionam o trabalho a ser realizado.

responsabilidade do autor, uma vez que este seleciona os textos, sem saber se há ou não autorização de uso.” (TEIXEIRA, 2012, p. 108)

Como já colocado, apesar da atuação de um conjunto de agentes, a obra didática assume um perfil ancorado na figura do autor pessoa. E os últimos editais do PNLD trazem essa questão bem observada num glossário anexo em que os verbetes Autor e Editor assim são descritos:

1. Autor: pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica, tais como tradutor, ilustrador, organizador, adaptador, coautor, dentre outros. (Art. 11, Lei 9.610/98). [...]
6. Editor: a pessoa jurídica detentora dos direitos autorais patrimoniais sobre a obra e à qual se atribui o direito exclusivo de reprodução e o dever de divulgação, nos limites previstos no contrato da obra, cessão, tradução ou instrumento similar. (BRASIL, 2017, p. 17).

Institucionalmente, estas são as características e atribuições de cada um desses sujeitos, no entanto, consideramos essas definições um tanto confusas, seja na amplitude da primeira, seja na restrição da segunda. E, então, visando relacionar à natureza da pesquisa aqui empreendida, bem como aos aspectos propostos para análise, entendemos e concebemos a autoria do LDP como uma entidade plural⁵¹, crivada por atuações e considerações dos diversos agentes que fazem parte dessa complexa teia que é a produção de uma obra didática. Damos destaque a esta questão por considerarmos necessário esclarecer que, num trabalho pautado em princípios filológicos, tendo como *corpus* crônicas veiculadas em LDP, as variantes existentes podem ser de responsabilidade de qualquer um dos agentes presentes na produção do livro. Considerando que a motivação para qualquer interferência no texto autoral possa ser por algum intuito de cunho didático, ou por conta da diagramação e espaço da página do livro, por correção gramatical, etc; qualquer um desses motivos pode ser atribuído a determinados agentes partícipes na produção de um LD, não necessariamente a(s) pessoa(s) a(s) qual(ais) atribui-se a autoria. Ou seja, concebemos a autoria do LD como plural, pois seria reducionista direcionar a responsabilidade das alterações somente ao(s) autor(es) pessoa(s) física(s), haja vista as características dessa produção editorial.

Por fim, ressaltamos que as discussões acerca das interferências de outros agentes na produção do livro não são algo novo e não se restringem ao LD. Spaggiari e Perugi (2004, p.

⁵¹ Entretanto, devemos deixar claro que o sentido atribuído ao que consideramos autoria plural, difere das chamadas obras coletivas, que surgiram no mercado editorial brasileiro, depois da entrada de editoras estrangeiras (prática muito comum no mercado europeu) em que não aparecem os nomes dos *autores*, nelas denominados *colaboradores*.

53) salientam que, tendo em vista as diferenças editoriais existentes entre o livro manuscrito e o impresso, surgiu a bibliografia textual, como uma nova disciplina que

[...] considera o livro antigo como o resultado do trabalho não apenas do autor, como também duma quantidade de outros colaboradores, quais o editor, o proprietário da tipografia, o copista tipógrafo, o revisor de provas, o compositor, o corretor, enfim, todos os operários que participam no trabalho de multiplicação de exemplares.

Ou seja, as interferências de terceiros fazem parte da produção de qualquer espécie de publicação e em qualquer época.

3 A CRÔNICA DE RUBEM BRAGA: DAS ORIGENS AO LIVRO DIDÁTICO

Realizamos na presente seção um breve histórico do gênero textual crônica, desde suas origens até as páginas dos LDP. Tratamos das particularidades da crônica brasileira, haja vista esse gênero ter adquirido, no Brasil, contornos específicos e próprios. Após o panorama histórico e conceitual, desembocamos na vida e obra daquele que é considerado nosso maior cronista, Rubem Braga, e abordamos sua presença nas páginas dos materiais didáticos.

3.1 O GÊNERO CRÔNICA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

O termo crônica origina-se do grego *khronos*, cujo significado é *tempo*. O conceito desse gênero textual é essencialmente polissêmico, pois varia de acordo com os contextos sócio-históricos em que foi praticado. Entretanto, o cerne de seu sentido, em todas as paragens pelas quais passou e passa, continua alicerçado em sua imbricada e essencial relação com o tempo.

No início da era cristã, crônica designava aquele texto que relacionava acontecimentos levando em consideração uma sequência cronológica. Esse sentido primeiro se assemelha ao relato histórico, aproximando-se semanticamente de gêneros como anais, inventários, relatos pessoais, correspondências, etc. Segundo Arrigucci (1987, p. 52), a crônica “[...] por essa via se tornou uma precursora da historiografia moderna.”. Seguindo essa esteira, lembramos dos primeiros cronistas que aportaram no Brasil de 1500, os quais tinham a função de descrever e relatar tudo que se passava e se via. A Carta de Pero Vaz de Caminha é o primeiro e principal exemplo desse gênero textual que, do ponto de vista de literariedade, tem suas restrições, mas, do ponto de vista da informação, tem seu destaque. Como colocado por Bosi (1994, p. 13, grifo do autor),

Os primeiros escritos da nossa vida documentam precisamente a instauração do processo: são *informações* que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro. Enquanto informação, não pertencem à categoria do literário, mas à pura crônica histórica [...]

Sendo assim, o Brasil tem por “certidão de nascimento” um exemplar do sentido primário do termo *crônica*. Vale lembrar que outros cronistas por aqui passaram e deixaram registradas suas impressões através desse gênero de escrita, tais como Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo, Gabriel Soares de Souza; além de missionários religiosos como Manuel da Nóbrega, Fernão Cardim e José de Anchieta.

Coutinho (1971) destaca a permanência desse sentido para o vocábulo crônica em vários idiomas europeus modernos, tais como no inglês, francês, italiano, espanhol, haja vista

nessas línguas “[...] a palavra só tem êste sentido: crônica é um gênero histórico [...]” (COUTINHO, 1971, p. 109). Já no âmbito da língua portuguesa, o termo foi ganhando nova roupagem semântica, denotando, dessa forma, o sentido que nos é mais familiar hodiernamente. Vejamos:

“Crônica” e “cronista” passaram a ser usados com o sentido atualmente generalizado em literatura: é um gênero específico, estritamente ligado ao jornalismo. Ao que parece, a transformação operou-se no século XIX, não havendo certeza se em Portugal ou no Brasil. (COUTINHO, 1971, p. 109).

Foi no século XIX, por conta da expansão da imprensa e da sofisticação dos estudos históricos, que a crônica teria se afastado do registro dos fatos e se aproximado da literatura e da invenção (CASTELLO, 2007). Com o advento das máquinas, frutos da Revolução Industrial, surge, nos rodapés dos jornais, um espaço destinado ao entretenimento do leitor, o chamado folhetim, do francês *feuilletons*. Publicados em revistas e jornais, os folhetins ganharam espaços e legaram seus espaços para as crônicas. Segundo Laurito (1993), nos anos oitocentos, existiam dois tipos de folhetins, a saber: folhetim-romance e o folhetim-variedade. O primeiro designava o texto ficcional, geralmente romances, publicados em capítulos (antecedentes do que futuramente conheceríamos como as radionovelas e telenovelas). Vários foram os romances que tiveram suas primeiras impressões em forma de folhetins, caso, por exemplo, de *O Guarani*, de José de Alencar; de *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, entre outros. O segundo tipo de folhetim designava o texto que trazia em suas linhas “[...] aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo.” (LAURITO, 1993, p. 16). Um mesmo folhetim poderia versar sobre assuntos diversos e, apesar de localizar-se no rodapé, geralmente ocupava quase a metade da página de um jornal, ou seja, tinha extensão e abrangência consideráveis, se compararmos com a crônica moderna que ocupa um pequeno espaço e se limita a tratar de um único assunto. Como se faz notório, esse segundo tipo de folhetim deu origem à crônica moderna, que veio sendo forjada desde o século XIX e ganhando novo *status* a partir da década de 30 do século XX. É sobre o sentido moderno de crônica que direcionamos o presente trabalho.

3.1.1 Entre o perene e o transitório: características da crônica moderna

Caracterizar um gênero como a crônica não é tarefa fácil. Apesar de uma aparente simplicidade no que tange ao tema e à linguagem, sua complexidade e sua variabilidade

(crônicas líricas, ficcionais, narrativas, metafísicas) se destacam. Defini-la ou conceituá-la torna-se um árduo intento, pois, fatalmente, faltarão ou sobrarão aspectos que se encaixarão em alguns espécimes e em outros não. Não há uma receita, mas, de forma panorâmica, podemos afirmar que a crônica apresenta o cotidiano como tema, o diálogo com o leitor e a linguagem fluente direcionada ao coloquial/oral como estilo e a liberdade como principal pressuposto. Uma “[...] radical liberdade [...]”, como colocado por Castello (2007). Liberdade essa que dificulta sua definição, como sinalizado por Bender (1993, p. 44),

E a liberdade é uma das principais características da crônica. Daria para dizer-se o que não dá crônica, principalmente pela limitação do espaço: tem-se de preencher aquela coluna e só. Já não se poderia especificar qual é a matéria-prima do gênero, por ser a própria vida. A vida como ela é ou não é, as aventuras ou desventuras do cotidiano, as notícias de hoje, de ontem, da infância ou mesmo aquelas que nunca foram notícias. Não há restrição de assunto para a crônica, talvez para compensar o pouco espaço. E essa total liberdade, também quanto à estrutura, faz ser difícil a sua conceituação.

Por ser livre e ter a *vida* como principal assunto, a crônica apresenta-se simples e complexa, como a própria vida. Vida e tempo são termos e essências que se entremeiam nas linhas da crônica.

Como anteriormente colocado, as principais características desse gênero estão ligadas ao conceito de tempo, relação do termo desde sua gênese etimológica. Essa relação denota, além do registro do momento, uma urgência de produção e de recepção. Por ser um texto originariamente jornalístico tende a assimilar características como transitoriedade e efemeridade, próprias dos textos presentes nesse tipo de veículo. Urgência: seja para escrever, seja para ler, propicia o desenvolvimento de uma escrita aparentemente simples e coloquial. Com a palavra Sá (1992, p. 10)

A aparência de simplicidade, portanto, não quer dizer desconhecimento das artimanhas artísticas. Ela decorre do fato de que a crônica surge primeiro no jornal, herdando sua precariedade, esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal.

Consequentemente, esse duelo com o tempo proporciona e desenvolve uma linguagem coloquial, próxima da oralidade, de forma dialogada entre o escritor e leitor e, consequentemente, mais acessível ao público. Como destacado por Antônio Candido, em seu clássico texto *A vida ao rés-do-chão*, “Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo

dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso de ser mais natural.” (CANDIDO, 1989, p. 5).

Os cronistas, a partir de algum acontecimento banal ou da falta de um assunto (tema muito recorrente entre os autores do gênero), transcendem a análise do acontecimento em si para realizar uma reflexão universal, aprofundada, contudo, sem o peso de reflexões profundas. Eles também relatam suas revoltas e/ou opiniões sobre algo, alguém, ou simplesmente riem e nos fazem rir de nós mesmos.

Com o seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta esse instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade das nossas dores e alegrias. (SÁ, 1992, p. 11)

Para ressaltar um pouco mais os paradoxos que permeiam o conceito desse gênero, tais como, sua simplicidade e complexidade, sua efemeridade e perenidade, retomamos a discussão acerca do lugar da crônica. Depois de sua fase inicial, voltada ao relato histórico, ela (re)surge e se desenvolve em jornais. A presença da crônica em veículos como jornais e revistas, sua fixação como texto literário e a consequente presença em livros, torna a análise do gênero ainda mais desafiadora. Por encontrar-se no limiar entre o texto literário e jornalístico, esse gênero é considerado híbrido e ambíguo. Seu habitat natural é o jornal e a revista, veículos de comunicação de acesso rápido e de conteúdo volátil, mas, com o tempo, sua latente literariedade ganha espaço e eternização nas páginas de livros. Sobre essa questão muito já foi discutido, haja vista as previsões de Massaud Moisés (1982, p.119) sobre a presença da crônica em livro e seu fim:

A crônica destina-se ao consumo diário, como nenhuma outra obra que se pretenda literária. Fugaz como o jornal e a revista, mal resiste ao livro: quando um escritor se decide a perpetuar os textos que espalhou no dia-a-dia jornalístico, inevitavelmente seleciona aqueles que sua autocrítica e a alheia lhe sugere como os aptos a enfrentar o desafio do tempo. E por mais exigente que seja seu paladar ou aguda percepção de valores, as crônicas eleitas geralmente perdem, cedo ou tarde, a batalha contra o envelhecimento. A própria instituição livro, não sendo sua morada permanente, mas a eventual, parece um ataúde, florido e pomposo, mas ataúde.

A previsão de Moisés (1982), até o momento, não se confirmou, basta ver as constantes reedições das obras de vários cronistas, principalmente as de Rubem Braga (como exemplo o *200 crônicas escolhidas*, que compila textos dos anos de 1935 a 1977 e já se aproxima de sua quadragésima edição, além de edições comemorativas). O próprio Braga, na crônica

Manifesto, compara a produção de um texto em livro com a construção de uma casa e a de uma crônica em jornal com a armação de uma tenda de cigano. “Nossos edifícios são bem diversos. Há homens que são escritores e fazem livros que são verdadeiras casas, e ficam. Mas o cronista é como o cigano que toda noite arma sua tenda e pela manhã a desmancha, e vai.” (BRAGA, 1970, p. 153). A partir dessa comparação, Sá (1992) faz a devida ressalva da crônica em livro

Ora, o cronista de jornal também é um escritor, e também ele deseja escrever algo que fique para sempre. A crônica, portanto, é uma tenda de cigano enquanto consciência da sua transitoriedade; no entanto é casa – e bem sólida até – quando reunida em livro, onde se percebe com maior nitidez a busca de coerência no traçado da vida, a fim de torná-la mais gratificante e, somente assim, mais perene. (SÁ, 1992, p. 17)

No entanto, nem todas as crônicas veiculadas em jornais são adequadas às páginas de livros, por mais gabaritado que seja o autor⁵², o valor artístico dos textos pode variar, sendo necessária a devida escolha das crônicas que ocuparão páginas de livros. Sobre essa escolha, voltamos ao livro *200 crônicas escolhidas*, que traz uma nota explicativa na qual o autor informa que os textos presentes no livro teriam sido inicialmente escolhidos por Fernando Sabino e que Braga teria feito algumas trocas “[...] levado por algum motivo, às vezes sentimental.”. Sá (1992, p.19) esclarece que as escolhas de Braga passavam pelo crivo da análise temporal, eliminando as que ele considerava datadas e situacionais e “[...] agrupando na coletânea aquelas que conservam o seu poder de provocar a nossa reflexão”. Reverbel (2002) traz outro exemplo que atesta o nível de exigência que Braga tinha ao escolher suas crônicas para publicação em livro. Quando publicou seu primeiro livro, *O conde e o passarinho*, o autor escolheu 28 crônicas das 2000 que até então havia escrito para jornais.

Luis Carlos Santos Simon, no artigo *O cotidiano encadernado: a crônica no livro*, publicado nos anais do I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, 2004, ressalta as querelas acerca dessa transferência de veículo de publicação e a realidade editorial do livro de crônicas, concluindo que

Parece ter ficado claro que o mercado editorial, há vinte ou trinta anos, tem acreditado mais na viabilidade da publicação de livros de crônicas. Mais do

⁵² José Aderaldo Castello (1964, p. 145-146) faz a seguinte ressalva ao observar que “Há crônicas, assim, que resultam de uma abordagem superficial e rápida de fatores exteriores, flagrantes de vida, detalhes que se acumulam conforme o ponto de vista selecionador em que se coloca o observador na paisagem destacada, que seu espírito criador eleva à condição de ambiência condicionadora. Mesmo assim, o valor artístico é reduzido, não conseguindo o cronista fugir à sedução fácil do registro comovedor e confortador, naturalmente em face das desigualdades sociais e humanas, acentuando contrastes, injustiças, equívocos, etc., pensando, evidentemente no leitor comum ou dando graças a Deus de ter cumprido o seu dever de cronista.”

que isso, recentemente pode-se falar mesmo em um entusiasmo do setor com base em iniciativas relevantes que dão retorno satisfatório. Em função deste movimento, é de se supor a existência concreta de um público leitor e consumidor para estas obras. Afinal, as editoras não lançam tantos desses produtos para que fiquem acumulando poeira nas estantes de livrarias. Resta aguardar que o meio acadêmico corresponda a estas tendências, aproveitando cada vez mais este afluxo para dinamizar os estudos nas diversas áreas do conhecimento, para ir buscar no cotidiano encadernado a matéria para reflexões e descobertas incessantes. (SIMON, 2004, p. 10).

Observamos que todos os melindres referentes ao *status* da crônica como texto literário, de menor ou maior envergadura, e sua presença em um veículo como o livro, se referendam, muitas vezes, pelo conteúdo/assunto perecível que encontramos escrito em suas páginas, bem como de seu veículo principal e de origem: o jornal. Mas, como observa Coutinho (2007, p. 305), “O fato de ser divulgado em jornal não implica em desvalia literária do gênero [...] A crônica é na essência uma forma de arte, arte da palavra, a que se liga forte dose de lirismo.”.

3.1.2 A crônica no Brasil

Como visto, há de se considerar que foi uma crônica, no sentido primitivo do termo, o primeiro gênero textual produzido sobre e no Brasil (tomando como referência o ponto de vista eurocêntrico), vide a Carta de Caminha. Entretanto, viria esse gênero textual adquirir, nesse país, características próprias, desde a época do folhetim até seu sentido moderno. Sob a alcunha de folhetim, a crônica toma lugar nas páginas de jornais e revistas brasileiros e aqui se desenvolve de tal forma e com tanta originalidade que, com o tempo, adquire características próprias, únicas e, ao mesmo tempo, vastas, que dão aos estudiosos do gênero a liberdade de classificá-la como tipicamente brasileira.

Assim, a partir do romantismo, a crônica (a princípio folhetim) foi crescendo de importância, assumindo personalidade de gênero literário, com características próprias e cômica nacional cada vez maior. Foi esta última, aliás, a sua mais típica feição. É dos gêneros que mais se abasileiraram, no estilo, na língua, nos assuntos, na técnica, ganhando proporções inéditas na literatura brasileira. (COUTINHO, 1971, p. 122)

Tendo em vista sua origem e seu principal veículo de divulgação, a crônica brasileira vai se forjando como gênero literário com o tempo e, principalmente, com a forma e o estilo de escrita de seus autores. Segundo Arrigucci (1987), esse gênero, aqui no Brasil,

Teve um florescimento de fato surpreendente como forma peculiar, com dimensão estética e relativa autonomia, a ponto de constituir um gênero propriamente literário, muito próximo de certas modalidades da épica e às vezes também da lírica, mas com uma história específica e bastante expressiva no conjunto da produção literária brasileira, uma vez que dela participaram grandes escritores, sem falar naqueles que ganharam fama sendo sobretudo cronistas. (ARRIGUCCI, 1987, p. 53)

De acordo com Coutinho (1971), a crônica brasileira começa, de fato, com Francisco Otaviano de Almeida Rosa (1825-1889). Nesse mesmo período, ao substituir Francisco Rosa, no folhetim do *Correio Mercantil*, a figura de José de Alencar se destaca por trazer em sua crônica “[...] a mais alta categoria intelectual [...]” (COUTINHO, 1971, p. 112). Machado de Assis se sobressai na história literária brasileira como um de nossos maiores cronistas, pois, suas 614 crônicas apresentam recursos vários que o fizeram “[...] a mais alta perfeição no gênero, uma arte requintada e sutil, em que se reflete o homem que era.” (COUTINHO, 1971, p. 114). Manoel Antonio de Almeida, por exemplo, faz parte desse rol de artistas iniciadores da crônica no Brasil, assim como outros nomes como Raul Pompeia e Olavo Bilac. Considerado o precursor da crônica social moderna, João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, figura entre os nomes mais representativos do gênero no Brasil. Sobre a obra de João do Rio, Coutinho (1971, p. 116) destaca: “A obra desse trepidante cronista representa a mais ousada tentativa de elevar a crônica à categoria de um gênero não apenas influente, mas também dominante.” .

No início da primeira metade do século XX, sob a égide do que chamamos de Modernismo, a crônica de Antonio de Alcântara Machado (1901-1935) se destaca. A partir de então, muitos nomes surgem nesse campo, o que propiciou o desenvolvimento desse gênero em variados aspectos (COUTINHO, 1971). Sendo assim, nomes como Mário de Andrade, Raquel de Queiroz, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade figuram entre os principais cronistas brasileiros do século XX. No entanto, quando se fala do gênero no Brasil, o destaque é dado ao escritor que se dedicou quase que exclusivamente à crônica: Rubem Braga. Coutinho (2007, p. 304) reitera essa posição do cronista ao indicar que: “Realmente, se algo existe em nossa literatura, que pode ser tomado como exemplo frisante da nossa diferenciação literária e linguística, é a crônica. Dificilmente poderá apontar-se coisa parecida, mesmo na literatura portuguesa, a uma crônica de Rubem Braga”. Sendo assim, temos a crônica aqui entendida como um gênero literário que possui em Rubem Braga seu maior expoente.

3.2 RUBEM BRAGA: O CRONISTA-POETA

Sou um homem quieto, o que gosto é ficar num banco sentado, entre moitas, calado, anoitecendo devagar, meio triste, lembrando umas coisas, umas coisas que nem valiam a pena lembrar. (RUBEM BRAGA)

Nascido em 12 de janeiro de 1913, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, filho de Francisco Carvalho Braga e Raquel Coelho Braga, Rubem Braga teve uma infância “meio distraída, passada no interior”, infância essa sempre lembrada em várias de suas crônicas. Bacharel em Direito, jornalista, repórter, correspondente de guerra, essas foram algumas das funções exercidas pelo considerado maior cronista da literatura brasileira. Além de ter trabalhado em diversos jornais, fundou revistas, foi embaixador do Brasil no Marrocos e sócio de editoras, visto que, com o amigo e também escritor Fernando Sabino fundou, em 1960, a Editora do Autor e, em 1967, a editora Sabiá.

Começou sua vida jornalística em Cachoeiro de Itapemirim, vindo a ganhar muito prematuramente as páginas de outros jornais. Passou por várias redações, desde as de Minas Gerais, de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. Com pouco mais de 20 anos, suas crônicas já eram publicadas no *Diário de São Paulo*, órgão que fazia parte do sistema *Diários Associados*, oportunizando que os textos fossem disponibilizados simultaneamente em várias capitais do país. Segundo Reverbel (2002, p. 13), “Jamais um jornalista alcançava tanta projeção em nível nacional, na grande imprensa do país, com pouco mais de 20 anos”. Antes dessa projeção, aos 19 anos de idade, foi enviado para cobrir a Revolução Constitucionalista de 1932, esta seria sua primeira vez como correspondente de guerra, cargo que, mais tarde, voltaria a ocupar cobrindo o *front* na 2ª Guerra Mundial. Dessa última experiência foram resultados, além de reportagens, diversas crônicas de guerra, depois compiladas em livro. No ano de 1975, Braga foi contratado para escrever crônicas para o *Jornal Hoje*, da Rede Globo⁵³.

De temperamento “Inquieto, inadaptado, impaciente, é ‘o pior conversador do mundo’ na visão daqueles que o conhecem.” (CARVALHO, 2007, p. 17). Entre passarinhos, pés de milho, borboletas, cidades, roças, guerras e na famosa cobertura de Ipanema, com a sempre

⁵³ Para mais informações sobre esse período, ver <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-hoje/quadros-e-colunas/cronicas-de-rubem-braga/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

presença dos amigos, Braga viveu e produziu com simplicidade sua obra sem grandes pretensões, pois como colocado por Castello (2013, p. 64),

É um homem simples: simples ao vestir, simples ao falar, simples em suas aspirações, simples também em seus ódios. Esse espírito ambíguo o torna, também, um mestre na dosagem das palavras: em seus escritos, difícil é descobrir o que acrescentar e o que cortar. Braga, com sua alma de agrimensor, é um homem que conhece a medida das coisas.

Em 19 de dezembro de 1990, aos 77 anos, pouco depois de enviar para publicação sua última crônica, faleceu, em decorrência de um câncer na laringe que decidiu não tratar.

3.2.1 A poesia nossa de cada dia: um panorama da produção de Rubem Braga

Muitos são os cronistas que fazem parte do rol literário brasileiro e muitos são seus estilos. Coutinho (1971) identifica cinco tipologias de crônicas brasileiras: a narrativa, a metafísica, a poema-em-prosa, a crônica-comentário e a crônica-informação. A cronística rubembraguiana se encaixa na do tipo poema-em-prosa, haja vista seu conteúdo lírico “[...] poesia comunicativa a brotar da prosa espontânea.”, como colocado por Castello (1964, p. 141); ou nas palavras de Arrigucci (1987, p. 34-50) sua prosa evoca a “[...] poesia do instante [...] [e a] [...] poesia do perecível [...]”.

Em meio a palavras enxutas, diretas e simples, Braga expõe sua sutil ironia e cético humor através de um estilo refinado e sem exageros. Essa aparente simplicidade de escrita que aproxima o leitor do texto, paradoxalmente, torna seu texto complexo de ser analisado criticamente. Segundo Arrigucci (1999, p. 148), “Rubem Braga é um autor de acesso fácil e imediato para quem lê, mas extraordinariamente difícil para quem quer falar criticamente do que leu.”. A partir da dificuldade de análise da obra de Braga, este mesmo crítico consegue assim descrever suas crônicas:

Desde o princípio, deve ter sido difícil dizer, com precisão crítica, o que eram aquelas crônicas. Pareciam esconder a complexidade pressentida sob límpida naturalidade. [...] E, no entanto, uma prosa cheia de achados de linguagem, conseguida a custo, pelejando-se com as palavras: um vocabulário escolhido a dedo para o lugar exato; uma frase em geral curta, com preferência pela coordenação, sem temer, porém, curvas e enlaces dos períodos mais longos e complicados; uma sintaxe, enfim, leve e flexível, que tomava liberdades e cadências da língua coloquial, propiciando um ritmo de uma soltura sem par na literatura brasileira contemporânea. (ARRIGUCCI, 1987, p. 30)

Quase que exclusivamente cronista, com exceção de um livro de poemas intitulado simplesmente de *Livro de versos* (1980), Braga tornou-se um ícone do gênero – não pela exclusividade em si, nem pelo volume de produção (cerca de 15 mil crônicas) –, mas pela robustez, grandiosidade e singularidade da obra, elevando assim o *status* do gênero crônica. Sobre esse aspecto, Castello (1964, p. 143) observa que “[...] podemos dizer que o Sr. Rubem Braga consegue superar as limitações do gênero do ponto de vista artístico, dando-lhe êsse sentido de permanência.”.

Coutinho (1971, p. 120) assim resume a técnica e o talento do cronista-poeta capixaba:

De tôdas as figuras de cronistas contemporâneos aquela que mais atrai a admiração é Rubem Braga, o escritor que entra para a história literária exclusivamente como cronista. Sua técnica é dar pouco aprêço aos fatos do mundo real e muita vez os escolhe como simples pretexto para a divagação pessoal. É seguramente o mais subjetivo dos cronistas brasileiros. E o mais lírico. Muitas de suas crônicas são poemas em prosa. Apresentando a originalidade de uma imaginação poética e irradia, Rubem Braga, em seu lirismo, escreve sem ornatos e alcança às vezes a simplicidade clássica, numa língua despojada, melodiosa, direta.

E como era o processo de escrita de Braga? Ao lermos uma das biografias do cronista, a escrita por Castello (2013), vemos uma descrição da difícil e trabalhosa tarefa de escrever. O biógrafo chega a afirmar que esta era uma “[...] atividade torturante [...]” (CASTELLO, 2013, p.70) para o autor, e descreve a seguinte cena:

O Urso se levanta, ronda pela sala, ajeita uma moldura fora de linha, dá voltas, remexe nas plantas, assobia. Por fim, volta à rede e ao caderno para anotar meia dúzia de linhas. Agora podemos aproveitar que ele se levantou para nova volta pelo jardim e dar uma espiada em seus originais. A escrita é suja, remendada, bordada por garranchos e riscos grosseiros. Há palavras dependuradas nas margens, palavras empilhadas sobre palavras, anotações transversas, comentários rasantes para si mesmo, do tipo: “Está péssimo”, “Reescrever correndo”, “Cortar”. O cronista é impiedoso consigo mesmo, e é dessa rigidez e impaciência que nasce o texto elegante e fluente que tanto gostamos de ler. (CASTELLO, 2013, p. 70).

Essa descrição de seu fazer literário instiga o filólogo de plantão, principalmente o crítico-genético, que, através dessa “[...] escrita suja, remendada, bordada por garranchos e riscos grosseiros.” pode encontrar um rico caminho para refletir acerca da gênese e do processo do escrever rubembraguiano. Entretanto, o percurso da produção de seus textos apresenta-se como um grande desafio para o pesquisador interessado. A reescrita e, por vezes, a reutilização das crônicas eram usuais na produção de Braga. Martins (2013) sinaliza que, ao selecionar o *corpus* para sua pesquisa sobre metalinguagem nas crônicas do autor, precisou indicar o ano de registro apresentado na edição, o título da crônica e a primeira frase do texto, tendo em vista as várias modificações existentes em edições e editoras diferentes, concluindo que “Tendo em

vista, as relações estabelecidas entre datas de escritura, publicação e republicação com a crônica abrem mais questionamentos do que apontam para conclusões” (MARTINS, 2013, p. 26). Coadunando com esta constatação, Oliveira (2017, p. 22, grifo nosso) assinala que

Rubem Braga vivia essa prática de reescritura e isso é uma particularidade que observamos no cronista. A multiplicidade dos seus textos parece não ter fim. *A impressão que temos é que ele não pararia nunca de alterar, corrigir, modificar os seus textos escritos e publicados, não fosse sua morte, em 1990.*

Carvalho (2007, p. 524), outro biógrafo de Braga, relata um período em que o autor era conhecido entre os amigos como “[...] Oficina de Reparos [...]”, tendo em vista a refacção constante de seus textos. Em finais dos anos de 1970, Mauritônio Meira convida Braga para escrever suas crônicas na recém-criada *Revista Nacional* e, de acordo com o biógrafo, “Durante anos Rubem irá colaborar com Meira [...]. Mas escreve sem vontade, sem ilusões, repete textos de décadas antes, sente ‘gastura’ de escrever. Refaz tantos trabalhos antigos que os amigos o chamam de ‘Oficina de Reparos’.” (CARVALHO, 2007, p. 524).

Em sua tese, Oliveira (2017) se propõe a analisar as alterações existentes entre as crônicas que deram origem ao livro *Melhores contos de Rubem Braga*. Partindo da caracterização dos gêneros, a pesquisadora destaca as modificações que o autor realizou ao adaptar suas crônicas para contos, como, por exemplo, mudanças dos títulos, junção de crônicas para formação de um único conto, entre outras alterações são apresentadas pela estudiosa que chega a afirmar que o *Melhores contos de Rubem Braga* seria a versão final dos 33 textos nele publicado.

Ao longo da pesquisa com a obra rubembraguiana, vemos outros relatos e exemplos dessas incansáveis modificações, segundo Martins (2013, p. 25)

A preocupação com a escrita atravessa toda sua obra e retrata um trabalho de bastidores como editor de suas próprias crônicas. No acervo de Rubem Braga, arquivado na Fundação Casa de Rui Barbosa, é possível acompanhar fisicamente o processo de escrita. Braga, além de recortar suas publicações do jornal, anotava as republicações, rasurava e riscava novas palavras. Algumas crônicas passavam por verdadeiras edições, com mudanças nos títulos e reestruturações das frases, alterações nos tempos verbais. E não era para menos, há textos que foram republicados mais de nove vezes, sem mencionar que já constavam em livro.

Outra informação que interessa ao crítico textual da obra do autor, diz respeito às prováveis interferências não-autorais que um texto de Braga possa ter sofrido, desde o editor do jornal ao do livro. De acordo com uma reportagem referente a sua morte (*Revista Veja*, de

26 de dezembro de 1990, páginas 106-107), dentre as particularidades de Rubem Braga havia a de não ter ciúmes de suas crônicas. Vejamos:

[...] não tinha lá muito ciúmes de seus escritos. Se um editor de jornal, ao receber uma crônica, ligasse para ele para negociar alguma modificação no texto – um par de vírgulas fora do lugar, uma frase de compreensão difícil -, sua resposta era sempre mesma: “Mexa como quiser, faça o que achar”. Era um escritor disposto a incorporar qualquer recurso que lhe fosse sugerido, até porque não havia meio de contaminar suas crônicas. Por escrever quase exclusivamente em jornais, Braga não achava que tinha um nome a zelar, uma reputação ou mesmo uma obra. Ele não se pautava por qualquer desses conceitos abstratos que costumam servir de escudos para escritores de muita pompa e pouca prosa. (VEJA, 1990, p. 107)

Outros exemplos como esse foram destacados por Carvalho (2007), na biografia do cronista, vejamos:

Augusto Nunes é agora editor-chefe do *Estadão* e, de vez em quando, liga de São Paulo para Rubem, para pedir um esclarecimento sobre uma ou outra frase que parece truncada na crônica enviada por fax. “Podemos trocar essa palavra aqui, Rubem?” “Faz como você achar melhor”, responde ele, invariavelmente. Rubem não considerava sua crônica algo intocável, perfeito, obra literária que deva ser respeitada, espantava-se o editor Moacir Amâncio. Amâncio falava com o cronista pelo telefone, Rubem em seu estilo direto, objetivo, ainda que cortês. Amâncio, certa vez, notou que a abertura de uma crônica estava sem sentido, ligou para Braga, sentiu que ele não estava com a menor paciência para discutir a ausência de uma proposição. “Muda aí.” “Eu disse que não me sentia à vontade para mexer no texto de um escritor como ele.” Amâncio estava sendo sincero e Rubem deve ter notado isso. Pediu que o editor lesse a frase e comentou: “Falta alguma coisa.” “Sim.” E o diálogo não seguia. “Tá bom, então muda aí”, Rubem encerrou a conversa. (CARVALHO, 2007, p. 548)

Podemos inferir que esse desapego a sua obra seja provindo tanto da segurança em seu traço original, como colocado na reportagem, como pela leveza e relativo descaso que aparentava dar a seus escritos ao classificá-los como subliteratura. Um ano antes de falecer, passados mais de seis décadas de escrita cotidiana, Rubem Braga conceitua, a seu modo, o gênero crônica em sua coluna da *Revista Nacional*. Vejamos:

Respondo que a crônica não é literatura, e sim subproduto da literatura, que a crônica está fora do propósito do jornal. A crônica é subliteratura que o cronista usa para desabafar perante os leitores. O cronista é um desajustado emocional que desabafa com os leitores, sem dar a eles a oportunidade para que rebatem qualquer afirmativa publicada. A única informação que a crônica transmite é a de que o respectivo autor sofre de neurose profunda e precisa desoprimir-se. (BRAGA, 1989 apud CASTELLO, 2013, p. 71)

Despretensioso autor, próprio de um gênero despretensioso como a crônica. Braga escreve até seu último dia, nesse seu exercício de “desajustado emocional”, relatando essa “neurose profunda”, ao mesmo tempo que propicia ao leitor um mergulho em sua sensibilidade grosseira através da poesia de seu texto. Sua escrita é sua vida, tarefa árdua, mas essencial. Poucas horas antes de morrer, envia seu derradeiro texto para a redação da *Revista Nacional*.

3.2.2 A Edição Didática das crônicas de Rubem Braga

Ao folhearmos as páginas de LD de Língua Portuguesa, principalmente das séries do Ensino Fundamental, percebemos a constância de gêneros textuais como contos e crônicas. A presença da crônica em LDP pode ser justificada por algumas razões, tais como: ser um texto de extensão curta (consequentemente, demandaria menor tempo para leitura e menor espaço gráfico), possuir linguagem mais simples e próxima da oralidade, apresentar conteúdos/assuntos acessíveis à faixa etária do aluno, etc. Podemos supor que esses sejam alguns dos fatores que colocam este gênero nas salas de aula, propiciando seu acesso desde cedo. Bender (1993, p. 44) observa que “[...] a crônica, principalmente por ser tão difundida nos livros didáticos, acaba sendo a principal fonte de texto literário para a maioria dos nossos jovens, quando não a única, pelo menos no 1º grau⁵⁴”. Sem dúvidas, grande parte do contato com leitura e escrita no Ensino Fundamental ocorreu e ocorre através do gênero crônica, e esse acaba sendo um fator preponderante para a análise desse gênero, do ponto de vista da Crítica Textual.

Cafiero e Corrêa (2003), ao analisarem quatro coleções de LD de Língua Portuguesa (do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – corresponde atualmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, ou seja, 6º ao 9º ano), avaliadas pelo PNLD/2002, realizaram um levantamento dos textos literários mais presentes no *corpus* da pesquisa, bem como observaram os gêneros e autores mais frequentes. Ao apresentarem uma tabela com os principais gêneros, a crônica apareceu com a significativa presença de 16% dentro de uma gama de outros. Os pesquisadores também apresentam algumas hipóteses para essa frequência, vejamos:

A crônica, gênero que se situa entre o jornalismo e o literário, é também muito usada nos manuais: 16% dos textos das coleções analisadas são crônicas. É possível que a preferência por esse gênero se explique por ser ele, normalmente, um texto curto, que incita a curiosidade do leitor, que lida com o pitoresco, com a crítica mordaz ou com a fina ironia. (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 294).

⁵⁴ Essa nomenclatura designava o estágio do ensino hoje conhecido como Ensino Fundamental.

Segundo Lauria (2004), teria sido a autora Magda Soares a pioneira na utilização da crônica em LD. Em seu exitoso *Português através de textos*, publicado a partir da segunda metade década de 1960⁵⁵, a autora elege esse gênero textual como um dos mais adequados para a sala de aula. De acordo com Lauria (2004, p. 162), “[..] em geral de extensão razoável, o texto cronístico tem unidade temática e estrutural, além de linguagem acessível à maior parte dos jovens estudantes, fatores que acabam sendo como uma estratégia diferenciada para atrair a atenção do leitor”.

Autores como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino e, é claro, Rubem Braga são presenças frequentes em páginas didáticas desde décadas atrás. Lins (1976) já atestava essa frequência, assim como, posteriormente, Cafieiro e Corrêa (2003) e Bornatto (2014) também atestaram. Sobre esse aspecto, destacamos a fala do editor Jiro Takahashi⁵⁶, quando, em uma conversa com Affonso Romano de Sant’Anna, discutiam acerca do frequente uso das crônicas de Rubem Braga em sala de aula, vejamos:

Na metade dos anos 70, a Editora Ática já tinha duas coleções bem consolidadas para o público escolar. Um dia o escritor Affonso Romano de Sant’Anna telefonou para o editor Jiro Takahashi para conversar sobre o cronista Rubem Braga. “*Um dos pontos era tentar entender o motivo de ele ser tão usado nas salas de aula, mas isso não se refletia na divulgação e venda de seus livros de crônicas nas livrarias*”, explica Takahashi. (ON LINE, 2014, grifo nosso)

A partir dessa conversa e dessa constatação, Takahashi cria a bem sucedida coleção *Para gostar de ler*, que apresenta, em seus cinco números iniciais, seletas de crônicas de Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos (posteriormente ampliando para outros gêneros e autores). Ressaltamos que a seleção de textos para o primeiro livro da coleção foi realizada com o auxílio de professores e passou por um

⁵⁵ O livro *Português através de textos* teve grande sucesso de crítica e público da segunda metade da década de 1960 até início dos anos 1970. A partir de 1971, com o intuito de adequar ao mercado de LD de então, Magda Soares cria a coleção *Comunicação em Língua Portuguesa* (tendo como parceiro Adilson Rodrigues Pereira). Na década seguinte, lança a coleção *Novo Português através de textos* e em 1990 retoma o antigo título *Português através de textos*. A partir de 2000, amplia a produção, criando a coleção *Uma proposta para o letramento* que abarca todo o ensino fundamental (com a nomenclatura de 1ª à 8ª séries). Ao longo de sua produção, a crônica aparece como gênero de destaque.

⁵⁶ As informações referentes à essa entrevista encontram-se no artigo *A história da coleção ‘Para Gostar de Ler’*, publicado em 29 de maio de 2014, no site “RUBEM: Revista da Crônica – Notícias, entrevistas, resenhas e textos feitos ao rés-do-chão.”, disponível no endereço: <https://rubem.wordpress.com/2014/05/29/a-historia-da-colecao-para-gostar-de-ler/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

processo de triagem e edição experimental para, só posteriormente, ser publicada com a tiragem expressiva de 100 mil exemplares. Sobre esse processo de criação, vale o seguinte adendo:

Os dois [Sant'Anna e Takahashi] concordavam que o maior cronista brasileiro merecia uma grande tiragem e, com o estímulo de Affonso, Takahashi resolveu ousar e criar “uma loucura saudável”, como definiu a Coleção “Para Gostar de Ler”.

Decidiu reunir então um grupo de professores para fazer a primeira triagem das crônicas que deveriam entrar na primeira edição, além de confirmar os nomes que iriam compor o quarteto de cronistas (o time ficaria formado por Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Carlos Drummond de Andrade).

Feita essa triagem, a Editora Ática fez uma edição experimental de 3 mil exemplares para que alunos “julgassem” os textos. “Com as apreciações dos alunos, confirmadas pela nossa equipe e pelos professores que nos acompanhavam, chegamos às crônicas que saíram publicadas, totalmente testadas”, revela Takahashi. Em seguida uma equipe de designers, com nomes como o capista Mário Cafiero, o artista Ary Normanha e Antônio do Amaral, fez o restante da produção editorial.

A primeira edição saiu em 1977 com uma gigantesca tiragem de 100 mil exemplares. Na introdução, o livro deixava claro que não pretendia ensinar gramática ou redação, mas apenas convidar o estudante a conhecer o mundo da leitura.

A aceitação foi imediata e a editora teve que tirar mais uma edição, agora de 150 mil exemplares, para conseguir atender o público.

Segundo Takahashi, a expressiva marca também serviu para quebrar o mito editorial na época de que livro de crônicas não vendia. (ON LINE, 2014.)

Bender (1993, p. 49) também observa essa frequência e a justifica pelo pioneirismo da obra de Braga “Por ter sido pioneiro da crônica contemporânea, difícil um texto seu não ter se tornado antológico e não pertencer ao livro didático.”. Partindo desse pressuposto, a justificativa referente à escolha do *corpus* da presente pesquisa se alicerça um pouco mais.

Como visto, a crônica nasce destinada a ser inicialmente veiculada em efêmeros meios de comunicação, tais como jornais e revistas. Sua passagem para o livro ocorreu por conta da qualidade literária atribuída às produções de determinados autores do gênero. Rubem Braga é considerado o principal expoente dessa produção literária. Ao adentrar nas páginas de materiais didáticos, essas crônicas passam a ser destinadas à leitura e à análise de sujeitos (alunos e professores) em determinados momentos históricos, em contextos discursivos diferentes, geralmente ligados a conteúdos didático-pedagógicos específicos. Ou seja, a passagem da crônica do jornal, da revista ou do livro para o LD pressupõe mais que uma simples mudança de veículo de publicação. O texto autoral, seja literário ou não, ao adentrar no espaço didático, passa a fazer parte de um contexto discursivo diferenciado e, mesmo que não sofra nenhuma interferência direta, sua recepção e sua análise se tornam diferenciadas, tendo em vista todo o

contexto referente ao ensino. Como nos lembra Chartier (1998 p. 8) “[...] os livros são objetos cujas formas comandam, se não a composição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis.” Por conta disso, consideramos as transcrições das crônicas de Braga em materiais didáticos como *Edição Didática*, sendo que essa nomenclatura não se restringe, é claro, às obras de Braga, mas qualquer tipo de texto que adentre ao contexto do material didático. Na seção seguinte voltaremos a essa questão.

4 O ESTUDO FILOLÓGICO VOLTADO PARA O ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa nos deparamos com o desafio de propor contornos metodológicos, a partir da escolha de um *corpus* diferenciado no que tange à natureza de seu veículo de publicação e de circulação. O texto literário presente no LDP, este com suas funções e intenções, exige do pesquisador que segue o viés da disciplina filológica um olhar cuidadoso acerca das questões que irá analisar e de como irá analisar. Sendo assim, a seleção do *corpus* desta pesquisa nos encaminha para a discussão acerca do papel exercido pelos estudos filológicos no campo da educação. A presente seção traz essa abordagem, realizando uma breve reflexão acerca da relação Filologia e Ensino, apresentando um levantamento dos estudos até então realizados sobre o tema, destacando de forma detalhada o *corpus* e finalizando com a descrição metodológica desenvolvida para este trabalho.

4.1 FILOLOGIA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de pouco estudada, a relação entre a Filologia e o Ensino remonta à origem da própria disciplina filológica. Segundo Spina (1994, p. 67) no período helenístico, a educação grega focava na formação “[...] de natureza mais espiritual, marcadamente literária [...] um ensino de caráter institucional, escolar.” e, como consequência, surgiu a necessidade e a preocupação de preparar textos adequados e legíveis para esse público.

Uma cultura de tipo livresco, de tendência literária, favorecida pela disseminação de escolas para as crianças, dos sete aos dezenove anos de idade, *suscitou a preocupação de preparar textos legíveis, de apurá-los e publicá-los*. É a fase edótica da Filologia; e os procedimentos elementares de apuração textual já vinham sendo postos em prática pelos próprios escoliastas de Alexandria, que já procuravam recensear toda a tradição manuscrita, ordená-la e cotejar os testemunhos, anotando à margem desse material as dúvidas, as obscuridades e os erros textuais. (SPINA, 1994, p. 67, grifo nosso).

Dessa forma, atestamos que os primeiros procedimentos da Crítica Textual foram utilizados e também formulados com um intuito pedagógico, de preparação de texto para a prática do ensino das crianças gregas. Apesar da origem e das práticas imbricadas no labor filológico, os estudos que versam sobre essa relação ainda são poucos.

No Brasil, consideramos como o primeiro trabalho nessa linha, a pesquisa empreendida por Mendes (1986) e publicada em forma do artigo intitulado *A fidedignidade dos*

textos nos livros didáticos de Comunicação e Expressão no Brasil. Entre este marco e os anos de 2010, há o que consideramos um hiato de investigações, entretanto, vale destacar a publicação de Telles (2003/2016), em que a autora faz uma reflexão acerca dos textos utilizados pelos estudantes; e o livro de Cambraia (2005), que apresenta um capítulo intitulado *Crítica textual e ensino*. Sublinhamos que essas duas produções fazem referência ao trabalho de Mendes (1986).

A partir de 2012, surgem novas pesquisas, tais como as realizadas por Marengo e Rodrigues (2012) e Marengo (2016), cujos focos passam pela análise de textos em LD de língua espanhola e reflexões acerca do papel e da importância da Crítica Textual no currículo dos cursos de Letras. No ano de 2016, três monografias⁵⁷ produzidas no curso de especialização em Análise e Elaboração de Material Didático em Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), utilizaram a base metodológica da Crítica Textual para analisar a fidedignidade de textos (literários e entrevistas) presentes em LD de Língua Espanhola. As pesquisas de Ericka Santos, Milena Rodrigues e Marina Sacramento, todas orientadas pelo Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, analisaram coleções aprovadas pelos PNLD dos anos de 2012 e 2015, identificando divergências entre os textos encontrados no LD com seus respectivos textos-base, muitos desses provindos do ambiente digital. Os resultados desses trabalhos, além de suas pesquisas individuais, surtiram efeitos diretos na elaboração dos LD analisados nos PNLD que se seguiram. A partir dos pontos destacados pelos pesquisadores, houve diversas correções, denotando, assim, a importância deste tipo de pesquisa para a qualidade do material didático produzido para salas de aula brasileiras.

Em 2013, a dissertação de Virgínia Baldow (2013), intitulada *A genuinidade de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa*, também analisa textos literários em LDP, a partir do aparato metodológico da Crítica Textual. Amparada nos estudos e reflexões referentes ao processo de ensino de literatura na escola, a autora buscou demonstrar que as transgressões existentes nos textos analisados ocorreram com o intuito de atender a propósitos didáticos.

Em 2018, Santiago-Almeida, Silva e Morandini apresentaram resultados de investigações sobre excertos de *Iracema* (José de Alencar) e de *Quincas Borba* (Machado de

⁵⁷ Títulos das monografias: *PNLD 2012 X PNLD 2015: Um estudo de crítica textual na coleção “Enlaces”*, de Santos (2016); *Textos literários e crítica textual: uma análise da coleção “Cercanía Joven” (PNLD 2015)*, de Sacramento (2016); e *Crítica Textual e Livros Didáticos: os textos literários na coleção Enlaces (PNLD 2012 e 2015)*, de Rodrigues (2016).

Assis) com uma proposta metodológica até então inédita. Em 2019, nessa linha metodológica, Josenilce Barreto e Santiago-Almeida publicaram um artigo que trata do processo de transmissão de trechos do *Grande Sertão: veredas* (Guimarães Rosa) em LD.

Seguindo nessa esteira de produções, destacamos que, no ano de 2018, o IX Seminário de Estudos Filológicos (SEF), cujo tema foi *Filologia em diálogo: descentramentos culturais e epistemológicos*, trouxe como um de seus eixos temáticos a relação entre Filologia e Ensino. Tal eixo apontava como principais objetivos discutir e examinar

[...] os processos de transmissão e circulação dos textos, em perspectiva filológica, considerando as abordagens de ensino no que se referem aos livros indicados para leitura e análise, bem como aos textos que circulam nos livros didáticos e paradidáticos, tomados como objeto de trabalho no ensino fundamental e médio, e apresentando propostas editoriais para tais fins. (1ª Circular do IX SEF)⁵⁸

Além da apresentação de algumas comunicações⁵⁹ sobre a temática, ocorreu uma mesa-redonda, intitulada *Filologia e Ensino*, na qual foram apresentadas as seguintes palestras: *A construção do conhecimento filológico: ideias norteadoras do livro Olhares sobre o português medieval: Filologia, História e Língua*, por Celia Regina dos Santos Lopes (UFRJ); *A leitura crítico-filológica como referência para a construção de uma pedagogia da materialidade na educação básica*, por Eduardo Silva Dantas de Matos (Sartre | Escola SEB); *Estudo do processo de transmissão de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa*, por Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOB/USP) e *“Ensinando a transgredir”: a crítica filológica na sala de aula da educação básica*, por Rosinês de Jesus Duarte (UFBA). Dessas, apenas a última se encontra registrada nos Anais do referido congresso⁶⁰ (publicados em 2020), e nos apresenta uma rica e inovadora forma de fazer Filologia. Utilizando-se da análise de LD de um ponto de vista humanista e crítico, indo a campo para conversar com professores/alunos, Duarte (2020) propõe sequências didáticas e desvela as incongruências e ausências nas escolhas dos textos literários utilizados nas salas de aula. A partir dessas reflexões, vemos o labor filológico ganhar novas perspectivas.

Contudo, quando falamos de estudos filológicos voltados para o ensino, geralmente desembocamos na análise de textos/materiais didáticos (livros, apostilas, módulos, etc.). Dentro dessa perspectiva, como já colocado, nos deparamos com o precursor trabalho de Mendes

⁵⁸ Disponível em: http://www.studia.ufba.br/wa_files/1a_20circular_20_281_29.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

⁵⁹ Dentre elas, a comunicação *Do jornal ao livro didático: a cronística rubembraguiana em foco*, por mim apresentada neste evento.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.memoriaarte.com.br/>, na publicação intitulada *Filologia em Diálogo: descentramentos culturais e epistemológicos*.

(1986), o qual apresenta o resultado de um projeto que tinha por objetivo verificar como os textos literários “[...] eram tratados pelos autores de livros didáticos de Comunicação e Expressão” (MENDES, 1986, p. 163). A autora e seu grupo selecionaram 36 livros⁶¹, de onde retiraram textos de variados gêneros e fizeram suas análises verificando aspectos concernentes ao campo da Crítica Textual. Através dessas análises, puderam identificar e levantar os tipos de alterações que ocorriam e que implicavam na questão da fidedignidade do texto. Supressões, acréscimos de palavras e/ou expressões, modificações referentes a pessoas e tempos verbais, pontuações, entre outros, foram pontos destacados. Tendo em vista a importância, não apenas pelo pioneirismo como pelos resultados alcançados, pedimos licença para abrimos um parêntese e apresentarmos uma síntese das reflexões realizadas e publicadas em Mendes (1986).

O primeiro ponto destacado pela autora diz respeito à falta de indicação quando se trata da fragmentação de uma obra, ou seja, mesmo que o texto seja apenas um trecho ou vários trechos, não havia nenhuma indicação disso, como, por exemplo, os convencionais sinais de supressão : (...), [...].

[...] um fato comum a quase todos: não se costuma indicar que se trata de fragmento, quando um texto não foi integralmente transcrito. O mesmo ocorre quando o texto é interrompido e retomado adiante. Por vezes, as supressões de trechos nos dão a impressão de que isto se dá em função do espaço, ou seja, sacrifica-se a unidade do texto, para que se encaixe num pedaço do papel que a ele foi destinado, depois de feitas as ilustrações (MENDES, 1986, p. 163).

Vemos que se levanta uma hipótese de motivação bem prática para esse ocorrido: a diagramação do livro, isto é, a busca por adequar o texto ao espaço da página, com sua moldura e ilustrações. Essa mesma hipótese motivacional é levantada na análise de poemas. Sobre esse gênero foram identificadas supressões ou acréscimos tendo em vista o ajuste do texto para atender ao *layout* da página e alterações referentes à estrofação.

Outro ponto destacado refere-se aos títulos dos textos, alguns alterados, outros simplesmente inventados. As referências bibliográficas também aparecem como um problema; quando são indicadas (o que nem sempre acontece), de maneira geral, não apresentam o formato adequado de acordo com os parâmetros da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); além de casos de referências incompletas ou, simplesmente, erradas. Quanto à pontuação, a pesquisadora enfatiza que “Apenas diremos que de todos os textos pesquisados não houve um

⁶¹ Destacamos os anos e séries elencados no trabalho de Mendes (1986). Os testemunhos foram coletados em 36 livros (4 de 1978; 1 de 1979; 1 de 1980; 4 de 1981; 3 de 1982; 10 de 1983; 1 de 1984; 12 livros não indicavam o ano de publicação), de 1ª a 8ª séries, ou seja, todas as séries que correspondem atualmente aos anos do Ensino Fundamental I e II.

só que não tivesse, pelo menos uma vez, um caso de pontuação modificada.” (MENDES, 1986, p. 169).

Sobre a gênese dessas alterações e sobre quem recai a responsabilidade delas, Mendes (1986, p. 169, grifo nosso) assim questiona e observa:

Muitas vezes, diante das deturpações textuais, questionamo-nos sobre a origem dessas falhas: seria consequência da falta de bons revisores? ou da falta de critério na escolha das edições de que se utilizaram os autores? ou se trata da “perpetuação” de erros, através de transcrições? *De qualquer forma, a responsabilidade maior será sempre daqueles que preparam os livros didáticos.*

Quanto aos autores dos textos transcritos e deturpados, o artigo ressalta que em um congresso de Literatura Infantil e Infanto-juvenil, ocorrido em 1985, ocorreram algumas mesas-redondas com as presenças de autores queixosos do tratamento que seus textos estavam tendo ao serem transcritos para LD, “Denunciaram que só por acaso ficam sabendo das mutilações de que são vítimas suas obras, pois nem eles nem as respectivas editoras são consultados a propósito das transcrições.” (MENDES, 1986, p. 169).

No que tange às principais dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, o artigo destaca a precariedade das referências bibliográficas e o difícil acesso aos textos indicados como referência. Ao final, faz o seguinte alerta: “Quando se enfatiza tanto que o ensino de língua deve ser centrado em textos, é mister que nos mobilizemos para defender a fidedignidade dos mesmos, como primeiro passo para um ensino que se pretende sério.” (MENDES, 1986, p. 171).

É patente que o trabalho que Mendes e seus orientandos realizaram serviu e serve de base e inspiração para outros que tomam como *corpora* textos transcritos em materiais didáticos em consonância com o método filológico, e a presente tese não foge a essa inspiração.

4.1.1 A transmissão do texto literário em materiais didáticos: o que podemos encontrar?

Sabemos que, no processo de transmissão de um texto, muitas são as divergências que podem existir. Em se tratando de um texto com fins didáticos, essas divergências ganham uma notoriedade, pois esses geralmente são os primeiros contatos (às vezes os únicos) do estudante com o texto literário. Cambraia (2005) faz essa reflexão e destaca a importância do cuidado no processo de transmissão para LD, haja vista seu público e a característica formativa desse veículo.

Se, por um lado, não se pode negar que o erro é inerente ao processo de transmissão dos textos (a crítica textual existe justamente em função dessa realidade incontestável), por outro lado, dada a amplitude do público que se utiliza de livros didáticos e dado ainda seu caráter formativo, o rigor na elaboração de textos dessa natureza é seguramente um imperativo ao qual não se pode furtar. (CAMBRAIA, 2005, p. 193)

Por mais aceitável que seja a justificativa e motivação de uma alteração, essa deve ser, no mínimo, indicada e informada ao leitor, pois, caso contrário, dá-se a impressão de que não houve preocupação e cuidado com a propriedade intelectual do autor e com o conteúdo do texto transcrito. Vários motivos podem ser levantados para tentar explicar essas alterações. Seja para tornar o texto mais engraçado ou mais atrativo ao aluno, para adequar a linguagem a algum objetivo pedagógico ou à faixa etária indicativa, seja por abrandamento vocabular, para adaptar o texto à norma gramatical padrão ou por censura (por considerarem determinado trecho ou palavra inadequados por algum motivo)⁶². Vale lembrar que essas motivações se encontram também atreladas à natureza do LD, imersa num determinado contexto de produção, sofrendo interferências de várias instâncias, desde o ponto de vista histórico ao político, passando pelo cultural, social e econômico.

Algumas dessas interferências fazem levantar a hipótese de que a autoria do LD subestima a capacidade de interpretação e de análise dos alunos e dos próprios professores. Mendes (1986) traz um exemplo que atesta essa desconfiança, ao descrever os diversos níveis de interferências presentes nas transcrições do texto de Monteiro Lobato, *Emília no país da gramática*, observa que “[...] os autores, segundo nos parece, não acreditam na capacidade do professor de mostrar aos alunos a mudança de nomenclaturas.” (MENDES, 1986, p. 106). Essa afirmação colocada pela autora coaduna com as conclusões que há alguns anos estudiosos chegaram de que, muitas vezes, a má formação do corpo docente justificaria a escolha por livros considerados inadequados⁶³.

⁶² Fazemos um adendo para lembrarmos de um tipo de edição de textos conhecida pela expressão latina *Ad usum Delphini* (para uso do Delfim), a qual foi cunhada para designar textos adaptados para uso do filho do Rei francês Luís XIV, que “[...] mandou elaborar uma coleção de 60 volumes dos clássicos latinos para seu filho Luís (1661-1711); dessa coleção, foi excluído tudo o que envolvia aspectos eróticos e de rebeldia, além de outros textos ofensivos. Os livros traziam o carimbo ‘ad usum Delphini’. ‘Dauphin’ (em latim, *delphinus*) era o título dos sucessores do trono francês, porque eles eram os príncipes do Dauphiné, uma região do sudeste da França, em cujo brasão apareciam dois golfinhos (*dauphin*, em francês). A expressão ‘ad usum Delphini’ foi usada em seguida em todas as eventuais medidas de censura, especialmente quando o motivo era o pudor” (POPPELMANN, 2010, p. 10-11). De acordo com o Dicionário de Termos Literários de Ceia (2009) é “[...] toda a edição para fins pessoais, mas corrupta por causas não exclusivamente literárias [...]” e Cambraia (2005, p. 89), observa que é uma “[...] edição com supressões, geralmente para ser empregada como material didático.”

⁶³ Relembremos da análise realizada, em 1993, nos 10 LD mais escolhidos pelos professores, a qual concluiu que a maioria apresentava erros graves, desatualizações e preconceitos. A partir dessa conclusão, começou o processo de avaliação dos LD adotados pelo PNL D.

Outro aspecto passível de reflexão refere-se às implicações que as modificações possam causar para a interpretação do texto e sua análise de cunho crítico-literário e semântico-discursivo. Mendes (1986, p. 168) observa que essas interferências causam o que denomina de “[...] mutilação da expressividade [...]”. Além dessa consequência, podemos levantar outras, tais como, descaracterização da obra e do autor, perda de conteúdo para análise, empobrecimento do texto, etc. Mesmo que as interferências possam parecer pequenas, qualquer alteração modificará a mensagem do texto. Sobre esse assunto, Cambraia (2005, p. 193) pontua que

[...] análises superficiais de textos podem dar a impressão de que alterações em pequenos pontos não têm impacto sobre o texto de forma geral, mas a reflexão aprofundada sobre uma obra mostra, de maneira evidente, como as modificações na forma de um texto interferem claramente na sua interpretação.

Essas constatações reforçam nossa proposta de refletir acerca das interferências dessas variações numa análise crítico-literária, já que essas modificam, além da estrutura do texto, o seu sentido. Entretanto, não podemos esquecer de que o texto literário transcrito no LD situa-se num novo habitat e, por conta das características desse *locus*, com ou sem modificações/interferências/transgressões/variantes (como queiramos denominar) o texto ganha o perfil didático. Como colocado por Chartier (2002, p. 61) “Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados”. Tomando por base essa premissa, denominamos a transcrição de um texto autoral em LD como uma *Edição Didática*. Ratificamos que, mesmo que o texto se encontre idêntico ao autoral, sem interferência alguma, seu contexto de circulação denota esse caráter didático, já que a forma como vemos, lemos e recebemos um texto perpassa por seu veículo de publicação. A leitura de uma mesma crônica num jornal, numa revista, num livro, num blog ou num LDP pode apresentar diferentes interpretações, tendo em vista todo o ambiente de circulação do texto.

Voltando à transmissão do texto em si, não deixamos de ponderar que, durante esse processo, as divergências, as quais denominamos variantes, podem aparecer, mesmo que não tenham sido intencionais. Entretanto, sendo involuntárias ou voluntárias, sendo estas permeadas por muitas intenções e motivações, essas modificações precisam ser sinalizadas, apontadas e analisadas para que o conteúdo do texto (com a personalidade, características e intenções do autor) não seja maculado.

Apesar de colocarmos como latente e importante a preservação da fidedignidade do texto literário (ou não) transcrito no LDP, não podemos esquecer que o LD, tendo em vista todo contexto discursivo em que se encontra, poderá apresentar variações para atender, por exemplo, ao intuito didático-pedagógico-escolar. Entretanto, espera-se que esses ajustes devam ser informados e destacados em alguma parte do livro, seja através de indicações como, por exemplo, *Texto adaptado* ou *Texto fragmentado*, ou, ainda, sinalizações como reticências entre parênteses ou colchetes. Ao analisarmos os Guias do PNL D dos anos referentes ao *corpus*, vemos que a questão da autenticidade dos textos se faz presente como um dos critérios para que o livro fosse selecionado e considerado de boa qualidade. Vejamos:

Os pseudotextos, criados única e exclusivamente para permitir a exploração de um aspecto qualquer do conteúdo curricular, devem ser combatidos.

A seleção de um texto para o livro didático deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não apenas pela presença de algum conteúdo curricular. Nesse sentido, a presença significativa de textos da tradição literária de Língua Portuguesa – inclusive a mais recente – é imprescindível.

Entre os textos selecionados, os integrais são preferíveis aos fragmentados; no caso destes últimos, é de fundamental importância, para um trabalho adequado de leitura, e mesmo de redação, que a unidade do texto esteja preservada.

Textos originais e autênticos são preferíveis a paráfrases e adaptações; estas últimas, entretanto, podem ser aceitas, quando bem feitas e quando não chegarem a impedir, no próprio livro didático, a presença imprescindível dos primeiros. (BRASIL, 1998, p. 31)

Essas diretrizes se repetem nos outros dois Guias (2002 e 2005) com algumas complementações e modificações. Por exemplo, no Guia do PNL D 2002, há a retirada da palavra *paráfrase* no seguinte contexto: “[...] textos originais e autênticos são preferíveis a adaptações; estas últimas, entretanto, podem ser aceitas, quando bem-feitas e quando não chegarem a impedir, no próprio livro didático, a presença necessária dos primeiros;” (BRASIL, 2001, p. 37.). Vemos que essas normas não proíbem a existência de textos fragmentados ou adaptados, mas sinalizam uma indicação para que esses se apresentem coerentes no que tange à redação e à leitura e que não sejam usados constantemente nos livros. Contudo, não há explicitamente a obrigatoriedade de haver a indicação de alguma interferência.

Rojó (2003), em artigo intitulado *O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*, apresenta as principais características dos LDP avaliados pelo PNL D/2002, a partir da elaboração de um banco de dados e da análise de fichas de avaliação das coleções de LD analisadas. Nessas fichas estão presentes diversas rubricas acerca de aspectos concernentes aos critérios de avaliação destinados aos LDP. Como exemplo do

aspecto *Natureza do Material Didático*, destacamos o quesito *Textualidade* e, neste, se inserem as seguintes rubricas: predominância de textos autênticos; presença de textos integrais; recortes com unidade de sentido; indicação de cortes, supressões, adaptações etc; créditos completos dos textos selecionados; ampliação do repertório literário do aluno; e fidelidade ao suporte original do texto (ROJO, 2003). Ao analisar estes aspectos, a autora assim conclui:

[...] são bastante bem avaliados os aspectos relativos à textualidade desses textos selecionados e reproduzidos: a maioria é de textos autênticos (97%), em vez de pré-textos, fabricados especialmente para facilitar a introdução e exploração de determinados conteúdos no LD. Além disso, são textos quase sempre na íntegra (92%), isto é, sem cortes, embora isso determine a escolha majoritária de textos em gêneros de pequena extensão (51%). Quando são adaptados ou recortados, há um cuidado em se efetuar recortes com sentido (86%) e de se indicar os cortes (78%). Já o cuidado com os critérios das fontes de origem (72%) – datas de jornais e revistas, especialmente – e com a fidelidade aos suportes de origem (64%) não é tão grande, indiciando um certo descaso de autores e editores com a situação de produção e de circulação dos textos de outras esferas que não literária, o que terá efeitos – como veremos – na leitura escolar dos textos. (ROJO, 2003, p. 85-86)

Percebemos, com esta pesquisa, a preocupação em se avaliar aspectos concernentes à qualidade do material utilizado em sala de aula (seja literário, científico, jornalístico, etc). Entretanto não está expresso, de forma categórica, nenhum aspecto filológico. A autora não esclarece exatamente o que considera texto autêntico, entretanto, podemos inferir que se trate de textos escritos não direcionados para o LD, ou seja, texto autêntico aparece como texto previamente existente, contrário àquele criado para abarcar algum conteúdo do LD.

Para refletirmos um pouco mais acerca do contexto em que se insere o texto transcrito em LD, destacamos a relevante discussão empreendida por Magda Soares (2011) ao analisar a forma como os LDP do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (antigas 1ª a 4ª séries) tratam o texto literário (neste caso infanto-juvenil), não do ponto de vista filológico, mas do ponto de vista crítico de uma estudiosa do processo de escolarização da literatura infanto-juvenil, ou como por ela colocado de uma “[...] *inadequada* escolarização da literatura infantil [...]” (SOARES, 2011, p. 22, grifo da autora). Para discutir sobre essa inadequação, Soares analisa quatro aspectos: a seleção dos textos (autoria, gênero e obra), a fragmentação do texto apresentado, a transferência do que a autora denomina de suportes e as intenções e objetivos do estudo do texto. Quanto ao primeiro aspecto, destaca, entre outros problemas, a predominância de determinados gêneros textuais, autores e obras, não havendo uma diversificação. As ausências de referências bibliográficas e de informações sobre a autoria também são destacadas, “[...] o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto

– mais uma forma de escolarização inadequada da literatura; uma escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra de fragmento de obra.” (SOARES, 2011, p. 29). Quanto à fragmentação, são destacadas incongruências dos trechos escolhidos, alguns deixando a história em aberto, descontextualizada ou sem sentido. A terceira questão levantada por Soares (2011, p. 37), intitulada “Transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático”, coaduna, em parte, com a reflexão, até o momento colocada, sobre o contexto discursivo no qual o LD se encontra, incorporando fatores de nível didático-pedagógico-escolar. Ao analisar os livros das séries iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora aponta como inevitável ocorrerem modificações entre os suportes, haja vista que cada um tem suas idiosincrasias. Entretanto, ressalta a necessidade de respeitar as essenciais características das obras. Vejamos:

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto. (SOARES, 2011, p. 37).

Ainda nessa questão, outros pontos são destacados, tais como as alterações causadas pela necessidade de se configurar graficamente o texto de acordo com os parâmetros do LD; e as alterações de gênero textual, ocorrendo casos de poemas que são apresentados como textos em prosa, textos jornalísticos como literários ou vice-versa.

Soares no excerto acima coloca como inevitáveis as alterações ao se transplantar um texto do livro de literatura para o LD, por conta das diferentes finalidades, dos diferentes materiais e usos, deixando claro, entretanto, a necessidade de respeitar as características essenciais da obra. Incluímos nessa ressalva a importância de informar ao leitor, através de nota ou alguma indicação, que houve alterações, fragmentação e adaptações do texto original. Também vale ressaltar que os casos apresentados por Soares são referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, cujas adaptações se fazem mais presentes e, por vezes, necessárias, haja vista a faixa etária dos alunos e demandas de cada série. Pensando por este prisma, podemos levantar a hipótese de que há uma maior tolerância a adaptações nas séries iniciais do que nas séries do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Contudo, para confirmar esta hipótese, precisaríamos de pesquisas, com base filológica, focadas nesse grupo de LD.

Por conta dessa observação, temos que ter cautela ao fazermos comparações entre livros de séries distintas sem considerarmos suas diferenças e demandas, bem como compararmos fases diferentes de elaboração dos livros (vide seção acerca da história dos LD). As metodologias de análises de textos transcritos em LD, sem os filtros adequados, pode levar o pesquisador a comparações assimétricas.

4.2 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Considerando as observações anteriormente colocadas, tendo em vista a natureza da pesquisa de base filológica (com todas as relações e implicações de ordem transdisciplinar que este campo aciona), as características do *corpus* e os principais objetivos por nós elencados, percebemos uma necessidade de delimitação mais precisa dos materiais analisados. Isso inclui o conhecimento mais aprofundado do contexto de produção e de circulação de cada LDP em que aparecem as crônicas de Braga.

Ao iniciarmos a pesquisa, pensamos em dividir em décadas os livros que seriam analisados. Desde a década de 1970 a de 2000. Até fizemos um consistente levantamento de crônicas em LDP dos sugeridos períodos. Contudo, ao nos depararmos com as características e a história do LD no Brasil, percebemos que a simples delimitação temporal por décadas não fazia sentido e não alicerçava uma proposta metodológica segura. Sendo assim, tomamos por parâmetro o PNLD e delimitamos os três primeiros processos de avaliação referentes ao Ensino Fundamental II: os de 1999, 2002 e 2005.

Vale lembrar que a pesquisa empreendida por Mendes (1986) foi realizada em livros anteriores à chamada *Era do PNLD*, já o trabalho de Baldow (2013) apresenta um *corpus* mesclado com LD dos anos de 1985, 1998, 2005 e 2008, não deixando explícito se algum fazia parte da grade apresentada pelo PNLD. Entretanto, ao cabo de seu trabalho, ela conclui que

Apesar das críticas por que passa o PNLD em todas as suas instâncias, há que se considerar os efeitos positivos que o programa causou no subsetor a que se destina. Pelo menos no que tange aos problemas encontrados no *corpus* da nossa pesquisa, observamos até agora um decréscimo nas ocorrências das variantes. Na década de 1980 o número de erros detectados foi bem maior em relação aos anos 1990 e 2000. Ressaltamos que, na primeira década de 2000, houve uma variação significativa principalmente no que se refere aos tipos de erros, os quais já são menos abusivos se comparados com os erros encontrados em publicações anteriores. Parece-nos possível afirmar que essa margem

involuiu diante da ampliação e organização de critérios exigidos como pré-requisitos para a aprovação das obras didáticas. (BALDOW, 2013, p. 82)

Com essa afirmação, Baldow deixa implícito que utilizou também livros aprovados pelo PNLD. Entretanto, seu *corpus* de investigação apresenta um grande recorte em termos cronológicos, de séries escolares e gêneros textuais. Os LDP da década de 1980 foram todos do Ensino Fundamental I (2ª e 3ª séries), em que as possíveis adaptações podiam ser mais frequentes em razão da faixa-etária dos alunos, além, é claro, das realidades de produção do LD e a não existência, até então, do processo de avaliação desenvolvido pelo PNLD. Os textos analisados das décadas subsequentes são de LDP de Ensino Fundamental I (1 livro de 4ª série) e Ensino Médio (1 livro de 3ª série), os dos anos 2000 são: um do Ensino Fundamental I (4º ano, referente à antiga 3ª série), e dois livros do Ensino Médio (3ª série e outro volume único). Em seu trabalho, Baldow (2013) não coloca essas diferenças como pontos que impossibilitam uma constatação mais alicerçada, mas conclui que:

Muito embora ainda consideremos deficiente a intermediação que o LDP faz entre o leitor/aluno e o texto literário, *felizmente, constatamos que a incidência dos erros encontrados tem diminuído, não apenas em número, mas, principalmente, quanto à gravidade das consequências advindas de cada variante*. Com tantas avaliações e julgamentos por que têm passado os LDPs, tais problemas, ao que parece, tendem a desaparecer. Contudo, fica a inquietação sobre o processo da (má) escolarização/didatização do texto literário em sua incursão até o LDP ao longo dos anos. (BALDOW, 2013, p. 86, grifo nosso).

Com isso, não queremos desconsiderar essa afirmação, até porque encontramos evidências de sua coerência. Questionamos, de fato, o processo metodológico em que é analisado um *corpus* heterogêneo reduzido a uma conclusão generalizada. O recorte temporal apresentado por Mendes (1986) se delimita entre os anos de 1978 a 1984 (consideramos um recorte pequeno no qual não há uma grande disparidade contextual), entretanto, um terço dos livros utilizados para análise não apresentam datação. São variados gêneros textuais analisados e as séries correspondem da 1ª à 8ª séries, do então primeiro grau (correspondendo ao que hoje consideramos 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Esses exemplos nos levam à constatação de que trabalhar com um material como o LDP demanda uma escolha delicada de *corpus*. Ratificamos que, por esta questão, pela natureza do trabalho filológico aqui aventado e por considerar que o texto de terceiros pode apresentar idiosincrasias por se fazer presente num veículo complexo como é o LDP, escolhemos delimitar como *corpus* da pesquisa um único gênero textual, de um único autor, dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, num recorte cronológico curto e dentro de parâmetros de

produção relativamente precisos: fazer parte dos livros aprovados nos três primeiros processos avaliativos do que consideramos Segunda Fase do PNLD

Essa delimitação um pouco mais precisa não pressupõe um trabalho menos desafiador, haja vista a natureza do *corpus* por si só complexa, como pudemos verificar nas seções iniciais desta tese. O gênero textual crônica é dotado de um hibridismo originário, além de uma enigmática simplicidade e, ao olharmos mais especificamente para as crônicas de Rubem Braga, nos deparamos com seu fazer de escrita cheio de publicações e refações. Ademais, o contexto em que essas crônicas se encontram, no famigerado LDP, com suas complexidades e multiplicidades, delineia um processo específico de elaboração, produção, circulação e recepção. Sendo assim, ratificamos a denominação de Edição Didática para o material aqui analisado.

4.2.1 Seleção do *corpus*

Como já colocado, o *corpus* da presente pesquisa é composto por crônicas rubembraguianas, encontradas em LDP, indicados pelos PNLD dos anos de 1999, 2002 e 2005, referentes ao Ensino Fundamental II. Dentre os livros pesquisados, identificamos 67 com incidência das crônicas de Rubem Braga (30 do PNLD 1999, 17 do PNLD 2002 e 20 do PNLD 2005). Dentre esses 67 livros, identificamos um total de 74 crônicas de Braga. Vale ressaltar que alguns desses LDP eram reeditados nos PNLD subsequentes, apresentando, por vezes, as mesmas crônicas com reproduções idênticas. Eliminando as repetições, chegamos a um total de 54 crônicas analisadas e dessas, 14 foram selecionadas por apresentarem um nível satisfatório de variantes. Se não levássemos em consideração as reedições, chegaríamos ao número de 23 crônicas selecionadas (10 do PNLD 1999, 7 do PNLD 2002 e 6 do PNLD 2005). Por conta das edições subsequentes, caso não houvesse qualquer modificação no texto, escolhemos para análise a mais antiga, para assim tentarmos identificar a gênese e o motivo da alteração. Desse modo, a maioria das edições selecionadas é referente ao PNLD de 1999.

Quadro 1 – Crônicas analisadas

TEXTO	TÍTULO DA CRÔNICA	PNLD analisado	Mesma ocorrência no PNDL
Texto A	Ela tem alma de pomba (Televisão)	1999	
Texto B	Ela tem alma de pomba	1999	2002
Texto C	Ela tem alma de pomba	2005	
Texto D	Ela tem alma de pomba	2002	2005

Texto E	Ela tem alma de pomba	2005	
Texto F	O padeiro	1999	
Texto G	História triste de tuim	1999	
Texto H	Velhas crônicas	1999	2002/2005
Texto I	Os amigos na praia	1999	2002/2005
Texto J	Luto da família Silva (Luto pela família Silva)	1999	2002
Texto K	Mar	1999	2002
Texto L	Os jornais	1999	2002
Texto M	Coisas antigas	1999	
Texto N	Em Portugal se diz assim	2005	

Fonte: Elaboração própria.

4.3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Ao tratar de método concernente ao trabalho do crítico textual, mais precisamente às fases desenvolvidas ao longo do tempo, Blecua (1983) faz uma ressalva ao apontar para a falta do que ele chama de unanimidade entre os filólogos, “As disparidades de critérios na divisão do processo vem determinada pelo próprio desenvolvimento histórico da Filologia⁶⁴” (BLECUA, 1983, p. 31, tradução nossa). Seguindo nessa esteira, observamos que ao longo de sua existência, o fazer filológico, no âmbito da Crítica Textual, vem passando por diversas propostas metodológicas, desde seus iniciadores – os filólogos alexandrinos, aos humanistas e os renascentistas –, até chegar à denominada *filologia moderna*, com a metodologia de Lachmann⁶⁵, passando por Bédier, Pasquali, Greg e Bowers, entre outras. Como salientado por Spaggiari e Perugi (2004, p. 25) ao dissertar acerca das origens da Crítica Textual, “Os critérios, e até a técnica utilizada, mudam no tempo”, mudanças essas constituídas a partir das idiossincrasias dos textos.

Dessa forma, a diversidade metodológica da Crítica Textual denota a constante busca pelo melhor caminho em prol do que se costuma denominar de texto fidedigno. A depender do tipo de *corpus*, do gênero textual, do material, do público alvo e do objetivo do editor, muitos podem ser os caminhos trilhados na esfera desse tipo de pesquisa. E não há de ser diferente quando nos atemos ao texto encontrado em materiais didáticos. Buscamos tomar um caminho metodológico que nos conduzisse, de forma clara e coerente, aos objetivos propostos e, frente a isso, esclarecemos que não objetivamos produzir edições críticas das crônicas de Rubem

⁶⁴ No original: Las disparidades de criterios en la división del proceso viene determinada por el propio desarrollo histórico de la Filología”.

⁶⁵ Apesar de ser um marco da Crítica Textual, Lachmann nunca escreveu sistematicamente, em forma de manual, sua base metodológica, sendo o prefácio da edição de Lucrécio (de 1850) o escrito que mais tenha se aproximado desse intento (SPAGGIARI; PERUGI, 2004).

Braga, mas identificar como essas crônicas são apresentadas nos materiais didáticos, ressaltando as divergências/variantes e suas prováveis motivações.

Temos por base metodológica o exercício de cotejo entre testemunhos. Para uma melhor compreensão desse confronto, faz-se necessário um esclarecimento referente aos tipos de testemunhos que foram comparados e analisados. O primeiro, considerado como o *Texto-base*, trata-se da crônica indicada como referência pelo próprio LDP. O segundo tipo trata-se do texto/crônica transcrito no LDP, o que aqui denominamos de *Edição Didática*. No trabalho de Mendes (1986) não há uma especificação dos testemunhos que consultou para a análise que empreendeu, embora a estudiosa deixe claro sua preocupação com a identificação de textos fidedignos para realização dos cotejos. Sobre esse aspecto ela observa que

Para proceder ao confronto dos textos, utilizamos, sempre que havia referência bibliográfica, as edições citadas, desde que, de acordo com os critérios filológicos, pudéssemos considerá-los fidedignos ou fiéis. Em caso contrário, ou na falta da referência bibliográfica, comparamos com as edições referenciadas no final do trabalho, selecionadas, evidentemente, de acordo com os mesmos critérios. (MENDES, 1986, p. 169).

É importante destacar que, consideramos o Texto-base como comprovadamente um texto autoral, mesmo que depois tenha sido modificado pelo próprio autor (independentemente do veículo de publicação: jornal, revista ou livro). Fizemos isso porque, como pudemos atestar ao analisarmos o processo de produção escrita de Rubem Braga, o processo de reescrita de suas crônicas é uma constante, mesmo nas já publicadas em livros. Dessa forma, a busca de um Texto-base para cotejo diferente do indicado pelo LDP não se justificaria, tendo em vista tanto o *corpus* quanto os objetivos propostos na pesquisa. Sendo assim, cada crônica possui um Texto-Base para cotejo, aqui denominado **Testemunho Indicado como Referência pelo LDP**.

Como por vezes mencionado, para que os objetivos do trabalho sejam atingidos a contento, trilhamos o caminho da Filologia/Crítica Textual. Em se tratando do texto literário, de sua tradição e transmissão, temos na Crítica Textual a disciplina que nos conduz ao que possivelmente seja o texto fidedigno. Como bem colocado por Castro (1990, p.1) “Enquanto os escritores escrevem [...] o crítico textual vê assegurado o seu pleno emprego, quer como arqueólogo dos documentos gráficos, quer como terapeuta dos textos”. Quais os passos desse caminho? Iniciamos com a tarefa primeira do trabalho crítico textual: a recensão. Segundo Spaggiari e Perugi (2004, p. 32), “ [...] ‘recensio’ (lat. ‘resenha’ e ‘recenseamento’) – levantamento e recolha da inteira tradição supérstite.” Para a presente tese realizamos duas recensões. A primeira foi a coleta das crônicas de Rubem Braga encontradas nos LDP

selecionados. E, durante esse processo de coleta, realizamos a catalogação desses testemunhos, levantando suas fichas, bem como as referências dos textos indicados como fonte de cada crônica encontrada. Este trabalho foi realizado, principalmente, na Biblioteca do Livro Didático (BLD)⁶⁶, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); em acervos de escolas⁶⁷ que ainda mantinham este tipo de material; e em sebos acessados via web.

Posteriormente, passamos à segunda recensão dos Textos-Base, aqui denominados de Testemunhos indicados como referência pelos LDP inspecionados. As pesquisas desses materiais foram realizadas em bibliotecas e sebos.

Após a coleta, partimos para o cotejo entre os testemunhos, ou seja, para a fase denominada de colação. De acordo com Cambraia (2005, p. 135) “[...] a colação (lat. colatio), etapa em que se comparam os diversos testemunhos de um texto para se localizarem lugares-críticos.”. Entende-se por *lugares críticos* as divergências encontradas durante a comparação dos testemunhos. A essas divergências damos o nome de variantes. A partir dos confrontos entre testemunhos, fizemos o levantamento da variante existente e sua consequente classificação.

A classificação aqui proposta segue a esteira de Blecua (1983) que, a partir das categorias aristotélicas, assim apresenta as quatro tipologias dos chamados erros: adição, omissão, alteração de ordem e substituição. A utilização da palavra *variante* em lugar de *erro* encontra-se alicerçada no fato de, com o passar do tempo, o termo *erro* ter ganhado uma rigidez conceitual que o tornou menos adequado para o trabalho filológico/linguístico, segundo Spaggiari e Perugi (2004, p. 70)

A partir dos anos 70 do século passado, uma saudável injeção de categorias linguísticas favoreceu a elaboração de modelos aptos a superar alguns impasses históricos [...]. Assim, o termo ‘erro’, simplista e pouco adequado, por estar desprovido de margem indispensável de elasticidade, tende a ser limitado, cada vez mais, aos erros puramente mecânicos.

Blecua (1983, p. 20) utiliza o termo *erro*, entretanto deixa claro que o caracteriza como uma ação involuntária do copista: “[...] nos referimos especificamente aos erros próprios de cópia, erros acidentais cometidos por um copista de forma inconsciente [...]”, destacando que é diferente das mudanças que são originárias de atitudes voluntárias do copista, conclui que

⁶⁶ Site da Biblioteca do Livro Didático (BLD/FE/USP) <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico/>. O acervo dessa biblioteca é composto por exemplares de LD (cerca de 12 mil), de diversas séries e disciplinas, desde o século XIX até nossos dias.

⁶⁷ Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira e Colégio Gênese (situados em Feira de Santana – BA)

“Todo erro supõe uma mudança, mas nem toda mudança supõe um erro.”⁶⁸ (BLECUA, 1983, p. 20, tradução nossa). No texto intitulado *Sobre a tipologia dos erros ou variantes em crítica textual*, Celso Cunha (1985) disserta acerca dos conceitos de erro, variante e inovação e observa, em nota de rodapé, que utilizará os termos erro e variante “[...] indiferentemente [...] para designar os chamados *erros significativos* ou *erros guias*” (CUNHA, 1985, p. 330, grifos do autor). Nessa mesma nota, cita Dom Quentin (*apud* CUNHA, 1985, p. 330), destacando que este, assim como outros estudiosos, “[...] rejeitam a própria noção de ‘erro’, preferindo considerar os desvios textuais como ‘variantes’ [...]”. Seguindo as reflexões mais atuais acerca dessas denominações, decidimos chamar as divergências existentes nas crônicas aqui analisadas como *variantes*.

Destacamos todas as variantes encontradas, desde pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas até aspectos em níveis morfológicos, sintáticos e lexicais. Consideramos todos estes aspectos como substanciais, a julgar pela natureza do material analisado, isto é, aspectos concernentes à pontuação ou ao uso de maiúsculas e minúsculas podem ser modificados com algum intuito pedagógico, frente ao conteúdo estudado no LDP. Contudo, não consideramos as variantes decorrentes de acordos ortográficos distintos, caso houvesse.

4.3.1 Classificação e análise das variantes

Inicialmente, inferimos que, por conta do *corpus*, pudessem surgir outros tipos de classificação de variantes, entretanto, como bem colocado por Blecua (1983, p. 10, tradução nossa), na advertência preliminar de seu livro:

A crítica textual é uma arte que oferece uma série de conselhos gerais extraídos de uma prática plurissecular sobre os casos individuais de natureza muito diversas. Por exemplo, analisando múltiplos casos particulares de erros que cometem os copistas em diferentes épocas, línguas e gêneros, é possível reduzir o erro de cópia a uma tipologia limitada⁶⁹.

Nesse sentido, mantivemos as quatro tipologias aristotélicas propostas por Blecua (1983): omissão, adição, substituição e alteração da ordem. Para uma melhor visualização e

⁶⁸ No original: “[...] nos referimos específicamente a los errores propios de la copia, errores accidentales cometidos por un copista de forma inconsciente” / “Todo error supone un cambio, pero no todo cambio supone un error.” (BLECUA, 1983, p. 20)

⁶⁹ No original: “La crítica textual es un arte que ofrece una serie de consejos generales extraídos de una práctica plurissecular sobre los casos múltiples particulares de los errores que cometen los copistas em diferentes épocas, lenguas y géneros, es posible reducir el error de copia a una tipologia limitada.” (BLECUA, 1983, p. 10).

análise dos dados, acrescentamos os aspectos junção e separação da paragrafação, colocando-os nas esferas de omissão (quando ocorre a junção de parágrafos) e adição (separação de parágrafos), apresentando essas variantes através dos seguintes símbolos: junção de parágrafo [-§] e separação de parágrafo [+§]⁷⁰. Esse acréscimo de indicação se justifica também para que não haja confusão com a omissão de um trecho do texto, no caso de um parágrafo inteiro (desse modo, a indicação será com o símbolo de omissão)⁷¹.

Por **omissão**, entendemos a supressão de algum elemento do texto, seja ele um sinal de pontuação, uma letra, uma palavra, uma frase ou um período. Nesse caso, a variante omitida é indicada pelo sinal de vazio dentro de colchetes [∅] e sinalizada pela cor vermelha. No tocante à **adição**, quando há o acréscimo de algum elemento, a variante adicionada é apresentada entre colchetes [] e sinalizada pela cor azul. Quando ocorre uma **substituição**, a variante que substitui a original apresenta-se entre chaves { } e na cor verde. Quanto à **alteração da ordem**, esta é sinalizada por parênteses uncinados < > e pela cor amarela. Vejamos o seguinte quadro com os símbolos e chave de cores elencados.

Quadro 2 – Chave de símbolo e cores para classificação das variantes

Classificação da variante	Símbolo indicativo	Cor
Omissão	[∅]	Vermelha
Junção de parágrafo	[-§]	Vermelha
Adição	[]	Azul
Separação de parágrafo	[+§]	Azul
Substituição	{ }	Verde
Alteração da ordem	< >	Amarela

Fonte: Elaboração própria.

Para uma melhor visualização do cotejo, os testemunhos foram transcritos na íntegra, numa edição conservadora, um ao lado do outro. À esquerda, o Texto-Base com a denominação TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP; e à direita, o texto da Edição Didática, denominado TESTEMUNHO DO LDP/EDIÇÃO DIDÁTICA. Ao longo da

⁷⁰ Este tipo de indicação gráfica foi baseada no trabalho de Souza (2017).

⁷¹ Souza (2012), a partir de Avalor (1972), apresenta a tipologia denominada de Reelaboração, que consiste na “[...] reelaboração seja sob a forma de adaptações ou atualizações, estilísticas ou linguísticas. Modificam-se nesses casos a forma e o conteúdo do texto.” (SOUZA, 2012, p. 103). Contudo, não utilizamos essa tipologia por não encontrarmos nenhum caso que se enquadrasse literalmente nessa categoria. Encontramos, sim, um caso que nos levou a levantar a hipótese de uma reelaboração, mas, através de uma análise mais acurada, concluímos que estava na esfera dos processos de substituição e omissão, estes atuando de forma conjunta. Vale destacar que Souza (2012) define o quesito paragrafação como outro tipo de variante.

comparação, buscando aproximar os dois testemunhos, destacamos suas divergências. No Texto-Base há destaques em negrito (para uma melhor visualização) e na Edição Didática aparecem as variantes de acordo com a chave de símbolo e cores acima apresentada.

Seguindo cada cotejo, realizamos uma breve descrição do contexto didático (desde a série aos conteúdos programáticos) em que o testemunho do LDP em análise se insere. Sinalizamos, caso necessário, alguma informação relevante sobre o Texto-Base. Após a descrição, apresentamos o levantamento das variantes, estas já divididas em suas respectivas classificações, construída por meio de quadros e enumerados em algarismos arábicos. Passamos então, para suas respectivas análises, destacando, quando possível, as hipóteses motivacionais para cada caso, bem como discutimos o comprometimento em nível discursivo/semântico causado pelas variantes. Salientamos que a depender do texto, outras problematizações são levantadas. Nesse momento, nos utilizamos do LDP por completo, analisando o conteúdo didático referente ao gênero textual, à série e à temática da unidade, um estudo construído para que as hipóteses motivacionais sejam ou não alicerçadas. Cabe ressaltar que as informações presentes nos Guias do PNLD analisados também foram de grande relevância para esta análise.

Ao final, propomos uma análise quantitativa das variantes, na qual cada tipologia é apresentada através de gráficos e quadros, com subdivisões identificadas a partir do exercício de cotejo. Em posse desse levantamento quantitativo e das análises realizadas ao longo dos cotejos, buscamos delinear as principais motivações para os fenômenos identificados e compreender como ocorre o processo de transmissão das crônicas de Rubem Braga nos LDP selecionados.

5 O CORPUS: COTEJO E ANÁLISE

Nesta seção, expomos o *corpus* e sua respectiva análise. Inicialmente, trazemos o cotejo entre os testemunhos (Texto-Base e Edição Didática). Ao longo do cotejo, as variantes são sinalizadas, classificadas e analisadas levando-se em consideração as possíveis motivações. Ao final, apresentamos as análises dos dados coletados, através de gráficos e quadros, bem como um apanhado acerca das principais motivações para os fenômenos identificados.

5.1 COTEJO ENTRE TESTEMUNHOS

Como já colocado na seção referente à metodologia deste trabalho, propomos a realização da comparação entre os testemunhos arrolados como *corpus*. Antes do cotejo em si, realizamos uma breve apresentação das crônicas selecionadas, contendo informações que julgamos necessárias como, por exemplo, as indicações das publicações em livro. Dos 14 testemunhos, 5 são da crônica *Ela tem alma de pomba*, as demais apresentam apenas 1 testemunho de cada (Vide Quadro 1). Salientamos que os fac-símiles dos testemunhos didáticos aqui analisados se encontram nos Anexos deste trabalho.

5.1.1 Crônica *Ela tem alma de pomba*.

A crônica *Ela tem alma de pomba* teve sua primeira publicação em livro na edição príncipes do *200 Crônicas Escolhidas*, de 1977. Essa informação fica clara na nota em que o autor escreve: “Tirante as duas últimas, as crônicas deste volume são recolhidas entre as de meus livros. A primeira escolha foi feita por Fernando Sabino, mas eu troquei uma ou outra, levado por algum motivo, às vezes sentimental. RB.” (BRAGA, 1977). *Ela tem alma de pomba* é a penúltima crônica do livro, sendo assim, faz parte dessa pequena exceção destacada pelo autor. Apuramos que ela havia sido antes publicada na Revista Veja, na edição 447, de 30 de março de 1977, página 9, fazendo parte de uma propaganda da empresa de eletrônicos SHARP. No *200 Crônicas Escolhidas*, o autor indica que a crônica foi escrita em abril de 1977. Por ter feito algumas alterações do texto da revista para o publicado em livro, encontramos justificativa para a diferença de um mês.

Em páginas didáticas, essa crônica apresenta uma considerável frequência, principalmente nos anos em que a televisão era o meio de comunicação mais utilizado e

acessível, o que a tornou um tema para discussões em sala de aula. Foram encontradas nove edições, dessas selecionamos as cinco que apresentaram maior índice de variantes.

5.1.1.1 Texto A

Quadro 3 – Cotejo entre os testemunhos do Texto A

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . São Paulo: Círculo do Livro, 1977.	BISOGNIN, Tadeu Rossato. <i>Descoberta e construção</i> , 8: português. São Paulo: FTD, 1991. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?</p> <p>Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o making love.</p> <p>Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.</p> <p>Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.</p> <p>Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de</p>	<p style="text-align: center;">{A televisão}</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?</p> <p>Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa [Ø].</p> <p>Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.</p> <p>Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.</p> <p>Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de</p>

<p>TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.</p> <p>Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.</p> <p>- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...</p> <p>- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?</p> <p>- Não sou eu não, são as crianças!</p> <p>- Crianças, para a cama!</p> <p>Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o <i>suspense</i>, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p> <p><i>Abril, 1977</i></p>	<p>TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.</p> <p>Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma {,} então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.</p> <p>- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...</p> <p>- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?</p> <p>- Não sou eu não, são as crianças!</p> <p>- Crianças, para a cama!</p> <p>Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o <i>suspense</i>, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>[ø]</p> <p>[ø]</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

A crônica intitulada *Televisão* encontra-se nas páginas 224-225, do livro *Descoberta e construção, 8: português*. O livro está dividido em 9 unidades, cada uma subdividindo-se em quatro tópicos, a saber: textos, produção de texto, atividade oral e exploração de leitura e gramática. Em cada unidade, uma temática é destacada, e a crônica aqui analisada aparece como

um dos três principais textos da 8ª unidade. *Televisão* aparece antecedida por questionamentos referentes aos possíveis prejuízos, às interferências e às contribuições desse meio de comunicação. As questões referentes à interpretação do texto versam basicamente sobre uso de sinônimos e sobre o significado de algumas expressões e excertos destacados do texto, bem como referentes à opinião do aluno. Depois, o livro segue com o enfoque na produção do gênero textual carta comercial, sem ligação alguma com o assunto anteriormente discutido. Por conseguinte, há um denominado *texto suplementar*, também versando sobre o tema televisão e com um estudo direcionado ao vocabulário. Para finalizar, passa-se ao tópico gramática, cujo assunto é pontuação, mais precisamente, o uso da vírgula, ponto e vírgula e dois pontos.

No cotejo entre os testemunhos destacados, foram detectadas cinco variantes. Três por omissão e duas por substituição.

Quadro 4 – Casos de omissão no Texto A

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o <i>making love</i> .	Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa. [Ø]
2) A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...	[Ø]
3) <i>Abril, 1977</i>	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisamos os três casos de omissão, percebemos dois tipos diferentes de prováveis motivações. No primeiro, excerto 1, podemos considerar que a causa da supressão tenha sido a censura à expressão *making love*, que, proveniente do inglês, significa, frente a uma tradução livre, *fazer amor*. O levantamento desta motivação se ampara na identificação da natureza das questões sobre o texto, já que versam, em grande parte, sobre a discussão de significados.

Perguntas como: “O que são rixas intestinas?” e “Quais seriam os motivos para se considerar a televisão uma ‘máquina de fazer doido?’” são dois dos exemplos do tipo de discussão proposta pelo LD. Uma possível fuga da discussão pode ter sido o intuito dessa omissão.

No segundo caso, ocorre a supressão completa do último parágrafo da crônica. Levantamos algumas prováveis motivações. A que geralmente vem à tona nesses casos é o intuito de resumir o texto para adequá-lo à diagramação do livro. Porém, ao observarmos essa diagramação, não parece ter sido esse o motivo, já que há um considerável espaço entre as questões iniciais, a imagem e o texto em si (Anexo A). Outra possibilidade motivacional está relacionada a algum lapso ao copiar o texto do livro indicado como fonte, já que este último parágrafo se encontra no verso da página. Entretanto, destacamos que a motivação mais plausível esteja relacionada a uma outra variante do texto: a substituição do título. O último parágrafo apresenta a televisão como a “corujinha da madrugada” e suas boas ações são destacadas como, por exemplo, ser companhia aos solitários, que apesar de ser “coruja” ela tem “alma de pomba”. Lembramos que a comparação com a coruja tem relação com os hábitos noturnos desse animal, inspiração para a denominação de uma sessão de filmes da TV aberta brasileira, na qual são exibidos filmes na madrugada, a conhecida *Sessão Coruja*⁷². Desse modo, a TV é caracterizada como uma “coruja”, em função de seus hábitos noturnos, mas com “alma de pomba”, pois essa figura traz seu aspecto benevolente, apasiguador e companheiro. Ou seja, esse parágrafo justifica o título original da crônica, complementa e explicita a reflexão levantada pelo autor, e sua omissão, provavelmente, acabou desencadeando a necessidade de substituição do título. Com isso, ao suprimir o parágrafo, omite-se a possibilidade de discutir uma das principais mensagens da crônica: o caráter paradoxal da televisão, sua função acalentadora apesar dos diversos problemas causados por ela. Nesse mesmo parágrafo também aparecem expressões que poderiam ser caracterizadas como inadequadas, tais como “ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...” acrescentando-se, dessa forma, o fator censura à motivação da supressão.

A última omissão destacada trata-se da habitual retirada da indicação do mês e ano da crônica. Vemos, ao longo das análises, que essa prática é muito recorrente e raras são as vezes em que essa datação é colocada.

⁷² Essa sessão de filmes, apresentada pela Rede Globo, inicia-se em 1972 com os títulos de *Sessão Coruja*, *Coruja Colorida* e, em 1986, passa a chamar-se *Corujão*, nomenclatura utilizada até os dias de hoje.

Quadro 5 – Casos de substituição no Texto A

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
4) Ela tem alma de pomba	{A televisão}
5) Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência	Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma {,} então sua tendência

Fonte: Elaboração própria.

Os dois casos de substituição possuem níveis diferentes de substancialidade. O que mais se destaca é a total modificação do título da crônica, como sinalizado no excerto 4. Provavelmente, com o intuito de ser mais direto, não levando em consideração o aspecto metafórico (negligenciando uma das características de um texto literário), a edição do LDP, simplesmente, substitui o título *Ela tem alma de pomba* por *Televisão*. Essa substituição tem relação direta com a omissão do último parágrafo, como anteriormente colocado (a relação das figuras da coruja e da pomba). Muito se perde em conteúdo de análise crítico-literária, como por exemplo, explorar o significado do título original. Tantas reflexões sobre o assunto poderiam ser suscitadas numa discussão, principalmente com alunos da faixa etária correspondente ao atual 9º ano - 8ª série. Em nenhum momento essa modificação é informada, não há uma só referência ao verdadeiro título do texto.

O outro caso de substituição é a troca de um travessão por uma vírgula, como destacado no excerto 5. A provável motivação para essa variante está relacionada ao conteúdo gramatical apresentado na unidade do LDP. Como visto, trata-se exatamente do estudo da vírgula. Entretanto, não há nenhum exemplo da crônica analisada quando esse assunto é colocado na seção gramática e nem as questões referentes ao texto fazem qualquer referência a esse conteúdo gramatical.

5.1.1.2 Texto B

Quadro 6 – Cotejo entre os testemunhos do Texto B

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . Rio de Janeiro: Record, 1988.	PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. <i>A palavra é português</i> : 8ª série. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. (PNLD 1999)
Ela tem alma de pomba	Ela tem alma de pomba

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar **uma** sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, **a** cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu não, são as crianças!

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros d[o] Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar [ø] sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, **{em}** cores ou em preto[-]e[-]branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu não, são as crianças!

<p>- Crianças, para a cama!</p> <p>Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, <i>o suspense</i>, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p> <p style="text-align: right;"><i>Abril, 1977</i></p>	<p>- Crianças, para [Ø] cama!</p> <p>Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, <i>o suspense</i>, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>— A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É [Ø] amiga dos entrevados, dos abandonados [Ø] que a vida esqueceu para um canto... ou dos que [Ø] no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem a{t}rasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p> <p style="text-align: right;">[Ø]</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Na crônica intitulada *Ela tem alma de pomba*, encontrada nas páginas 148-149, do livro *A palavra é português*, 8ª série, foram detectadas nove variantes, seis por omissão, duas por adição e uma por substituição. O livro está dividido em quatro unidades, cada uma subdividida em três lições. Cada unidade possui um título que indica o tema focado. A crônica selecionada faz parte da unidade 3, cujo tema é “A palavra e a imagem”, e é o texto de Braga que introduz a segunda lição desta unidade. Na abertura da lição, aparece um pequeno texto que, além de contextualizar e introduzir o tema televisão, levanta questionamentos suscitados pela crônica que se segue. No que concerne às atividades de interpretação do texto, destacam-se as perguntas referentes à sinonímia de termos e expressões e em uma delas o título da crônica é explorado. No tópico referente à compreensão do texto, é colocada uma breve explicação, seguida de questões, sobre o gênero crônica. Segue-se o conteúdo gramatical referente à ortografia de palavras homônimas e regras de concordância verbal. Ao longo dessas explanações e das propostas de exercícios, o tema televisão aparece algumas vezes em frases exemplificativas, contudo, nenhuma retirada literalmente da crônica analisada. Destacamos que

este livro também foi indicado no PNL D de 2002, apresentando dessa mesma forma o texto em estudo.

Quadro 7 – Casos de omissão no Texto B

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) (...) dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das 8 no cinema.	(...) dar uma volta pela praça para depois pegar [Ø] sessão das 8 no cinema.
2) - Crianças, para a cama!	- Crianças, para [Ø] cama!
3) É a amiga dos entrevistados	É [Ø] amiga dos entrevistados
4) (...) dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto...	(...) dos abandonados [Ø] que a vida esqueceu para um canto...
5) (...) ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...	(...) ou dos que [Ø] no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...
6) Abril, 1977	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificados seis casos de omissão. Nos três primeiros são omitidos três artigos, um indefinido (excerto 1); e dois definidos (excertos 2 e 3). Ao longo da unidade analisada não encontramos justificativas internas ao LDP para essas omissões. Podemos conferir a estes casos uma motivação referente à busca para deixá-lo mais objetivo. O caso do exemplo 4, com a omissão tanto da vírgula quanto da preposição + artigo, também parece ter a mesma motivação, bem como o caso 6, com a supressão do mês e ano em que a crônica foi escrita. Entretanto, a aparente insignificância dessas omissões implica no sentido e no estilo do texto. A omissão do artigo *uma*, do excerto 1, é sentida na leitura do texto e soa como uma falta de coesão. O artigo definido *a* nos excertos 2 e 3, tem a função de individualizar e dar ênfase aos substantivos aos quais se referem. O caso do excerto 4 interfere no ritmo do texto. A supressão do mês e ano compromete a contextualização histórica da crônica. Contudo, o caso de omissão mais contundente é o excerto 5, no qual é suprimido um trecho do parágrafo. Tendo em vista o conteúdo omitido, podemos levantar como fator motivacional a censura de palavras e expressões consideradas inadequadas presentes no trecho “*estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que*”, como também podemos considerar um salto-bordão, por conta da duplicação de *que*.

Quadro 8 – Casos de adição no Texto B

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
--	------------------------------------

7) em todos os Cachoeiros de Itapemirim	em todos os Cachoeiros d[o] Itapemirim
8) em preto e branco	em preto[-]e[-]branco

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos casos de adição, encontramos o acréscimo do artigo *o*, contraído com a preposição *de*, do nome da cidade Cachoeiro de Itapemirim. Não foram encontrados fatores motivacionais para esse acréscimo ao longo do LDP, o que nos leva a crer que tenha sido um engano de reprodução, já que, de acordo com o site⁷³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o nome correto da cidade é Cachoeiro de Itapemirim. Quanto ao acréscimo dos hifens no termo “preto-e-branco”, possivelmente se deve a uma correção gráfica.

Quadro 9 – Casos de substituição no Texto B

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
9) não existe nenhum aparelho de TV, a cores	não existe nenhum aparelho de TV, {em} cores
10) homem arrasado que espera que a noite passe	homem a{t}rasado que espera que a noite passe

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às substituições, vimos, no primeiro exemplo, o caso da preposição *a* pela *em*, configurando um processo de correção gramatical, pois, observamos que o uso da expressão *a cores* é considerado aceitável, entretanto, para alguns gramáticos mais puristas, o correto seria apenas a forma *em cores*. No segundo caso, a substituição de uma letra modifica completamente o sentido da palavra e a consequente interpretação do texto: o homem *arrasado* se torna *atrasado*. Essa substituição não apresenta relação direta com nenhuma particularidade do conteúdo em foco e, consideramos, assim, que ela tenha ocorrido por engano de leitura e cópia do texto original, ou, talvez, por erro de digitação, haja vista as letras *r* e *t* se encontrarem muito próximas no teclado. Como esse lapso ocasionou a aparição de outra palavra existente na língua portuguesa, não foi identificado como tal e, consequentemente, figurando na versão final do texto, o que causa, no entanto, uma considerável modificação no conteúdo semântico da crônica

⁷³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/codigos-dos-municipios.php>, Acesso em: 17 fev. 2020.

5.1.1.3 Texto C

Quadro 10 – Cotejo entre os testemunhos do Texto C

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas bem</i> ⁷⁴ <i>escolhidas</i> . Rio de Janeiro: Record, 1988.	SANTOS, Maria das Graças Vieira Proençados; HORTA, Maria Regina Figueiredo. <i>Ler, entender, criar: língua portuguesa. 7ª série</i> . São Paulo: Ática, 2002. (PNLD 2005)
<p style="text-align: center;">Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?</p> <p>Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o <i>making love</i>.</p> <p>Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.</p> <p>Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.</p>	<p style="text-align: center;">Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros d[o] Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar [ø] sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?</p> <p>Que a televisão [também] prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nes{s}a vida, inclusive a boa conversa, até o <i>making love</i>.</p> <p>Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.</p> <p>Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, [ø] fazer doido dormir.</p>

⁷⁴O título do livro indicado no LDP em análise apresenta a inclusão do advérbio *bem*. (*200 crônicas bem escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1988.) Essa adição não foi inserida no cômputo das variantes analisadas, cabendo um adendo no que tange à discussão acerca das referências.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, **a** cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu **não**, são as crianças!

- Crianças, para **a** cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, *o suspense*, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É **a** amiga dos entrevados, dos abandonados, **dos** que a vida esqueceu para um canto... ou dos que **estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que** no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

Abril, 1977

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, **{em}** cores ou em preto[-]e[-]branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu **[ø]**, são as crianças!

- Crianças, para **[ø]** cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, *o suspense*, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É **[ø]** amiga dos entrevados, dos abandonados **[ø]** que a vida esqueceu para um canto... ou dos que **[ø]** no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem a**{t}**rasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

[ø]

Fonte: Elaboração própria.

A crônica anteriormente cotejada faz parte do livro *Ler, entender, criar: língua portuguesa, 7ª série*. A autoria do livro é a mesma do anteriormente analisado (*A palavra é*

Português), entretanto, as indicações na capa dos sobrenomes e até do nome de uma das autoras foram modificadas. No *A palavra é Português* as autoras se identificam como Graça Proença e Regina Horta (no entanto, seus nomes completos aparecem na primeira página do livro assim escritos: Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta). Já no livro *Ler, entender, criar: língua portuguesa*, as autoras são identificadas como Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo. Não vem ao caso nos atermos aos porquês dessas escolhas, mas, por conta dessas mudanças, não houve um entendimento inicial sobre a ligação entre os livros. Foi através das análises das crônicas que identificamos as semelhanças de variantes e, então, partimos para averiguar a relação entre os dois LDP, chegando a simples conclusão de que são da mesma autoria.

Os dois livros são referentes a diferentes séries, as crônicas estão inseridas em diferentes contextos e relacionados a atividades distintas. Contudo, observamos que os dois testemunhos do texto, apesar de terem muitas semelhanças, apresentavam algumas divergências. Ou melhor, no *Ler, entender, criar*, referente ao PNLD de 2005, aparecem mais cinco variantes (quatro no corpo do texto e uma na indicação da referência) se comparado à versão apresentada no *A palavra é Português*. Por conta disso, decidimos apresentar as análises dos dois LD.

Como já colocado, o *Ler, entender, criar: língua portuguesa* é direcionado para alunos da 7ª série. Possui 11 unidades, cuja quarta (por tema “A TV que você vê e analisa”) apresenta a crônica de Braga *Ela tem alma de pomba*. O texto é a segunda leitura da unidade, que traz o gênero crônica como principal foco de produção textual. No que tange aos conteúdos gramaticais, temos a discussão de complementos nominais e verbais, parônimos, além da grafia de palavras com -ção e -são.

Quadro 11 – Casos de omissão no Texto C

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) (...) dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das 8 no cinema.	(...) dar uma volta pela praça para depois pegar [Ø] sessão das 8 no cinema.
2) (...) é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar , fazer doido dormir.	(...) é máquina de amansar doido, distrair doido, [Ø] fazer doido dormir.
3) - Não sou eu não , são as crianças!	- Não sou eu [Ø], são as crianças!
4) - Crianças, para a cama!	- Crianças, para [Ø] cama!
5) É a amiga dos entrevados	É [Ø] amiga dos entrevados
6) dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto....	dos abandonados [Ø] que a vida esqueceu para um canto...

7) ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...	ou dos que [ø] no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...
8) <i>Abril, 1977</i>	[ø]

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que, além dos seis casos de omissão já existentes na crônica do livro anterior, aparecem mais dois: o excerto 2, com a supressão do verbo *acalmar* (possivelmente por lapso de cópia), e o excerto 3, com a omissão do advérbio *não*, no contexto de dupla negação. Este último exemplo pode ter sido motivado pela tentativa de correção com o intuito de adequá-lo ao contexto da escrita, já que a dupla negação se trata de uma variante comum à oralidade. Encontrar uma motivação para ambas as omissões não é uma tarefa simples, já que o contexto específico do LDP não dá pistas. Quanto às outras omissões idênticas ao do livro anterior (vistas no texto B), mantivemos o posicionamento de considerar que elas se configuram pelas mesmas motivações

Quadro 12 – Casos de adição no Texto C

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
9) em todos os Cachoeiros de Itapemirim	em todos os Cachoeiros d[o] Itapemirim
10) Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida.	Que a televisão [também] prejudica a leitura de livros, também não há dúvida.
11) em preto e branco	em preto[-]e[-]branco

Fonte: Elaboração própria.

O acréscimo do *também* (excerto 9) é o único caso a mais encontrado na versão analisada. Esta adição não pressupõe uma tentativa de corrigir o texto ou deixá-lo mais coeso, pelo contrário, causa uma repetição, já que esse mesmo advérbio aparece logo em seguida.

Quadro 13 – Casos de substituição no Texto C

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
12) Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida (...)	Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nes{s}a vida (...)
13) (...) não existe nenhum aparelho de TV, a cores	(...) não existe nenhum aparelho de TV, {em} cores
14) (...) homem arrasado que espera que a noite passe	(...) homem a{t}rasado que espera que a noite passe

Fonte: Elaboração própria.

O excerto 12 apresenta um caso de substituição que foi acrescido na nova edição da crônica: a troca de *nesta* por *nessa*. Levantamos a hipótese de correção, mesmo sabendo que não há na literatura específica um consenso em torno desses usos. Os outros dois casos encontrados seguem a mesma linha explicativa do texto anterior.

5.1.1.4 Texto D

Quadro 14 – Cotejo entre os testemunhos do Texto D

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
<p><i>Revista Veja</i>, Edição número 447, de 30 de março de 1977, página 9⁷⁵.</p>	<p>PRATES, Marilda. <i>Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação</i>. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1998. (PNLD 2005)</p>
<p>Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema.</p> <p>Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F. C. com o Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?</p> <p>Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.</p> <p>Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais</p>	<p>Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha [ø], não há dúvida.</p> <p>Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça e depois pegar a sessão das {oito} no cinema.</p> <p>Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>[ø]</p> <p>Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.</p> <p>Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive [ø] boa conversa [ø].</p> <p>Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair [ø], chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma {história} qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar um braço.</p>

⁷⁵ Disponível em: <https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/34104?page=1§ion=1>. Acesso em: 28 jul. 2017

nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair **por aí**, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma **besteira** qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar um braço.

Só não acredito que televisão seja “máquina de fazer doido”.

Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, **distrair doido, acalmar**, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação **que se pode fazer** é que não existe nenhum aparelho de TV, em cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar.

Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças, e até de outros adultos.

Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é **só uma** – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira **dessa** novela?

- Não sou eu **não**, são as crianças!

- Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – **num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão a criatura solitária tem nela a grande distração**, o grande consolo, a grande companhia. **Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.**

Só não acredito que televisão seja “máquina de fazer doido”.

Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, [Ø] fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação [Ø] é que não existe nenhum aparelho de TV, em cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar.

Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças, e até de outros adultos. [- §] Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é <uma só> {,} então a sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas...

- Agora você agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de [Ø] novela?

- Não sou eu [Ø], são as crianças!

- Crianças, [já] para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – {num apartamento pequeno} [e solitário] [Ø], o grande consolo, a grande companhia. [Ø]

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu {n}um canto... ou dos que [Ø] no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, [Ø] que a noite passe...

<p>A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p>	
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Esta edição da crônica *Ela tem alma de pomba* está nas páginas 229 e 230 do livro *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação - 5ª série*. O livro subdivide-se em 12 unidades. O texto em análise faz parte da última, cujo tema é O homem e a comunicação, juntamente com outros cinco textos, além de atividades e conteúdos gramaticais, tais como frases descritiva, sujeito e predicado, prefixos de antônimos, entre outras discussões.

Como visto, o texto transcrito no LDP apresenta uma considerável quantidade de divergências em relação ao texto colocado como local de onde a crônica foi retirada. Inicialmente, destacamos algumas observações sobre esta referência. No final do texto aparece a seguinte inscrição “Rubem Braga, Revista *Veja*, n 375, jul. 1976”. Ao pesquisarmos essa fonte, averiguamos que o número da revista indicado era, na realidade, do dia 12 de novembro do ano de 1975 e não havia nenhuma crônica do autor nessa edição da *Veja*. Também verificamos a edição do mês de julho do ano de 1976, e nada foi encontrado nesse exemplar. Ao examinarmos o *200 crônicas escolhidas*, lugar em que esta crônica foi primeiramente publicada em livro, percebemos que a data indicada ao final da crônica pelo autor era *abril de 1977*. Voltamos aos arquivos da Revista *Veja*⁷⁶ e chegamos ao que foi considerada a indicação correta da fonte: Revista *Veja*, edição 447, de 30 de março de 1977, página 9.

Um fato a ser levantado diz respeito a outro testemunho dessa mesma crônica, encontrado no LD *Português: educação e o desenvolvimento do senso crítico*, 4ª série, de Gianini, Avilez e Silva, datado do ano de 1988, e não enquadrado no *corpus* da pesquisa por estar fora do período e da série delimitados para análise. Entretanto, vemos como importante fazermos referência a este livro, pois ao compararmos as crônicas apresentadas nos dois livros

⁷⁶ Acervo Digital da Revista *Veja*, In: <https://veja.abril.com.br/acervo/>

didáticos, verificamos a quase total fidelidade entre os dois testemunhos, inclusive a indicação errônea da fonte, com exceção de uma única divergência: o verbo paralisar (Gianini, Avilez e Silva apresenta *paralise* e Prates apresenta *paralisa*). Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que o livro de Prates (1998) tenha copiado o texto do livro de Gianini, Avilez e Silva (1988). A única relação encontrada entre os dois LDP está no fato de Prates, em 1994⁷⁷, ter também publicado pela mesma editora de Gianini, Avilez e Silva, a Editora do Brasil. Salientamos que encontramos apenas essa relação, mas ela permite, por si, aventar que uma provável cópia foi feita. (Ver anexo O).

Para além das prováveis relações entre os livros, ressaltamos que o livro de Gianini também apresenta indicação errada da indicação de fonte, pois indica que a crônica foi retirada da *Revista Veja*, n. 375, publicada em julho de 1976, problemática já discutida anteriormente. Nesse caso, levantamos a hipótese de que a referência indicada possa ter sido inventada ou equivocadamente colocada pelo livro de Gianini, Avilez e Silva (1988) e o livro de Prates (1998) simplesmente copiou tal dado, sem indicar a real referência. Com este exemplo, podemos atestar a inconfiabilidade das referências indicadas por alguns LD, ponto que já havia sido destacado na pesquisa de Mendes (1986).

Tendo em vista todo esse emaranhado de relações, decidimos analisar a crônica, mesmo com a hipótese de que tenha sido copiada de outro LDP, para demonstrar as consequências do descuido com o texto autoral. E como a referência indicada pelo LDP não existe de fato, decidimos utilizar como texto-base a versão da *Revista Veja* de novembro de 1977.

Vale informar que a crônica *Ela tem alma de pomba* foi posteriormente publicada em livro, no *200 crônicas escolhidas*, sofrendo diversas modificações em comparação com a que foi publicada na revista, confirmando a prática de reescrita que Braga costumava fazer.

Quadro 15 – Casos de omissão no Texto D

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim , não há dúvida.	Que a televisão prejudica o movimento da pracinha [Ø], não há dúvida
2) O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F. C. com o Estrela do Norte	[Ø]

⁷⁷ No ano de 1984, Prates publicou o livro *Reflexão e Ação em Língua Portuguesa*, pela Editora do Brasil S/A

F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?	
3) Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa	Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive [ø] boa conversa
4) Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o making love.	Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive boa conversa [ø] .
5) O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí , chutar uma bola	O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair [ø] , chutar uma bola
6) é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar , fazer doido dormir.	é máquina de amansar doido, [ø] fazer doido dormir.
7) uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV...	uma boa observação [ø] é que não existe nenhum aparelho de TV...
8) você não tem vergonha de acompanhar essa besteira dessa novela?	você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de [ø] novela?
9) - Não sou eu não , são as crianças!	- Não sou eu [ø] , são as crianças!
10) o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.	o grande consolo, a grande companhia. [ø]
11) ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias	ou dos que [ø] no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...
12) que espera que a noite passe, que a noite passe , que a noite passe...	que espera que a noite passe, [ø] que a noite passe...
13) Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão a criatura solitária tem nela a grande distração , o grande consolo, a grande companhia	Na grande cidade – {num apartamento pequeno} [e solitário] [ø] , o grande consolo, a grande companhia...

Fonte: Elaboração própria.

Como visto, identificamos 13 casos de omissão. Destacamos a supressão do quarto parágrafo (Excerto 2), constituída por meio da retirada de referências a times de futebol, incluindo os times da cidade natal de Braga, Cachoeiro F.C. e Estrela no Norte F.C.. Nessa mesma esteira de omissões, vemos, no excerto 1, a retirada da indicação do nome da praça e da cidade “*Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida*”. Essas supressões descaracterizam claramente a

obra autoral de um dos mais conhecidos cachoeirenses do país, haja vista suas crônicas serem repletas de referências a seu passado.

Outras omissões de trecho ocorrem ao longo do texto, são elas: 4, 7, 10,11, 12 e 13. Vamos analisar o excerto 11, no qual foi retirada a seguinte passagem: “ou dos que *estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que* no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias.”. Levantamos a hipótese de que houve censura frente ao vocabulário desse fragmento, mais precisamente, às palavras *estupor* e *desgraça*. Outro exemplo que pode configurar como censura é a supressão da expressão “até o *making love*”, do excerto 4. Sabemos que, originariamente, as crônicas de Braga têm como público alvo leitores de jornais e revistas que, em sua grande maioria, são pessoas adultas, mas considerando que o LDP de Gianini, Avilez e Silva (1988) é voltado para 4ª série e o de Prates (1998) para 5ª série, essa retirada de palavras consideradas pesadas nos parece plausível. Supomos que o caso apresentado no excerto 10 segue uma direção próxima a essa linha de raciocínio, não pelo vocabulário em si, mas por se tratar de uma temática que demandaria reflexões mais aprofundadas e amadurecidas: “o grande consolo, a grande companhia. *Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.*”.

Também vemos suprimidos nesse texto passagens que desempenhavam uma função rítmica e poética. Como exemplos temos as repetições dos excertos 6 e 12: “[...] é máquina de amansar doido, *distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.*” e “[...] que espera que a noite passe, *que a noite passe, que a noite passe...*”. Esses tipos de supressão podem possuir como motivação a tentativa de resumir o texto, deixá-lo mais enxuto para se adequar à diagramação do livro. Outras omissões que tenham provavelmente essa mesma motivação são as que retiram traço de coloquialidade do texto, tais como nos excertos 5, 7 e 9: “O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair *por aí*, chutar uma bola”, “uma boa observação *que se pode fazer* é que não existe nenhum aparelho de TV...” e “- Não sou eu *não*, são as crianças!”. Como já colocado, todas essas intromissões descaracterizam o texto autoral.

Quadro16 – Casos de adição no Texto D

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
14) - Crianças, para a cama!	- Crianças, [já] para a cama!
15) Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa	Na grande cidade – {num apartamento pequeno} [e solitário] [Ø], o grande consolo, a grande companhia...

mansão a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia	
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Os casos de adição identificados foram apenas dois. No primeiro (Excerto 14) é adicionado o advérbio de tempo *já* para dar mais ênfase à frase imperativa em que se encontra. O segundo exemplo (Excerto 15) acrescentam-se as palavras *e solitário* para se referir ao apartamento pequeno. Essa adição vem no meio a uma substituição e de uma omissão de trecho. Há quase que uma reelaboração do parágrafo, mas, ao analisarmos de forma mais atenta, conseguimos discernir esses três tipos de variantes. A motivação aventada para esse caso (incluindo as três variantes), é a tentativa de simplificação do texto.

Quadro 17 – Casos de substituição no Texto D

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
16) dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema.	dar uma volta pela praça e depois pegar a sessão das {oito} no cinema.
17) chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.	chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma {história} qualquer para fazer.
18) – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas...	{,} então a sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas...
19) É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto	É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu {n} um canto
20) Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala , num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia	Na grande cidade – {num apartamento pequeno} [e solitário] [ø], o grande consolo, a grande companhia...

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os cinco casos de substituição, dois chamam maior atenção. No excerto 17, ao substituir a palavra *besteira* por *história*, vemos uma espécie de abrandamento vocabular, uma certa suavização da linguagem. E no caso do exemplo 20, a troca de “*num apartamentinho de quarto e sala*” por “*num apartamento pequeno*” denota uma tentativa de simplificação. Nesse fragmento do texto, como já colocado, três tipos de variantes foram encontradas e, conjuntamente, dá-se a impressão de que os itens suprimidos, adicionados e substituídos foram assim colocados com o propósito de facilitar a leitura do texto.

As outras três substituições destacadas foram: a troca do 8 numeral arábico pela forma escrita por extenso (possivelmente motivada pela intenção de correção, haja vista a norma indicar que numerais até 10 devem ser escritos por extenso e, posteriormente, usar a versão arábica), a troca da pontuação travessão (-) por vírgula (,) e a troca da preposição *para* por *em* (na forma contraída com o artigo *um*), estas últimas não encontramos uma justificativa para motivação.

Quadro 18 – Caso de alteração da ordem no Texto D

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
21) Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma	Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é <uma só>

Fonte: Elaboração própria.

A única alteração da ordem identificada na presente crônica foi a troca de *só uma* por *uma só*.

5.1.1.5 Texto E

Quadro 19– Cotejo entre os testemunhos do Texto E

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . São Paulo: Círculo do Livro. ⁷⁸	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: linguagens</i> , 8ª série. São Paulo: Atual, 1998. (PNLD 2002)
<p>Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e</p>	<p>Ela tem alma de pomba</p> <p>Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. [+§]</p> <p>Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das {8} no cinema. [+§]</p> <p>Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.</p> <p>O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do [Cachoeiro F.C.]</p>

⁷⁸ O LDP não apresenta o ano do livro indicando como referência, por tratar-se da Editora Círculo do Livro, identificamos como publicada no ano de 1977.

assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um **Inter** x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas, **francamente**, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu não, são as crianças!

- Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca

com o] Estrela [Ø] F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um **{Internacional}** x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. [+§]

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. **[Por exemplo: quebrar o braço.]**

Só não acredito que televisão seja {“}máquina de {amansar} doido{”}. [+§]

Até acho que é o contrário{;} ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas [Ø] você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu não, são as crianças!

- Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande

<p>humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, <i>o suspense</i>, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p> <p style="text-align: right;"><i>Abril, 1977</i></p>	<p>companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação dos dramas do mundo.</p> <p>A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto d[as] dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...</p> <p style="text-align: right;">[Ø]</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Nesse caso, a crônica *Ela tem alma de pomba* se encontra nas páginas 196 e 197 do livro *Português: Linguagens*, 8ª série. Esse livro divide-se em quatro unidades, cada uma subdividida em três partes, intituladas de capítulos. O texto em análise está no primeiro capítulo (por tema *Rumo ao século XXI*) da quarta unidade, cujo assunto principal é intitulado *A vida e o vídeo*. Produção de texto argumentativo, coerência e coesão, além do estudo de sintaxe de regência verbal e nominal são os principais conteúdos do capítulo. Destacamos que este livro também foi indicado no PNLD de 2005, apresentando, dessa mesma forma, a crônica analisada.

Ao realizarmos o cotejo entre os testemunhos arrolados, verificamos que, mais uma vez, houve uma indicação errônea de referência. Podemos atestar essa afirmativa, não só por termos encontrado várias divergências, mas por vermos que essas alterações são, na verdade, características de um outro texto, no caso, a versão da crônica encontrada na *Revista Veja*, publicada em 1977. Na referência apresentada pelo LDP da Editora Círculo do Livro, não aparece a indicação do ano de publicação do livro (1977) e, através do exercício de cotejo, constatamos que esta referência não foi de fato a utilizada. Tendo em vista as divergências existentes entre os testemunhos comparados e as semelhanças com uma outra versão da crônica, (por sinal, a primeira forma de publicação do texto, pela *Revista Veja*, edição 447, de 30 de março de 1977, página 9) pudemos comprovar a inconsistência da fonte indicada. Vale destacar também a possibilidade de que a verdadeira fonte do texto possa ter sido um outro LD que tenha

utilizado o texto da revista como referência. Como exemplo, temos o livro de Dino Pretti (1980) que traz essa crônica através de um fac-símile da referida revista.

Como a metodologia aqui proposta coteja o testemunho do LDP com o indicado como fonte pelo mesmo livro, analisaremos as variantes encontradas entre esses dois testemunhos para ressaltar as divergências e comprovar a incoerência da referência indicada.

Quadro 20 – Casos de omissão no Texto E

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C.	Quem vai ver um jogo do [Cachoeiro F.C. com o] Estrela [Ø] F.C.
2) - Mas, francamente , você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?	- Mas [Ø] você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?
3) Abril, 1977	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Os dois primeiros casos de omissão destacados – o adjunto adnominal *do Norte*; o advérbio de modo *francamente*, apresentado entre vírgulas –, estão presentes apenas na edição didática. Tanto o texto indicado como referência, quanto o texto que suponhamos ser de fato a referência correta apresentam essas indicações. Justificamos como motivação o intuito coesivo, isto é, o desejo de deixá-lo mais enxuto e direto.

Quadro 21 – Casos de adição no Texto E

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
4) ... não há dúvida. Sete horas da noite era hora...	... não há dúvida. [+§] Sete horas da noite era hora...
5) ... depois pegar a sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa...	... pegar a sessão das 8 no cinema. [+§] Agora todo mundo fica em casa...
6) Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo...	Quem vai ver um jogo do [Cachoeiro F.C. com o] Estrela [Ø] F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo
7) ... confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho...	... confesso que lia mais quando não tinha televisão. [+§] Rádio, a gente pode ouvir baixinho...
8) ... inventar uma besteira qualquer para fazer.	... inventar uma besteira qualquer para fazer. [Por exemplo: quebrar o braço.]
9) Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido.	Só não acredito que televisão seja {“}máquina de amansar doido{”}.

10) ... seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário...	... seja “máquina de amansar doido”. [+\$] Até acho que é o contrário...
11) ... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias...	... ou que no meio da noite sofrem o assalto d[as] dúvidas e melancolias...

Fonte: Elaboração própria.

Dos oito casos de adição, quatro se referem a acréscimos da sinalização de paragrafação (Excertos 4, 5, 7 e 10) e todos correspondem a formatação do texto encontrado na *Revista Veja* de 1977, assim como o acréscimo das aspas no excerto 9. Outros exemplos que alicerçam a inconsistência na indicação da referência são os excertos 6 e 8, tanto na indicação do time “*Cachoeiro F.C. com o*” como o acréscimo do trecho: “*Por exemplo: quebrar o braço*”. Esses trechos não aparecem no texto indicado como referência pelo LDP, mas aparecem na versão da revista, configurando alguns dos exemplos mais representativos para levantarmos e alicerçarmos a suspeita sobre a inconsistência da verdadeira referência/fonte.

O último caso de adição só aparece na edição didática, o acréscimo do artigo definido *as* contraído com a preposição *de*.

Quadro 22 – Casos de substituição no Texto E

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
12) ... depois pegar a sessão das oito no cinema.	... depois pegar a sessão das {8} no cinema.
13) ... assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?	... assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um {Internacional} x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?
14) Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido.	Só não acredito que televisão seja “máquina de {amansar} doido”.

Fonte: Elaboração própria.

Os casos de substituição também nos levam a constatar a incongruência da referência indicada. O excerto 12 é um caso, pois o numeral 8, escrito em algarismo arábico, que aparece na edição didática, é o mesmo da edição da revista, diferindo da apresentação por extenso presente na edição do livro indicado como fonte. Essa mesma análise se aplica na substituição da nomenclatura *Internacional* por *Inter*, presente no excerto 13.

Dessas substituições, o único caso que não encontramos relação com o texto da revista, é o exemplo trazido no excerto 14: a troca do verbo *fazer* por *amansar*. Esse caso nos parece

um erro de cópia, provavelmente um salto-bordão⁷⁹, já que o verbo *amansar* aparece posteriormente no mesmo contexto (junto ao substantivo *doido*). Destacamos, entretanto, que essa substituição prejudica a coerência do texto, contradizendo o que posteriormente é colocado. Vejamos o contexto da edição didática: “*Só não acredito que televisão seja ‘máquina de amansar doido’*”.⁸⁰ Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: *é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir*.”. Por sinal, parte desse trecho também é colocado numa questão⁸¹ de interpretação textual, porém não focando nos aspectos que pudessem indicar a incongruência da colocação do verbo *amansar*. Mas, independentemente disso, na leitura do texto, essa incoerência pode ser claramente percebida. Ressaltamos que no PNLD seguinte (2005) houve a reedição desse livro, com o mesmo texto, escrito dessa mesma forma, sem correção alguma, só sendo modificados aspectos gráficos, tais como gravuras e disposição do texto.

5.1.2 Crônica *O padeiro*

A crônica *O padeiro* foi escrita em maio de 1956, conforme datação indicada no livro *Ai de ti, Copacabana, publicado* no ano em 1960 pela Editora do Autor, além de ter sido reeditada na coletânea *200 crônicas escolhidas*. Aparece com considerável frequência em páginas didáticas e, na pesquisa empreendida, foram encontradas quatro transcrições, dessas apenas uma apresentou variantes substanciais.

5.1.2.1 Texto F

Quadro 23 – Cotejo entre os testemunhos do Texto F

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>Ai de Ti, Copacabana</i> . Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.	BISOGNIN, Tadeu Rossato. <i>Descoberta e construção</i> , 7: português. São Paulo: FTD, 1991. (PNLD 1999)

⁷⁹ Consideramos o salto-bordão como um “Erro de cópia que resulta na supressão ou na repetição de um trecho de texto, devido à proximidade relativa, no exemplar, de duas formas parecidas ou idênticas; salto do igual ao igual.”(ALMEIDA, 2009, p. 233-234).

⁸⁰ Retiramos a indicação de parágrafo que se encontra na edição didática para uma melhor visualização do trecho.

⁸¹ Questão 5. No 8º parágrafo, o autor afirma não acreditar “[...] que televisão seja ‘máquina de amansar doido’”. Considerando sua resposta à questão 4b, qual o sentido dado à palavra *doido*, no texto?” (CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 198)

O Padeiro

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo?

“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

O Padeiro

[ø]

[ø] Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo? [-§] “Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “[N]ão é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

<p>Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!” E assobiava pelas escadas. Rio, maio, 1956.</p>	<p>Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”[-§]E assobiava pelas escadas.</p> <p style="text-align: right;">[ø]</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *O padeiro* encontra-se nas páginas 145-146 do livro *Descoberta de Construção*, 7ª: português. O livro possui 9 unidades, estando a crônica em análise na unidade 6, cuja temática intitula-se *Somos todos importantes*. *O padeiro* aparece como o segundo texto da unidade, vindo antecedido de questões que buscam nortear a leitura e sua consequente interpretação. As atividades de interpretação do texto encontram-se direcionadas, principalmente, à análise de significados de palavras e expressões e o principal conteúdo gramatical destacado é o estudo de frase, oração e período.

Nessa crônica detectamos cinco variantes: quatro omissões e uma substituição.

Quadro 24 – Casos de omissão no Texto F

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
<p>1) Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costureiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um <i>lock-out</i>, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.</p>	<p>[ø]</p>

2) Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente.	[Ø]
3) Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo? “Então você não é ninguém?”	Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo? [-§] “Então você não é ninguém?”
4) O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!” E assobiava pelas escadas.	O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”[-§]E assobiava pelas escadas.
5) Rio, maio, 1956.	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Observamos, inicialmente, dois tipos de omissões: excerto 1 apresenta a omissão completa do primeiro parágrafo e o 2 apresenta a supressão dos três primeiros períodos do segundo parágrafo. Não há indicação alguma dessas supressões, estando em seu lugar uma gravura aludindo ao conteúdo do texto. Tanto o parágrafo quanto o trecho suprimidos introduzem o assunto da crônica ao descreverem a rotina matinal do narrador, criando uma deixa para a inclusão da personagem central do texto: o padeiro.

Podemos levantar como possível motivação para essa supressão, o intuito de ir direto ao assunto e ao conteúdo principal da crônica, julgando-se desnecessária a introdução (que apresenta uma real e imprescindível contextualização do autor/narrador do texto). Essa motivação alia-se a outra provável, economia de espaço, diagramação do livro. Essa hipótese também pode ser levantada para justificar as supressões da pontuação de dois parágrafos, ocasionando a junção dos mesmos, presentes nos excertos 3 e 4. A última omissão, do local, mês e ano, como já visto, é um tipo de ocorrência muito comum quando nos deparamos com as crônicas de Braga em LDP.

Quadro 25 – Caso de substituição no Texto F

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
6) ...e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “ n ão é ninguém, não, senhora, é o padeiro”.	... e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “{ N }ão é ninguém, não, senhora, é o padeiro”.

Fonte: Elaboração própria.

O Texto F apresenta apenas um caso de substituição: a troca de uma letra minúscula por uma letra maiúscula e acreditamos que isso tenha sido feito com o intuito de correção. Percebemos que esse tipo de substituição é muito recorrente em textos transcritos para LD, haja vista a tendência de adequar à norma padrão. Entretanto, esta pequena intromissão interfere na fidedignidade do texto rubembraguiano, já que podemos considerar como estilo do autor a utilização desse expediente gráfico, como notado em algumas crônicas como, por exemplo, na crônica *História triste de tuim*, analisada a seguir.

5.1.3 Crônica *História triste de tuim*

A crônica *História triste de tuim* foi escrita em setembro de 1958, conforme datação indicativa, e publicada em livro no *Ai de ti, Copacabana*, de 1960. Foi reeditada no *200 crônicas escolhidas* e faz parte do primeiro volume da coletânea do *Para gostar de ler*. No *corpus* neste trabalho, tal texto aparece apenas uma vez e é essa ocorrência que analisamos a seguir.

5.1.3.1 Texto G

Quadro 26 – Cotejo entre os testemunhos do Texto G

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>Para gostar de ler</i> , vol 1. São Paulo, Ática. ⁸²	BOURGOGNE, Cleuza; SILVA, Lilian. <i>Interação e transformação: Língua Portuguesa</i> , 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. (PNLD 1999)
<p>História triste de tuim</p> <p>João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...</p> <p>A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de</p>	<p>História triste de tuim</p> <p>João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente {.M}as de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...</p> <p>A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de</p>

⁸² O LDP não apresenta o ano do livro indicando como referência, sendo assim, utilizamos a edição do ano de 1979.

entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de joão-de-barro, mas de tuim.

Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser o menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles; um morreu, outro morreu, ficou um.

Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredado: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai-se embora com os outros; mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, você está arriscado a ele morrer de tristeza".

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, divididos em pares. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

entrada [,] para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de joão-de-barro, mas de tuim.

Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, [o] tuim é capaz de ser o menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio [d]<o> que outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles; um morreu, outro morreu, ficou um.

Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para [ø] apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de {e}mbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredado: tuim, tuim, tuim! Às vezes [,] demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "{M}enino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas [,] no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai-se embora com os outros; mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, você está arriscado a ele morrer de tristeza".

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar [,] quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, divididos em pares. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz {.O} menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, disse: "venha cá". **E disse:** "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".

O menino parou de chorar, porque tinha brio, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele **também** estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "aqui na cidade ele não pode andar solto; é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado".

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala; a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "que é tuim?" perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?" Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma idéia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, [e] disse: "{V}enha cá. [ø] {O} senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".

O menino parou de chorar, porque tinha brio, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele [ø] estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho d[a] família, quando acabaram[-se] as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "{A}qui na cidade ele não pode andar solto; é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado".

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala; a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe [,] era só chamar [ø] que voltava; mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "que é tuim?" perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?" Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma idéia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "{T}em gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "{S}e não prenderam o meu tuim [,] então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse

<p>"Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim". Voltou para casa com o tuim no dedo.</p> <p>Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso; cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.</p> <p>Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.</p> <p>Acabou-se a história do tuim.</p>	<p>da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim". Voltou para casa com o tuim no dedo.</p> <p>Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso; cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal [ø] e nunca mais fugiria.</p> <p>Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a[o] seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro [ø] e ainda viu {um} vulto de um gato ruivo que sumia.</p> <p>Acabou-se a história do tuim.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *História triste de tuim* encontra-se nas páginas 21, 22 e 23 do livro *Interação e transformação: Língua Portuguesa, 6ª série*. O livro possui três unidades, cada uma subdividida em quatro seções, denominadas de Estudos. Cada subseção traz um tema ao qual se relacionam os textos apresentados. O texto em análise aparece no Estudo 2, cuja temática é *Tristeza*. Antecedendo a crônica, temos uma introdução (com 3 pequenos textos e questões propostas para serem discutidas oralmente) ao tema, relacionando-o ao contexto de destruição do meio ambiente. O *História triste de tuim* aparece como texto principal, sendo seu conteúdo explorado através do estudo de vocabulário (principalmente sinonímia), de questões colocadas como compreensão textual, de questões direcionadas à opinião do aluno e de uma proposta de produção textual. Os conteúdos gramaticais relacionados à unidade em estudo são: pronomes demonstrativos, indefinidos e interrogativos e o uso dos porquês. Nesse tópico, o contexto da crônica é reportado nos exemplos e nos exercícios propostos.

Foram detectados o total de 29 variantes, sendo 6 omissões, doze adições, 10 substituições e 1 alteração de ordem.

Quadro 27 – Casos de omissão no Texto G

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles.	Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para [ø] apreciar o namorinho deles.

2) Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, disse: "venha cá". E disse: "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".	Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, [e] disse: "{V}enha cá. [Ø] {O} senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".
3) Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.	Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele [Ø] estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.
4) Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou.	Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe [,] era só chamar [Ø] que voltava; mas uma vez não voltou.
5) ...cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.	... cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal [Ø] e nunca mais fugiria.
6) Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.	Subiu num caixote para olhar por cima do muro [Ø] e ainda viu {um} vulto de um gato ruivo que sumia.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro caso de omissão refere-se à supressão do pronome oblíquo *se*. A motivação para essa variante pode estar relacionada ao fator coesivo, pois aparenta evitar a repetição do pronome, haja vista ter aparecido anteriormente no trecho “*Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para [Ø] apreciar o namorinho deles.*”. No segundo excerto, retirou-se a expressão “*E disse*” num contexto de diálogo. A busca pela coesão textual também ampara a justificativa dessa variante, evitando-se a repetição da forma verbal *disse*. Essa supressão está ligada com outras interferências no texto autoral, como veremos nos casos de adição e substituição relacionados a esse mesmo trecho. No terceiro excerto suprimiu-se o advérbio *também*, podendo tal alteração ser justificada como mecanismo coesivo a julgar pela prática nos outros casos. As três últimas supressões (Excertos 4, 5 e 6) são referentes ao uso de vírgulas, casos motivados pelo intuito de correção.

Quadro 28 – Casos de adição no Texto G

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
7) Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar...	Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada [,] para o vento não incomodar...
8) De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser o menor.	De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, [o] tuim é capaz de ser o menor.

9) Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando.	Três filhotes, um mais feio [d]<o> que outro, ainda sem penas, os três chorando.
10) Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino...	Às vezes [,] demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino...
11) Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus.	Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas [,] no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus.
12) Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim...	Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar [,] quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim...
13) Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, disse:	Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, [e] disse:
14) Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias:	Houve quase um conselho d[a] família, quando acabaram[-se] as férias:
15) Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias:	Houve quase um conselho d[a] família, quando acabaram[-se] as férias:
16) Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou.	Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe [,] era só chamar [ø] que voltava; mas uma vez não voltou.
17) Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"	Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "{S}e não prenderam o meu tuim [,] então por que o senhor comprou gaiola hoje?"
18) ... quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento.	... quando voltou para dar comida a[o] seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento.

Fonte: Elaboração própria.

A crônica apresenta doze casos de adição e metade deles são casos de colocação de vírgulas (Excertos 7, 10, 11, 12, 16, 17). Nos contextos 7, 11 e 12, indica-se a colocação da vírgula por estar separando uma expressão adverbial longa. Nos casos 16 e 17 também são colocadas as vírgulas para separar as orações subordinadas adverbiais que antecedem as orações principais. A vírgula presente no excerto 10 pode ser considerada opcional, por se tratar de expressão adverbial curta, entretanto, seu uso é recomendado. Frente ao exposto, concluímos que as inserções foram motivadas pelo intuito de correção do texto

Há, também, a adição de artigos definidos (Excertos 8, 14 e 18); da conjunção *e* (excerto 13); da preposição *de* em contração com artigo *o* (excerto 9), sendo que, neste caso há uma consequente alteração da ordem, tendo em vista o uso da conjunção *que*; e o acréscimo do pronome *se* (excerto 15). A hipótese motivacional mais plausível para essas adições é o intuito

coesivo e corretivo. Não vimos ligação direta dessas adições com nenhum conteúdo do livro, não só da unidade em que o texto se encontra, nem dos conteúdos anteriores.

Quadro 29 – Casos de substituição no Texto G

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
19) João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...	João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente{.M}as de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...
20) Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba	Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de {e}mbaúba.
21) Mas o pai disse: "menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar..."	Mas o pai disse: "{M}enino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar..."
22) Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.	Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz {O} menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.
23) "venha cá".	"{V}enha cá.
24) "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".	{O} senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".
25) O pai avisou: "aqui na cidade ele não pode andar solto"	O pai avisou: "{A}qui na cidade ele não pode andar solto..."
26) Teve uma idéia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "tem gaiola para vender?"	Teve uma idéia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "{T}em gaiola para vender?"
27) Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"	Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "{S}e não prenderam o meu tuim [,] então por que o senhor comprou gaiola hoje?"
28) Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.	Subiu num caixote para olhar por cima do muro [ø] e ainda viu {um} vulto de um gato ruivo que sumia.

Fonte: Elaboração própria.

Foram encontrados dez casos de substituição, sendo que 80% são de substituições de letras minúsculas por maiúsculas, todas em contexto de diálogos (Excertos 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27). Há duas substituições motivadas por uma modificação na pontuação, com substituições de pontos de vírgulas por pontos de seguimento (Excertos 19 e 22)⁸³. Nesses oito casos, a motivação para essas substituições pode ancorar-se no intuito de correção. Entretanto,

⁸³ Decidimos não separar essas substituições por conta da relação de dependência entre elas.

vemos que o uso das minúsculas no texto autoral tem sua justificativa no estilo de escrita do autor (como pudemos ver no texto anterior, *O padeiro*). Com isso, podemos atestar que, tendo em vista um interesse normativo, o LDP alterou deliberadamente essa característica da escrita autoral.

Seguindo a toada da correção, o excerto 20 apresenta a substituição da letra inicial da palavra *imbaúba*, trocada por *embaúba*. Apesar de também ser conhecida popularmente como *imbaúba*, a palavra que está dicionarizada é *embaúba*. A última substituição detectada é a troca do artigo definido *o* para o indefinido *um* (Excerto 28), ocasionando, de fato, uma mudança considerável de sentido, cuja consequência ultrapassa o caráter corretivo.

Quadro 30 – Caso de alteração de ordem no Texto G

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
29) Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando.	Três filhotes, um mais feio [d]<o> que outro, ainda sem penas, os três chorando.

Fonte: Elaboração própria.

Também sob a motivação de corrigir, encontramos um caso de alteração da ordem e, como colocado anteriormente, decorre da adição da preposição *de* em contração com artigo *o* no contexto de uso com a conjunção *que*.

5.1.4 Crônica *Velhas cartas*

A crônica *Velhas cartas*, escrita em dezembro de 1953, conforme datação indicativa, foi publicada no livro *A traição das elegantes*, de 1967, e também faz parte da coletânea *200 crônicas escolhidas*. Na revisão realizada, encontramos três ocorrências dessa crônica, contudo elas aparecem idênticas e pertencentes a edições diferentes do mesmo LDP, da autora Isabel Cabral. Aqui escolhemos a edição mais antiga, do ano de 1995, correspondente ao PNLD de 1999, mas essa mesma crônica aparece nas outras próximas edições do livro, que fizeram parte, respectivamente, dos PNLD de 2002 e 2005.

5.1.4.1 Texto H

Quadro 31 – Cotejo entre os testemunhos do Texto H

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . Rio de Janeiro, Record, 1980.	CABRAL, Isabel. <i>Palavra Aberta</i> . 7ª série. São Paulo: Atual, 1995. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Velhas cartas</p> <p>“Você nunca saberá o bem que sua carta me fez...” Sinto um choque ao ler esta carta antiga que encontro em um maço de outras. Vejo a data, e então me lembro onde estava quando a recebi. Não me lembro é do que escrevi que fez tanto bem a uma pessoa. Passo os olhos por essas linhas antigas, elas dão notícias de amigos, contam uma ou outra coisa do Rio, e tenho curiosidade de ver como ela se despedia de mim. É do jeito mais simples: “A saudade de...”</p> <p>Agora folheio outras cartas de amigos e amigas; são quase todas de apenas dois ou três anos atrás. Mas, como isso está longe! Sinto-me um pouco humilhado pensando como certas pessoas me eram necessárias e agora nem existiriam mais na minha lembrança se eu não encontrasse essas linhas rabiscadas em Londres ou na Suíça. “Cheguei neste instante; é a primeira coisa que faço, como prometi, escrever para você, mesmo porque durante a viagem pensei demais em você...”</p> <p>Isto soa absurdo a dois anos e meio de distância. Não faço a menor idéia do paradeiro dessa mulher de letra redonda; ela, com certeza, mal se lembrará do meu nome. E esse casal, santo Deus, como era amigo: fazíamos planos de viajar juntos pela Itália; os dias que tínhamos passado juntos eram “inesquecíveis”.</p> <p>E esse amigo como era amigo! Entretanto, nenhum de nós dois se lembrou mais de procurar o outro.</p> <p>Essa que se acusa e se desculpa de me haver maltratado — “mais pourquoi alors</p>	<p style="text-align: center;">Velhas cartas</p> <p>“Você nunca saberá o [Ø] que {esta} carta me fez...” Sinto um choque ao ler esta carta antiga que encontro em um maço de outras. Vejo a data, e então me lembro onde estava quando a recebi. Não me lembro é do que escrevi que fez tanto bem a uma pessoa. Passo os olhos por essas linhas antigas, elas dão notícias de amigos, contam uma ou outra coisa do Rio, e tenho curiosidade de ver como ela se despedia de mim. É do jeito mais simples: “A saudade de...”</p> <p>Agora folheio outras cartas de amigos e amigas; são quase todas de apenas dois ou três anos atrás. Mas, como isso está longe! Sinto-me um pouco humilhado pensando como certas pessoas me eram necessárias e agora nem existiriam mais na minha lembrança se eu não encontrasse essas linhas rabiscadas em Londres ou na Suíça. “Cheguei neste instante; é a primeira coisa que faço, como prometi, escrever para você, mesmo porque durante a viagem pensei demais em você...”</p> <p>Isto soa absurdo {há} dois anos e meio de distância. Não faço a menor idéia do paradeiro dessa mulher de letra redonda; ela, com certeza, mal se lembrará do meu nome. E esse casal, santo Deus, como era amigo: fazíamos planos de viajar juntos pela Itália; os dias que tínhamos passado juntos eram “inesquecíveis”.</p> <p>E esse amigo como era amigo! Entretanto, nenhum de nós dois se lembrou mais de procurar o outro. [...] ⁸⁴</p> <p>E que terríveis negócios planejava esse meu amigo de sempre! Sem dúvida iríamos</p>

⁸⁴ A edição do LDP apresenta os colchetes com reticências para indicar que houve uma supressão.

ai-je été si mechante... j'ai du te blesser, pardon... oh, j'étais vraiment stupide et tu dois l'oublier... je veux te revoir...”, mas eu não me lembro de mágoa nenhuma, seu nome é apenas para mim uma doçura distante.

E que terríveis negócios planejava esse meu amigo de sempre! Sem dúvida iríamos ficar ricos, o negócio era fácil e não podia falhar, ele me escrevia contente de eu ter topado com entusiasmo a idéia, achava a sugestão que eu fizera “batatal”, dizia que era preciso “agir imediatamente”. É extraordinário que nunca mais tenhamos falado de um negócio tão maravilhoso.

Aqui, outro amigo escreve do Rio para Paris me pedindo um artigo urgente e grande “sobre a situação atual na literatura francesa, pelo menos dez páginas, nossa revista vai sair dia 15, faça isso com urgência, estamos com quase toda a matéria pronta”. Não fiz o artigo, a revista não saiu, a literatura francesa não perdeu nada com isso, a brasileira, muito menos.

As cartas mais queridas, as que eram boas ou ruins demais, eu as rasguei há muito. Não guardo um documento sequer das pessoas que mais me afligiram e mais me fizeram feliz. Ficaram apenas, dessa época, essas cartas que na ocasião tive pena de rasgar e depois não me lembrei de deitar fora. A maioria eu guardei para responder depois, e nunca o fiz. Mas também escrevi muitas cartas e nem todas tiveram resposta.

Imagino que em algum lugar do mundo há alguém que neste momento remexe, por acaso, uma gaveta qualquer, encontra uma velha carta minha, passa os olhos por curiosidade no que escrevi, hesita um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um gesto de displicência, pensando, talvez: “é mesmo, esse sujeito onde andará? Eu nem me lembrava mais dele...”

E agradeço a esse alguém por não ter rasgado a minha carta: cada um de nós morre um pouco quando alguém, na distância e no tempo, rasga alguma carta nossa, e não tem esse gesto de deixá-la em algum canto, essa carta que perdeu todo o

ficar ricos, o negócio era fácil e não podia falhar, ele me escrevia contente de eu ter topado com entusiasmo a idéia, achava a sugestão que eu fizera “batatal”, dizia que era preciso “agir imediatamente”. É extraordinário que nunca mais tenhamos falado de um negócio tão maravilhoso.

Aqui, outro amigo escreve do Rio para Paris me pedindo um artigo urgente e grande “sobre a situação atual na literatura francesa, pelo menos dez páginas, nossa revista vai sair dia 15, faça isso com urgência, estamos com quase toda a matéria pronta”. Não fiz o artigo, a revista não saiu, a literatura francesa não perdeu nada com isso, a brasileira, muito menos.

As cartas mais queridas, as que eram boas ou ruins demais, eu as rasguei há muito. Não guardo um documento sequer das pessoas que mais me afligiram e mais me fizeram feliz. Ficaram apenas, dessa época, essas cartas que na ocasião tive pena de rasgar e depois não me lembrei de deitar fora. A maioria eu guardei para responder depois, e nunca o fiz. Mas também escrevi muitas cartas e nem todas tiveram resposta.

Imagino que em algum lugar do mundo há alguém que neste momento remexe, por acaso, uma gaveta qualquer, encontra uma velha carta minha, passa os olhos por curiosidade no que escrevi, hesita um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um gesto de displicência, pensando, talvez: “é mesmo, esse sujeito onde andará? Eu nem me lembrava mais dele...”

E agradeço a esse alguém por não ter rasgado a minha carta: cada um de nós morre um pouco quando alguém, na distância e no tempo, rasga alguma carta nossa, e não tem esse gesto de deixá-la em algum canto, essa carta que perdeu todo o sentido, mas que foi um instante de ternura, de tristeza, de desejo, de amizade, de vida — essa carta que não diz mais nada e apenas tem força ainda para dar uma pequena e absurda pena de rasgá-la.

sentido, mas que foi um instante de ternura, de tristeza, de desejo, de amizade, de vida — essa carta que não diz mais nada e apenas tem força ainda para dar uma pequena e absurda pena de rasgá-la. <i>Dezembro, 1953</i>	
--	--

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *Velhas cartas* aparece nas páginas 31 e 32 do livro *Palavra Aberta*, 7ª série. O livro possui dez unidades, todas com dois textos relacionados a temáticas inicialmente apresentadas, uma seção intitulada *Primeiras ideias*. A crônica de Braga aparece na segunda unidade como o texto 2. Os conteúdos destacados para esta unidade são separados em tópicos como “Recursos de Linguagem”, sendo que o assunto é metáfora; e “Conhecendo a gramática”, cujos assuntos são: funções sintáticas, sujeito e predicado, tipos de sujeito, predicado nominal e concordância do verbo ser.

Encontramos poucas, porém significativas, variantes nessa crônica. Como já colocado, esse texto aparece, da mesma forma, sob mesmo contexto, na 2ª edição do livro, datada do ano de 2000, indicada como revista e ampliada e que fez parte do PNLD de 2002 e 2005.

Quadro 32 – Casos de omissão no Texto H

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) “Você nunca saberá o bem que sua carta me fez...”	“Você nunca saberá o [Ø] que {esta} carta me fez...”
2) <i>Dezembro, 1953</i>	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro caso de omissão é do substantivo *bem*. Essa omissão desconfigura o que depois será retomado pelo narrador do texto. Vejamos essa relação no trecho do testemunho indicado como referência pelo LDP: “‘Você nunca saberá o *bem* que sua carta me fez...’ Sinto um choque ao ler esta carta antiga que encontro em um maço de outras. Vejo a data, e então me lembro onde estava quando a recebi. *Não me lembro é do que escrevi que fez tanto bem a uma pessoa.*” (BRAGA, 1980, p. 271). A aparente inocente retirada do substantivo *bem* causa incongruência quando analisamos o contexto da crônica. Ao passarmos para análise das atividades do LDP referentes ao texto, percebemos que a frase inicial da crônica é colocada como ponto de questionamento. Vejamos:

1. Durante a leitura de cartas antigas, o autor faz algumas reflexões, revelando sentimentos e pensamentos.

Indique o que sentiu e pensou o autor ao ler os seguintes trechos:

a) ‘Você nunca saberá o que esta carta me fez...’ (BRAGA, 1980 *apud* CABRAL, 1995, p. 33)

Na atividade proposta, a resposta indicativa no *Livro do Professor* é a seguinte: “*Sentiu um choque e não se lembrou do que escreveu a essa pessoa*” (BRAGA, 1980 *apud* CABRAL, 1995, p. 33), numa referência direta a outro trecho da crônica. Podemos considerar que essa retirada serviu para induzir a uma resposta mais direta, já que a permanência do substantivo *bem* poderia levantar outras possibilidades de interpretação.

A segunda omissão trata-se da costureira retirada da indicação do mês e do ano de escrita da crônica, causando, assim, uma lacuna na contextualização.

Quadro 33 – Caso de substituição no Texto H

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
3) “Você nunca saberá o bem que sua carta me fez...”	“Você nunca saberá o [ø] que {esta} carta me fez...”
4) Isto soa absurdo a dois anos e meio de distância.	Isto soa absurdo {há} dois anos e meio de distância.

Fonte: Elaboração própria.

A variante classificada como substituição no excerto 3 faz parte do mesmo trecho analisado no excerto 1. Nesse caso, a autoria do LDP substituiu o pronome possessivo *sua* pelo demonstrativo *esta*. Uma das consequências dessa modificação é impessoalidade causada. Sem falar que, no contexto da crônica, o uso do possessivo traz maior coerência, haja vista o trecho destacado se tratar de uma resposta a uma carta enviada pelo narrador ao remetente da carta.

A motivação da substituição destacada no excerto 4 pode ser levantada como um caso de correção gramatical, pois nota-se a troca da preposição *a* pelo verbo *há* no contexto de indicação temporal passada.

5.1.5 Crônica *Os amigos na praia*

A crônica *Os amigos na praia*, escrita em março de 1956, foi publicada no livro *Ai de ti, Copacabana*, cuja primeira edição data de 1960. Também faz parte da coletânea *200 crônicas escolhidas*. Essa crônica apresenta o mesmo contexto de *Velhas cartas*, visto que também faz parte do LDP de Isabel Cabral e está presente, com as mesmas características, nas três edições

dos PNLD analisados, logo, assim como ocorreu com a crônica anterior, escolhemos a edição mais antiga, do ano de 1995, correspondente ao PNLD de 1999.

5.1.5.1 Texto I

Quadro 34 – Cotejo entre os testemunhos do Texto I

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . Rio de Janeiro, Record, 1980.	CABRAL, Isabel. <i>Palavra Aberta</i> . 8ª série. São Paulo: Atual, 1995. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Os amigos na praia</p> <p>Éramos três velhos amigos na praia quase deserta. O sol estava bom; e o mar, violento. Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente de espumas e vinham se empinando outra vez, inflando, oscilantes, túmidas, azuis, para poucar de súbito na praia. Mal a gente entrava no mar a areia descaía de chofre, quase a pique, para uma bacia em que não dava pé; alguns metros além havia certamente uma plataforma de areia onde o mar estourava primeiro. Demos alguns mergulhos, apanhamos fortes lambadas de onda e nos deixamos ficar conversando na praia; o sol estava bom.</p> <p>Éramos três velhos amigos e cada um estava tão à vontade junto dos outros que não tínhamos o sentimento de estar juntos, apenas estávamos ali. Talvez há 10 ou 15 anos atrás tivéssemos estado os três ali, ou em algum outro lugar da praia, conversando talvez as mesmas coisas. Certamente éramos os três mais magros, nossos cabelos eram mais negros... Mas que nos importava isso agora? Cada um vivera para seu lado: às vezes um cruzara com outro em alguma cidade e então possivelmente teria perguntado pelo terceiro. Meses, talvez anos, podem haver passado sem que os três se vissem ou se escrevessem; mas aqui estamos juntos tão à vontade como se todo o tempo tivéssemos feito isso.</p>	<p style="text-align: center;">Os amigos na praia</p> <p>Éramos três velhos amigos na praia quase deserta. O sol estava bom; e o mar, violento. Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente de espumas e vinham se empinando outra vez, inflando, oscilantes, túmidas, azuis [Ø]. Mal a gente entrava no mar a areia descaía de chofre, quase a pique, para uma bacia em que não dava pé; alguns metros além havia certamente uma plataforma de areia onde o mar estourava primeiro. Demos alguns mergulhos, apanhamos fortes lambadas de onda e nos deixamos ficar conversando na praia; o sol estava bom.</p> <p>Éramos três velhos amigos e cada um estava tão à vontade junto dos outros que não tínhamos o sentimento de estar juntos, apenas estávamos ali. Talvez há 10 ou 15 anos atrás tivéssemos estado os três ali, ou em algum outro lugar da praia, conversando talvez as mesmas coisas. Certamente éramos os três mais magros, nossos cabelos eram mais negros... Mas que nos importava isso agora? Cada um vivera para seu lado: às vezes um cruzara com outro em alguma cidade e então possivelmente teria perguntado pelo terceiro. Meses, talvez anos, podem haver passado sem que os três se vissem ou se escrevessem; mas aqui estamos juntos tão à vontade como se todo o tempo tivéssemos feito isso.</p> <p>Falamos de duas ou três mulheres, rimos cordialmente das coisas de outros amigos</p>

<p>Falamos de duas ou três mulheres, rimos cordialmente das coisas de outros amigos (“aquela vez que o Di chegou de S. Paulo”... “o Joel outro dia me telefonou de noite...”) mas nossa conversa era leve e tranqüila como a própria manhã, era uma conversa tão distraída como se cada um estivesse pensando em voz alta suas coisas mais simples. Às vezes ficávamos sem dizer nada, apenas sentindo o sol no corpo molhado, olhando o mar, à toa. Éramos três animais já bem maduros a entrar e sair da água muito salgada, tendo prazer em estar ao sol. Três bons animais em paz, sem malícia nem vaidade nenhuma, gozando o vago conforto de estarem vivos e estarem juntos respirando o vento limpo do mar – como três cavalos, três bois, três bichos mansos debaixo do céu azul. E tão sossegados e tão inocentes, que, se Deus se nos visse por acaso lá de cima, certamente murmuraria apenas – “lá estão aqueles três” – e pensaria em outra coisa.</p> <p style="text-align: right;">Março, 1956</p>	<p>(“aquela vez que o Di chegou de S. Paulo”... “o Joel outro dia me telefonou de noite...”) mas nossa conversa era leve e tranqüila como a própria manhã, era uma conversa tão distraída como se cada um estivesse pensando em voz alta suas coisas mais simples. Às vezes ficávamos sem dizer nada, apenas sentindo o sol no corpo molhado, olhando o mar, à toa. Éramos três animais já bem maduros a entrar e sair da água muito salgada, tendo prazer em estar ao sol. Três bons animais em paz, sem malícia nem vaidade nenhuma, gozando o vago conforto de estarem vivos e estarem juntos respirando o vento limpo do mar – como três cavalos, três bois, três bichos mansos debaixo do céu azul. E tão sossegados e tão inocentes, que, se Deus se nos visse por acaso lá de cima, certamente murmuraria apenas – “lá estão aqueles três” – e pensaria em outra coisa.</p> <p style="text-align: right;">[Ø]</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *Os amigos na praia* está na página 31 do livro *Palavra Aberta*, 8ª série. O livro tem 10 unidades, todas com dois textos relacionados a temáticas delimitadas. O texto de Braga é o segundo da unidade 2 cuja temática versa sobre relações afetivas. Os conteúdos destacados para esta unidade são separados em tópicos como “Recursos de Linguagem”, com foco no estudo da metonímia, e “Conhecendo a gramática”, onde o assunto é formação de palavras. Há, além desses, outros tópicos, incluindo um tratando de ortografia.

Destacamos que, assim como acontece com a crônica *Velhas Cartas*, esse texto aparece, da mesma forma, sob mesmo contexto na 2ª edição do livro, datada do ano de 2000, indicada como revista e ampliada e que fez parte do PNL D de 2002 e de 2005.

Quadro 35 – Casos de Omissão no Texto I

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente de espumas e vinham se empinando outra	Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente

vez, inflando, oscilantes, túmidas, azuis, para poucar de súbito na praia.	de espumas e vinham se empinando outra vez, inflando, oscilantes, túmidas, azuis [ø]
2) <i>Março, 1956</i>	[ø]

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos apenas duas variantes, a primeira e mais relevante é a supressão de um trecho “*para poucar de súbito na praia*”. Não foi encontrado nenhum indício no contexto referente aos conteúdos veiculados no LDP que justificasse tal omissão. A segunda omissão é uma constante nas transcrições apresentadas nos LDP: a retirada da indicação do mês e do ano de escrita da crônica.

5.1.6 Crônica *Luto da família Silva*

Luto da família Silva foi escrita em junho de 1935 e publicada pela primeira vez em livro no *O conde e o passarinho*, de 1936, pela editora José Olympio. Também faz parte da coletânea *200 crônicas escolhidas* e do 5º volume da coleção *Para gostar de ler*. Na pesquisa empreendida, foram encontradas duas ocorrências da crônica (uma referente ao PNLD 1999 e outra do PNLD 2002), fazendo parte de obras com títulos diferentes – *Português* (1996) e *Linguagem e interação* (1999) –, mas com a mesma autoria, editora e série. Os contextos em que os textos se encontram são os mesmos, inclusive as questões de interpretação textual, ocorrendo apenas poucas diferenças. Para a análise empreendida, utilizamos a edição do livro *Português*, datada de 1996 e referente ao PNLD de 1999, ou seja, a edição mais antiga.

5.1.6.1 Texto J

Quadro 36 – Cotejo entre os testemunhos do texto J

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
PARA gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. v. 5. Crônicas.	GUINDASTE, Reny; TIEPOLO, Elisiani; GLODIS, Sônia. <i>Português</i> : 5ª série. Curitiba: Módulo, 1996. (PNLD 1999)
Luto da família Silva A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na	Luto {pela} família Silva A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na

calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou vazia. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos “Fatos Diversos” do *Diário de Pernambuco*, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os joões da silva. Nós somos os populares joões da silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome “de Tal”. A família Silva e a família “de Tal” são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva – Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não **possuía** sangue azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho – vermelhinho da silva. Sangue de nossa família. Nossa família, **João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família**, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte,

calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou vazia. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos “Fatos Diversos” do *Diário de Pernambuco*, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos [ø] joões da silva. Nós somos os populares joões da silva. Moramos em várias casas [ø] {de} várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos [os] imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso[s] nome[s] de família. Usamos o sobrenome “de Tal”. A família Silva e a família “de Tal” são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva – Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não {possui} sangue azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho – vermelhinho da silva. Sangue de nossa família. Nossa família, [ø] entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de

<p>na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.</p> <p>Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...</p> <p style="text-align: right;">Junho, 1935</p>	<p>mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra [qualquer] pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.</p> <p>Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você [ø] mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...</p> <p style="text-align: right;">[ø]</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *Luto pela família Silva* encontra-se na página 35, do LD *Português: 5ª série*. O livro está dividido em oito unidades, cada uma apresentando uma temática e textos a ela relacionados. A crônica de Braga aqui analisada está na unidade 2, cujo tema é “O nome da coisa é só um nome, e não a coisa”. *Luto pela família Silva* aparece depois de cinco outros textos (uma letra de música, dois poemas e duas reportagens). Os conteúdos referentes a esta unidade encontram-se explicados através de exercícios, juntamente com a compreensão textual. São eles: adjetivos pátrios, topônimos, usos dos verbos por e colocar, uso de letras maiúsculas e minúsculas. A escolha da crônica, os sentidos que podem ser explorados, coadunam com alguns desses conteúdos como, por exemplo, o sobrenome Silva aparecer, em determinados contextos, iniciado com letra maiúscula ou minúscula, denotando um campo para reflexão acerca do grau de importância que lhe é atribuído.

Relembramos que este mesmo texto aparece, da mesma forma, sob mesmo contexto na 1ª edição do livro *Linguagem e interação: 5ª série*, das mesmas autoras, publicado pela mesma editora, datado do ano de 1999 e que fez parte do PNLD de 2002.

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Nós somos os joões da silva.	Nós somos [Ø] joões da silva.
2) Moramos em várias casas e em várias cidades.	Moramos em várias casas [Ø] {de} várias cidades.
3) Nossa família, João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes.	Nossa família, [Ø] entretanto, é que trabalha para os homens importantes.
4) Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum.	Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você [Ø] mesmo na vala comum.
5) Junho, 1935	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Foram levantadas cinco variantes por omissão, contudo a que mais se destaca é o excerto 3, no qual foi retirado um trecho contendo dois períodos. A motivação para essa omissão recai no incidente clássico do campo filológico: o salto-bordão. Neste caso, o trecho foi suprimido por conta da existência duplicada de “*Nossa família*”.

As outras supressões são de artigo definido (Excerto 1), de conjunção (Excerto 2), de verbo (Excerto 4) e de indicação do mês/ano de produção da crônica (Excerto 5). A retirada do artigo definido *os* antes do substantivo próprio joões (mesmo este começando em minúsculo) desfaz a familiaridade que o uso do artigo nesse contexto denota, o que coadunaria com o tom de pertencimento utilizado pelo narrador. A retirada da conjunção *e* está vinculada à substituição da preposição *em* por *de*: “Moramos em várias casas *e em* várias cidades” por “Moramos em várias casas *de* várias cidades”, mudando o ritmo e o sentido do trecho. O uso do verbo *ser* no 4º excerto denota uma intensificação, no intuito de ratificar algo “...nós temos de enterrar você *é* mesmo na vala comum”. Com a supressão desse verbo, a provável intenção do autor da crônica também é suprimida. Os motivos para essas supressões não possuem relação direta com os conteúdos do LDP, entretanto, podemos considerá-las frutos da tentativa de deixar o texto mais enxuto, mesmo que perdendo e/ou mudando o sentido e o ritmo.

Mesmo sendo muito comum a retirada da indicação de mês e ano nas transcrições em LD, vemos nesse exemplo um fato curioso: há uma questão de interpretação textual que se fia na temporalidade do texto para fazer a pergunta. Vejamos a questão número 1 do exercício proposto: “A crônica ‘Luto pela família Silva’, de Rubem Braga, foi escrita há mais de meio século. Em sua opinião, ela ainda é atual? Por quê?” (GUINDASTE; TIEPOLO; GLODIS, 1996, p. 36). Apesar de indicar o tempo de escrita da crônica, essa informação não aparece no testemunho do LDP. Esse exemplo abre espaço para refletirmos sobre a responsabilidade das modificações nas transcrições dos textos em materiais didáticos. Será que os autores da questão

retirariam essa informação? Ou foi suprimida por outro agente do processo de produção do LD? Esse pode ser um exemplo para ratificarmos a visão de autoria plural do LD utilizada nesta tese.

Quadro 38 – Casos de adição no Texto J

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
6) Depois fomos imigrantes, mestiços.	Depois fomos [os] imigrantes, mestiços.
7) Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família.	Às vezes, por modéstia, não usamos nosso[s] nome[s] de família.
8) Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios...	Nossa família quebra [qualquer] pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios...

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro caso de adição (Excerto 6) é o contrário do primeiro de omissão anteriormente analisado. Dessa vez, aparece no testemunho do LDP o artigo definido *os* antes do substantivo comum *imigrantes*. Seria para dar ênfase ao substantivo *imigrantes*? E por que não aparece antes do substantivo *mestiços*, já que se encontra no mesmo contexto? Não houve indícios para levantarmos nenhum tipo de motivação plausível.

No caso do excerto 7, aparece a adição de plural na expressão *nosso[s] nome[s]*. Apesar de parecer um acréscimo simples, ela implica fortemente no sentido do texto, já que o “*nosso nome de família*” traz uma especificação bem clara, nesse caso os Silva, e sua pluralização desfaz essa provável intenção autoral.

O excerto 8 traz o acréscimo do pronome indefinido *qualquer*. Possivelmente essa adição tenha a motivação de dar ênfase ao substantivo *pedra*, ao qual o pronome está relacionado.

Quadro 39 – Casos de substituição no Texto J

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
9) Luto da família Silva	Luto { pela } família Silva
10) Moramos em várias casas e em várias cidades.	Moramos em várias casas [ø] { de } várias cidades.
11) Você não possuía sangue azul.	Você não { possui } sangue azul.

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificados três casos de substituição. O primeiro aparece logo no título do texto: a troca da preposição (contraída com o artigo) *da* pela preposição *pela*. Essa mudança de elementos, por mais simples que possa parecer, muda significativamente o sentido do título, pois quando se utiliza a preposição *pela*, tem-se a ideia de que outros, terceiros, sentem o luto pela família Silva; enquanto a contração *da* denota que o luto ocorre no seio da família Silva. O sentido atribuído ao uso do *Luto da família Silva* coaduna com a linha da narrativa de Braga nessa crônica, quando utiliza a primeira pessoa do plural, trazendo a ideia de que o narrador, assim como o leitor, faz parte dessa família, como visto em várias passagens do texto: “[...] *somos os Silva*”, “*Nós pertencemos, como você, à família Silva*”, entre outras. Não foram identificadas no LDP possíveis justificativas ou motivações para essa variante. Uma curiosidade ainda relacionada à preposição utilizada no título dessa crônica vem do fato de que, na primeira edição do *200 crônicas escolhidas* (1977), o título do índice é “Luto *na* família Silva”, enquanto no corpo do livro, na página 13 para sermos mais precisos, o título está escrito da seguinte forma “Luto *da* família Silva”. Vimos essa mesma divergência em outras edições do livro, todavia, na nona edição, a preposição utilizada no índice passa a ser a mesma do corpo do livro, ficando, dessa forma, o título “Luto *da* família Silva”.

A segunda substituição já foi brevemente destacada nos casos de omissão, por estarem dependentes, pois a retirada da conjunção *e* está vinculada à substituição da preposição *em* por *de*: “Moramos em várias casas *e em* várias cidades” por “Moramos em várias casas *de* várias cidades” e, como já colocado, esta alteração muda o ritmo e o sentido do trecho.

A última alteração é a troca do tempo verbal do verbo *possuir*, passando do pretérito imperfeito do indicativo para o presente do indicativo: *possuía* por *possui*. Esta alteração denota uma incongruência do testemunho do LDP, pois o narrador está direcionando sua fala para a personagem que se encontra morta, cujo uso do verbo no pretérito fazia-se bem mais coerente.

5.1.7 Crônica *Mar*

A crônica *Mar* foi escrita em julho de 1938 e publicada pela primeira vez em livro no *Morro do Isolamento* (1944), pela editora Brasiliense, e ela também faz parte da coletânea *200 crônicas escolhidas*. Foram encontradas três ocorrências dessa crônica dentro do recorte do material analisado, sendo duas de edições diferentes do mesmo livro. Selecionamos a edição referente ao PNLD 1999 do livro *A palavra é sua*, 6ª série, 3ª edição.

5.1.7.1 Texto K

Quadro 40 – Cotejo entre os testemunhos do Texto K

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . Rio de Janeiro ⁸⁵ : Record, 1978.	PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. <i>A palavra é português</i> : 6ª série. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Mar</p> <p>A primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia idéia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos.</p> <p>Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada, vendo o mar...</p> <p>Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos</p>	<p style="text-align: center;">Mar</p> <p>A primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia idéia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos.</p> <p>Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada, vendo o mar...</p> <p>Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos</p>

⁸⁵ Destacamos nesta crônica uma substituição na indicação do local da referência. O LDP indica São Paulo, entretanto, a cidade correta da referência indicada é Rio de Janeiro.

cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas e horas dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer – como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou a sua mão... Um rapaz de **quatorze** ou **quinze** anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boa-noite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar dos pobres pescadores maratimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e mar do mangue... A primeira vez que saí sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebentação. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do “arrieiro” me puxava para fora, não gritei nem fiz gestos de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...

Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo. Este homem tem andado por aí, ora aflito, ora chateado, dispersivo, fraco, sem

cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas [Ø] dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer – como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou [Ø] sua mão... Um rapaz de {14} ou {15} anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boa-noite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, [mar da primeira viagem, mar da gritaria dos meninos,] mar dos pobres pescadores maratimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e mar do mangue... A primeira vez que saí sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebentação. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do “arrieiro” me puxava para fora, não gritei nem fiz gestos de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...

[Ø]

<p>paciência, mais corajoso que audacioso, incapaz de ficar parado e incapaz de fazer qualquer coisa, gastando-se como se gasta um cigarro. Este homem esqueceu muita coisa mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu, que ficou, obscura e forte, dentro dele, no seu peito. Mar, este homem pode ser um mau filho, mas ele é teu filho, é um dos teus, e ainda pode comparecer diante de ti gritando, sem glória, mas sem remorso, como naquela manhã em que ficamos parados, respirando depressa, perante as grandes ondas que arrebentavam – um punhado de meninos vendo pela primeira vez o mar...</p> <p style="text-align: right;"><i>Julho, 1938</i></p>	[Ø]
---	-----

Fonte: Elaboração própria.

A crônica de Braga *Mar* aparece nas páginas 218 e 219, do livro *A palavra é Português*, 6ª série. O livro é dividido em quatro unidades, apresentando três subdivisões intituladas *Lições*. Cada unidade versa sobre uma temática específica. *Mar* é o último texto discutido no livro, figurando na última *Lição* da quarta Unidade. Sendo assim, muitos foram os conteúdos vistos até se chegar a esta crônica, entretanto, em se tratando do conteúdo mais próximo a ela, temos questões gramaticais relacionadas à ortografia e ao estudo da função sintática adjunto adverbial. Vale destacar que este livro também foi indicado no PNLD de 2002 e apresenta dessa mesma forma a crônica analisada.

Quadro 41 – Casos de omissão no Texto K

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Um menino que pescava e que passava horas e horas dentro da canoa...	Um menino que pescava e que passava horas [Ø] dentro da canoa...
2) ... como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou a sua mão...	... como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou [Ø] sua mão...

<p>3) Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo. Este homem tem andado por aí, ora aflito, ora chateado, dispersivo, fraco, sem paciência, mais corajoso que audacioso, incapaz de ficar parado e incapaz de fazer qualquer coisa, gastando-se como se gasta um cigarro. Este homem esqueceu muita coisa mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu, que ficou, obscura e forte, dentro dele, no seu peito. Mar, este homem pode ser um mau filho, mas ele é teu filho, é um dos teus, e ainda pode comparecer diante de ti gritando, sem glória, mas sem remorso, como naquela manhã em que ficamos parados, respirando depressa, perante as grandes ondas que arrebatavam – um punhado de meninos vendo pela primeira vez o mar...</p>	[Ø]
4) <i>Julho, 1938</i>	[Ø]

Fonte: elaboração própria.

A variante destacada no excerto 1 traz a exclusão da conjunção *e* e do substantivo *horas*. A falta do “horas *e horas*” traz uma quebra de ritmo do texto, que segue um tom de lembranças rememoradas aos detalhes, sem pressa; bem como um abandono no propósito de intensificar o tempo passado pelo narrador. Nessa mesma linha, segue a análise da supressão do artigo *a* no contexto “[...] queimou *a* sua mão” (Excerto 2). O terceiro caso destacado é a total supressão do último parágrafo e o quarto é a comum retirada da datação da crônica, sendo que não houve qualquer indicação de que foram realizadas essas últimas omissões, pois as reticências que se apresentam são próprias do texto de Braga e tem toda uma relação com seu ritmo de escrita nessa crônica. Podemos considerar que as omissões aqui identificadas tenham por objetivo deixar o texto mais enxuto e, conseqüentemente, mais adequado à diagramação da página do livro.

Quadro 42 – Caso de adição no Texto K

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar dos pobres pescadores	Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, [mar da primeira viagem, mar da gritaria dos meninos,] mar dos pobres

maratimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas...	pescadores maratimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas...
--	---

Fonte: Elaboração própria.

O caso de adição de trecho é bastante raro nos estudos realizados até o momento. Levantamos a hipótese de que, para contextualizar com o mundo dos alunos, relacionando com “*primeira viagem*” e “*gritaria de meninos*”, a autoria do LDP possa ter incluído essa passagem. Contudo, não podemos deixar de aventar a hipótese de que a ocorrência desse acréscimo seja por conta do uso de algum outro texto fonte/referência, autoral ou não. Fomos em busca de outras fontes (edições diversas de outros livros e revistas, inclusive de LDP) para tentarmos justificar a existência desse trecho, mas nada foi encontrado. Quanto ao contexto mais direto do LDP, relação com os conteúdos e temáticas da unidade, nenhum indício nos levou a uma relação direta às variantes encontradas.

Quadro 43 – Caso de substituição no Texto K

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1)Um rapaz de quatorze ou quinze anos que nas noites de lua cheia...	Um rapaz de {14} ou {15} anos que nas noites de lua cheia...

Fonte: Elaboração própria.

Nesse texto, o único caso de substituição é o uso dos numerais arábicos em lugar da escrita por extenso desses. Como indicação motivacional, consideramos que nesse caso há o interesse de correção gramatical, já que a norma indica que numerais até dez devem ser escritos por extenso e, posteriormente, deve-se utilizar a representação com algarismo.

5.1.8 Crônica *Os jornais*

A crônica *Os jornais*, de maio de 1951, foi publicada em livro no *A borboleta amarela*, cuja primeira edição data de 1955. Também faz parte do *200 crônicas escolhidas* e do volume 5 da coleção *Para gostar de ler*. Ela é um texto que apresenta uma considerável frequência em LDP, posto que, no material pesquisado, foram identificadas dez ocorrências. Entretanto, poucas apresentaram variantes consideráveis e, por isso, selecionamos apenas uma por apresentar um maior número de divergências com o testemunho indicado como referência.

5.1.8.1 Texto L

Quadro 44 – Cotejo entre os testemunhos do Texto L

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
PARA gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. V. 5. Crônicas.	PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. <i>A palavra é português</i> : 8ª série. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Os jornais</p> <p>Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz: – Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. "Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz..." Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim: "Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: "Meu amor", ao que ele retorquiu: "Deolinda". Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de</p>	<p style="text-align: center;">Os jornais</p> <p>Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz: – Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. "Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz..." Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim: "Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando {com} um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: {}Meu amor{}, ao que ele retorquiu: {}Deolinda{}. Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde [o] que o habitual, pois</p>

sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal”.

A impressão que a gente tem, lendo os jornais – continuou meu amigo – é que "lar" é um local destinado principalmente à prática de "uxoricídio". E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

"Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar "Flor Mineira", à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciário Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada”.

E meu amigo:

- Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais

se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra [,] de propriedade do casal”.

A impressão que a gente tem, lendo os jornais – continuou meu amigo – é que "lar" é um local destinado principalmente à prática de "uxoricídio". E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

"Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar {}Flor Mineira{}, à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou [o] desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo {com} os três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciário Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada”.

E meu amigo:

- Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais

noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...	noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida... [Ø]
<i>Maio, 1951</i>	

Fonte: Elaboração própria.

A crônica intitulada *Os jornais* se encontra nas páginas 65 e 66, do livro *A palavra é Português*, 8ª série. O livro está dividido em quatro unidades, cada uma apresenta três subdivisões intituladas *Lições*. A crônica selecionada está na terceira *Lição* da primeira unidade. Os conteúdos diretamente associados a essa lição são questões de ortografia, uso de pronomes relativos, além do estudo das orações subordinadas substantivas. Destacamos que este livro também foi indicado no PNLD de 2002, apresentando, dessa mesma forma, a crônica analisada.

Quadro 45 – Casos de omissão no Texto L

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual...	Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde [Ø] que o habitual...
2) <i>Maio, 1951</i>	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificados apenas dois casos de omissão: a comum retirada da datação da crônica (Excerto 2) e a omissão da contração *do* (preposição + artigo). Não encontramos motivação explícita para a omissão de *do*, haja vista ser, de acordo com a norma padrão, opcional seu uso nesse contexto. Dessa forma, não caberia justificar como correção, mas a grosso modo, podemos levantar a hipótese de que foi uma tentativa de enxugar o texto, ou seja, retirar elementos considerados não essenciais.

Quadro 46 – Casos de adição no Texto L

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
3) ... para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal”.	... para consertar a gaiola de um canário-da-terra [,] de propriedade do casal”.

4) Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido.	Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou [o] desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido.
---	--

Fonte: Elaboração própria.

O excerto 3 apresenta um acréscimo de vírgula num contexto em que essa pontuação é opcional. Essa mesma situação figura com o acréscimo do artigo *o* num contexto em que não haveria uma necessidade normativa.

Quadro 47 – Casos de substituição no Texto L

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
5) ... dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda.	... dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando {com} um beijo na orelha esquerda.
6) "Meu amor", ao que ele retorquiu:	{} Meu amor } , ao que ele retorquiu:
7) "Deolinda".	{} Deolinda } .
8) ... entrou no bar "Flor Mineira", à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço.	... entrou no bar {} Flor Mineira } , à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço.
9) ... o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas.	... o mesmo acontecendo {com} os três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas.

Fonte: Elaboração própria.

Os casos de substituição podem ser divididos em dois grupos: o primeiro refere-se às substituições das preposições *em* e *a* pela preposição *com* (Excertos 5 e 9). Não foram encontrados indícios, ao longo do LDP, que justifiquem estas substituições. Os casos referentes ao segundo grupo, substituições de aspas duplas por aspas simples (excertos 6, 7 e 8), podemos considerar como motivações o intuito de correção, já que o uso de aspas simples é indicado no contexto de um trecho já aspeado.

5.1.9 Crônica *Coisas antigas*

A crônica *Coisas antigas*, de novembro de 1957, foi publicada em livro no *Ai de ti, Copacabana*, em 1960, e também faz parte do livro *200 crônicas escolhidas*. No recorte temporal delimitado nesse trabalho foi encontrada apenas uma ocorrência dessa crônica.

5.1.9.1 Texto M

Quadro 48 – Cotejo entre os testemunhos do Texto M

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>200 crônicas escolhidas</i> . Rio de Janeiro: Record, 1979.	SOARES, Magda. <i>Português através de textos</i> . 7ª série. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990. Impressão de 1998. (PNLD 1999)
<p style="text-align: center;">Coisas antigas</p> <p>Já tive muitas capas e infinitos guarda-chuvas, mas acabei me cansando de tê-los e perdê-los; há anos vivo sem nenhum desses abrigos, e também, como toda gente, sem chapéu. Tenho apanhado muita chuva, dado muita corrida, me plantado debaixo de muita marquise, mas resistido. Como geralmente chove à tarde, mais de uma vez me coloquei sob a proteção espiritual dos irmãos Marinho, e fiz de <i>O Globo</i> meu <i>paraguas</i> de emergência.</p> <p>Ontem, porém, choveu demais, e eu precisava ir a três pontos diferentes de meu bairro. Quando o moço de recados veio apanhar a crônica para o jornal, pedi-lhe que me comprasse um chapéu-de-chuva que não fosse vagabundo demais, mas também não muito caro. Ele me comprou um de pouco mais de trezentos cruzeiros, objeto que me parece bem digno da pequena classe média, a que pertencço. (Uma vez tive um delírio de grandeza em Roma e adquiri a mais fina e soberba <i>umbrella</i> da Via Condotti; abandonou-me no primeiro bar em que entramos; não era coisa para mim.)</p> <p>Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.</p>	<p style="text-align: center;">Coisas antigas</p> <p>[Ø]</p> <p>[Ø]</p> <p>Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.</p>

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro, com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo de épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feitio grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeita. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chamados funcionais: ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro, com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo de épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feitio grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeita. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chamados funcionais: ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

<p>Não sei há quantos anos existe a Casa Loubet, na Rua 7 de Setembro. Também não sei se seus guarda-chuvas são melhores ou piores que os outros; são bons; meu pai os comprava lá, sempre que vinha ao Rio, e herdei esse hábito.</p> <p>Há um certo conforto íntimo em seguir um hábito paterno; uma certa segurança e uma certa doçura. Estou pensando agora se quando ficar um pouco mais velho não comprarei uma cadeira de balanço austríaca. É outra coisa antiga que tem resistido, embora muito discretamente. Os mobiliadores e decoradores modernos a ignoram; já se inventaram dela mil versões modificadas, mas ela ainda existe na sua graça e leveza original. É respeitável como um guarda-chuva, e intensamente familiar. A gente nova a despreza, como ao guarda-chuva. Paciência. Não sou mais gente nova; um guarda-chuva me convém para resguardo da cabeça encanecida, e talvez o embalo de uma cadeira de balanço dê uma cadência mais sossegada aos meus pensamentos, e uma velha doçura familiar aos meus sonhos de senhor só.</p> <p style="text-align: right;"><i>Novembro, 1957</i></p>	<p>[Ø]</p> <p>[Ø]</p> <p>[Ø]</p>
---	----------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A crônica *Coisas antigas* se encontra na página 128 do livro *Português através de textos*, 7ª série. O livro está dividido em quinze unidades e cada uma possui um texto como referência, com exceção da terceira, que possui duas versões de um mesmo texto. A crônica de Braga está situada na unidade 11, juntamente com questões de interpretação de textos relacionadas a conteúdos gramaticais referentes a prefixos, palavras compostas e derivadas, orações subordinadas. No que tange à produção textual, a tipologia descritiva é analisada, tendo o gênero crônica como base para discussão.

Essa mesma crônica aparece em outro livro da autora, com a primeira edição datada do ano de 2002, referente ao PNLD 2008, cujo título é *Português uma proposta para o letramento*, dessa vez direcionado ao público da 6ª série. Apesar de colocado em outro contexto e se referir a outra série, o texto aparece exatamente como este aqui analisado, ou seja, com as mesmas não indicadas fragmentações.

Quadro 49 – Casos de omissão no Texto M

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
<p>1) Já tive muitas capas e infinitos guarda-chuvas, mas acabei me cansando de tê-los e perdê-los; há anos vivo sem nenhum desses abrigos, e também, como toda gente, sem chapéu. Tenho apanhado muita chuva, dado muita corrida, me plantado debaixo de muita marquise, mas resistido. Como geralmente chove à tarde, mais de uma vez me coloquei sob a proteção espiritual dos irmãos Marinho, e fiz de <i>O Globo</i> meu <i>paraguas</i> de emergência.</p>	[∅]
<p>2) Ontem, porém, choveu demais, e eu precisava ir a três pontos diferentes de meu bairro. Quando o moço de recados veio apanhar a crônica para o jornal, pedi-lhe que me comprasse um chapéu-de-chuva que não fosse vagabundo demais, mas também não muito caro. Ele me comprou um de pouco mais de trezentos cruzeiros, objeto que me parece bem digno da pequena classe média, a que pertença. (Uma vez tive um delírio de grandeza em Roma e adquiri a mais fina e soberba <i>umbrella</i> da Via Condotti; abandonou-me no primeiro bar em que entramos; não era coisa para mim.)</p>	[∅]
<p>3) Não sei há quantos anos existe a Casa Loubet, na Rua 7 de Setembro. Também não sei se seus guarda-chuvas são melhores ou piores que os outros; são bons; meu pai os comprava lá, sempre que vinha ao Rio, e herdei esse hábito.</p>	[∅]

<p>4) Há um certo conforto íntimo em seguir um hábito paterno; uma certa segurança e uma certa doçura. Estou pensando agora se quando ficar um pouco mais velho não comprarei uma cadeira de balanço austríaca. É outra coisa antiga que tem resistido, embora muito discretamente. Os mobiliadores e decoradores modernos a ignoram; já se inventaram dela mil versões modificadas, mas ela ainda existe na sua graça e leveza original. É respeitável como um guarda-chuva, e intensamente familiar. A gente nova a despreza, como ao guarda-chuva. Paciência. Não sou mais gente nova; um guarda-chuva me convém para resguardo da cabeça encanecida, e talvez o embalo de uma cadeira de balanço dê uma cadência mais sossegada aos meus pensamentos, e uma velha doçura familiar aos meus sonhos de senhor só.</p>	[Ø]
5) Novembro, 1975	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos nessa crônica cinco casos de omissão. Com exceção do excerto 5, caso comum de supressão da datação, os outros se referem a retirada de quatro parágrafos, dois no início e dois no fim da crônica. Ou seja, o texto está bastante fragmentado e não há indicação alguma sobre essas intervenções (seja em nota, uso de colchete/parênteses e reticências). Mesmo sem os parágrafos iniciais e finais, o trecho da crônica transcrito possui congruência, fato que pode ser atestado ao analisarmos a primeira questão do exercício de compreensão textual. Vejamos:

O texto “Coisas antigas” pode ser dividido em **três** partes; a segunda parte pode ser dividida em duas subpartes.

Determine onde começa e onde termina cada parte e cada subparte:

1ª parte (introdução): Sentimento despertado por um objeto.

2ª parte (desenvolvimento): O objeto

1ª subparte: Origem do sentimento despertado pelo objeto.

2ª subparte: Descrição do objeto.

3ª parte (conclusão): Perenidade do objeto.

(SOARES, 1990, p. 129, grifos da autora)

A autoria do LDP propõe a divisão do texto em partes e consegue destacar coerência na sua explanação, não deixando margem para qualquer impressão de fragmentação.

Entretanto, faltam-lhe as verdadeiras introdução e conclusão. O texto fragmentado pode não ser o problema em si, mas a falta de indicação desse fato, sim.

5.1.10 Crônica *Em Portugal se diz assim*

A crônica *Em Portugal se diz assim* faz parte do livro *Recado de Primavera*, publicado em 1984. Em nota, Rubem Braga informa que a maioria das crônicas contidas nesse livro foram publicadas na *Revista Nacional* e em um suplemento do jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre. Encontramos apenas uma ocorrência dessa crônica entre os LDP pesquisados.

5.1.10.1 Texto N

Quadro 50 – Cotejo entre os testemunhos do Texto N

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
BRAGA, Rubem. <i>Recado de Primavera</i> . Rio de Janeiro: Record, 1984.	FINAU, Rossana Aparecida; CHANOSKI – GUSSO, Angela Mari. <i>Língua Portuguesa: rumo ao letramento – Vozes e sentidos</i> . 5ª série: manual do professor. Curitiba: Base, 2002. (PNLD 2005)
<p style="text-align: center;">Em Portugal se diz assim</p> <p>São notas de minha última viagem a Portugal. “Devido ao rebentamento dum pneu de uma das rodas da retaguarda, despistou-se um autocarro...” – é assim que se conta, em Portugal, a história de um ônibus que derrapou. Ele pode ter colhido um peão (pedestre) na berma (acostamento) da estrada, ou “um miúdo (menino) que estava a jogar à bola”. O corpo “encontra-se de velação (velório) hoje a partir das 16 horas”.</p> <p>Pagar a renda do andar é pagar o aluguel do apartamento. O avião não decola, descola, e não aterrissa, aterra; e o sujeito que vem consertar a pia não é o bombeiro, é o canalizador. Diga betão armado no lugar de cimento idem, e prefira dizer caixilharias a alumínio, no lugar de esquadrias de alumínio. Sua geladeira deve ser promovida a frigorífico e seu banheiro a casa de banho.</p>	<p style="text-align: center;">Em Portugal se diz assim</p> <p>São notas de minha última viagem a Portugal. “Devido ao rebentamento dum pneu de uma das rodas da retaguarda, despistou-se um autocarro...” – é assim que se conta, em Portugal, a história de um ônibus que derrapou. Ele pode ter colhido um peão (pedestre) na ber{n}a (acostamento) da estrada, ou “um miúdo (menino) que estava a jogar à bola”. O corpo “encontra-se de velação (velório) hoje a partir das 16 horas”.</p> <p>Pagar a renda do andar é pagar o aluguel do apartamento. O avião não decola, descola, e não aterrissa, ater{n}a; e o sujeito que vem consertar a pia não é o bombeiro, é o canalizador. Diga betão armado no lugar de cimento idem, e prefira dizer caixilharias a alumínio, no lugar de esquadrias de alumínio. Sua geladeira deve ser promovida a frigorífico e seu banheiro a casa de banho.</p>

O aquecedor é esquentador, e o exaustor é “de fumos”; manicure é manucura; e não chame um empalhador, e sim um palheiro de cadeiras. Caminhão é camião, e quando ele bate não bate, embate; seu motorista é camionista. A casa (mobilada e não mobiliada) vende-se com “o recheio”. Oferecem-se marçanos e turnantes, e mulheres a dias. Lanterneiro é mais logicamente bate-chapas e cardápio é ementa; esquadra é a delegacia de polícia. Quando lemos que “a equipa deixou o relvado depois de fazer o golo da igualdade”, isso dá para entender. Caixa postal é apartado, aparelho de rádio é telefonia, parada é paragem e pedágio é portagem; carona é boléia, autoclismo é caixa de descarga da latrina, que não é latrina, é retrete. Panamenho é panamaiano, Oran é Orão, Moscou é Moscovo, loteria é lotaria, bolsista é bolseiro, romaria é romagem, Leningrado é Leninegrado, suéter é camisola, e meia de homem é peúga, jazida de minério é jazigo, trecho de estrada é troço, mamão é papaia, troco é demasia, presunto cozido é fiambre, sorvete é gelado, travão é freio, marcha a trás é marcha ré, *band-aid* é penso, e durex é fita-cola, bonde é elétrico, berlinde é bola de gude (mas é masculino: jogar ao berlinde), cabedal é couro. A madeira é cortada na serração e não na serraria, a estrada não é asfaltada, é alcatroada, a sopa não esfria, arrefece; tomada de eletricidade é ficha, nota oficiosa quer dizer nota oficial, estoque de mercadorias é existência, e liquidar é vender ao desbarato; a guimba ou bagana de cigarro no Brasil é beata em Portugal, e a equipa não deixa a concentração para fazer uma excursão, deixa o estágio para uma digressão; papel carbono é químico, não se diz que um sujeito é monarquista, diz-se que o gajo é monárquico.

Quando dizemos que “tinha muita gente lá”, eles dizem que “tinha lá imensa gente”, quando falamos de “uma porção de coisas”, eles falam de “uma data de coisas”. Não se anuncia uma casa “em primeira locação”, mas simplesmente “a estrear”. As resoluções da Câmara são deliberações

O aquecedor é esquentador, e o exaustor é “de fumos”; manicure é man{i}cura; e não chame um empalhador, e sim um palheiro de cadeiras. Caminhão é camião, e quando ele bate não bate, embate; seu motorista é camionista. A casa (mobilada e não mobiliada) vende-se com “o recheio”. Oferecem-se marçanos e turnantes, e mulheres a dias. Lanterneiro é mais logicamente bate-chapas e cardápio é ementa; esquadra é a delegacia de polícia.

[+§] Quando lemos que “a equipa deixou o rel[e]vado depois de fazer o golo da igualdade”, isso dá para entender. Caixa postal é apartado, aparelho de rádio é telefonia, parada é paragem e pedágio é portagem; carona é boléia, autoclismo é caixa de descarga da latrina, que não é latrina, é retrete. Panamenho é panamaiano, Oran é Orão, Moscou é Moscovo, loteria é lotaria, bolsista é bolseiro, romaria é romagem, Leningrado é Leninegrado, suéter é camisola, e meia de homem é peúga, jazida de minério é jazigo, trecho de estrada é troço, mamão é papaia, troco é de{rn}asia, presunto cozido é fiambre, sorvete é gelado, travão é freio, marcha a trás é marcha ré, {B}and-aid é penso, e durex é fita-cola, bonde é elétrico, berlinde é bola de gude (mas é masculino: jogar ao berlinde), cabedal é couro. A madeira é cortada na serração e não na serraria, a estrada não é asfaltada, é alcatroada, a sopa não esfria, arrefece; tomada de eletricidade é ficha, nota oficiosa quer dizer nota oficial, estoque de mercadorias é existência, e liquidar é vender ao desbarato; a guimba ou bagana de cigarro no Brasil é beata em Portugal, e a equipa não deixa a concentração para fazer uma excursão, deixa o estágio para uma digressão; papel carbono é químico, não se diz que um sujeito é monarquista, diz-se que o gajo é monárquico.

Quando dizemos que “tinha muita gente lá”, eles dizem que “tinha lá imensa gente”, quando falamos de [ø]uma porção de coisas[ø], eles falam de “uma data de coisas”. Não se anuncia uma casa “em primeira locação”, mas simplesmente “a

“camarárias”; e quando escrevemos, nos jornais do Brasil, “na localidade de Perdizes”, eles escrevem “no lugar de Perdizes”, o que é mais simples e melhor.

Uma palavra portuguesa de que Guimarães Rosa gostava muito e que sumiu no Brasil é “azinhaga”, que o dicionário dá como “caminho estreito no campo, entre muros ou sebes”; sempre me lembro dessa palavra quando viajo em certos trechos da Estrada União e Indústria, depois de Petrópolis; Rosa também gostava de “azenha”, que é moinho movido a água.

Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, “foi recolhido ao Instituto Médico-Legal”. **Lá se diz que “o corpo recolheu ao Médico-Legal”**, o que é igualmente triste, porém, mais elegante. Quanto aos feridos, eles no hospital são “devidamente pensados” antes de seguirem para suas casas. A pessoa não fica sob as rodas de um carro, fica “sob o rodado”. O final de um jogo de futebol não é “zero a zero”, é “zero-zero”. A nossa ducha é o duche deles, e o nosso toca-discos lá é gira-discos. Não se diz “nu em pêlo”, diz-se “nu em pelote”; e não se dá uma surra ou uma sova, mas uma tarefa.

Pois, pois.

Em uma crônica recente dei exemplo de diferenças usuais da linguagem em Lisboa e no Rio. Enviei essa crônica para o amigo Irineu Garcia que está morando em Lisboa. Ele manda, a meu pedido, uma listinha suplementar de palavras que estranhou lá A que lhe parece mais curiosa é “ardina” no sentido de vendedor de jornais, “jornaleiro”. Outra que também lhe pareceu estranha é “patilha”, no lugar de “costeleta” de cabelo, que é um brasileirismo; se você disser ao barbeiro para diminuir a costeleta, ele não entenderá. [...]”⁸⁶

Julho, 1982

estrear”. As resoluções da Câmara são deliberações “camarárias”; e quando escrevemos, nos jornais do Brasil, “na localidade de Perdizes”, eles escrevem “no lugar de Perdizes”, o que é mais simples e melhor.

Uma palavra portuguesa de que Guimarães Rosa gostava muito e que sumiu no Brasil é “azinhaga”, que o dicionário dá como “caminho estreito no campo, entre muros ou sebes”; sempre me lembro dessa palavra quando viajo em certos trechos da Estrada União e Indústria, depois de Petrópolis; Rosa também gostava de “azenha”, que é moinho movido a água.

Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, “foi recolhido ao Instituto Médico-Legal”**[ø]**, o que é igualmente triste, porém, mais elegante. Quanto aos feridos, eles no hospital são “devidamente pensados” antes de seguirem para suas casas. A pessoa não fica sob as rodas de um carro, fica “sob o rodado”. O final de um jogo de futebol não é “zero a zero”, é “zero-zero”. A nossa ducha é o duche deles, e o nosso toca-discos lá é gira-discos. Não se diz “nu em pêlo”, diz-se “nu em pelote”; e não se dá uma surra ou uma sova, mas uma tarefa.

Pois, pois.

[ø]

Fonte: Elaboração própria.

⁸⁶ Essa crônica possui uma segunda parte com mais de 15 parágrafos. Aqui colocamos apenas o início e final, indicando essa fragmentação com os colchetes e parênteses.

A crônica *Em Portugal se diz assim* está nas páginas 44 e 45, do livro *Língua Portuguesa: rumo ao letramento*, 5ª série. O livro divide-se em doze unidades, estando a crônica analisada como leitura complementar da terceira. O tema explorado na unidade é diversidade linguística do Português em duas esferas (diferenças regionais no Português Brasileiro e a relação entre este e o Português Europeu). Nessa seção do livro não aparece nenhuma alusão a conteúdo estritamente gramatical, estando todas as questões interpretativas dos textos direcionadas à discussão central da unidade. No caso da crônica de Braga, por se tratar de uma leitura complementar, não vem sucedida de questões de interpretação de texto.

Quadro 51 – Casos de omissões no Texto N

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
1) (...) falamos de “uma porção de coisas”, eles falam de “uma data de coisas”.	(...) falamos de [Ø]uma porção de coisas[Ø], eles falam de “uma data de coisas”.
2) Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, “foi recolhido ao Instituto Médico-Legal”. Lá se diz que “o corpo recolheu ao Médico-Legal”, o que é igualmente triste, porém, mais elegante.	Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, “foi recolhido ao Instituto Médico-Legal”[Ø], o que é igualmente triste, porém, mais elegante.
3) Em uma crônica recente dei exemplo de diferenças usuais da linguagem em Lisboa e no Rio. Enviei essa crônica para o amigo Irineu Garcia que está morando em Lisboa. Ele manda, a meu pedido, uma listinha suplementar de palavras que estranhou lá A que lhe parece mais curiosa é “ardina” no sentido de vendedor de jornais, “jornaleiro”. Outra que também lhe pareceu estranha é “patilha”, no lugar de “costeleta” de cabelo, que é um brasileirismo; se você disser ao barbeiro para diminuir a costeleta, ele não entenderá. [...]	[Ø]

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exemplo destacado trata-se da omissão das aspas na expressão “*uma porção de coisas*”, podendo ter sido causada por um lapso de cópia. No segundo caso de

omissão, vemos um claro exemplo de salto-bordão, haja vista a repetição do termo “Médico-Legal”.⁸⁷

A versão original dessa crônica apresenta uma extensão maior das que comumente conhecemos. Sendo assim, podemos considerar que ela está dividida em duas partes. Encontramos, transcrita no LDP, o que podemos considerar como a primeira parte. A complementação da crônica, com cerca de 15 parágrafos e com a habitual datação, foi suprimida sem nenhuma indicação de supressão. A motivação mais plausível para essa omissão é a de que a primeira parte da crônica contemplaria a discussão proposta pelo LDP e que é transcrição da crônica por completo seria inviável, tendo em vista o tamanho do texto. Contudo, é importante pontuar que estes fatos não excluem dos autores do livro a necessidade de indicação da fragmentação.

Quadro 52 – Casos de adições no Texto N

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
4) Lanterneiro é mais logicamente bate-chapas e cardápio é ementa; esquadra é a delegacia de polícia. Quando lemos que “a equipa deixou o (...)	Lanterneiro é mais logicamente bate-chapas e cardápio é ementa; esquadra é a delegacia de polícia. [+§] Quando lemos que “a equipa deixou (...)
5) Quando lemos que “a equipa deixou o relvado depois de fazer o golo da igualdade”,	Quando lemos que “a equipa deixou o rel[e]vado depois de fazer o golo da igualdade”,

Fonte: Elaboração própria.

Como casos de adições, temos a inclusão/separação do parágrafo transcrito no excerto 4, provavelmente motivada pela busca de equilíbrio visual no texto, já que este segundo parágrafo é bem extenso em comparação aos outros e sua separação não causa nenhuma discrepância ou estranhamento no nível discursivo. A segunda adição, apesar de aparentemente pequena, apresenta interferência no sentido e na coerência do texto. Trata-se da inserção da letra *e*, transformando a palavra *relvado* em *relevado*. Possivelmente essa adição foi causada por um lapso na cópia, tendo em vista que *relevado* também é um vocábulo de nossa língua, o que, à primeira vista, não tenha causado estranhamento ao copista ou revisor.

⁸⁷ Vale o destaque de que na edição seguinte do livro (do ano de 2006 e correspondente ao PNLD 2008 – período que não faz parte do *corpus* delimitado para análise) identificamos a reparação dessa omissão. Entretanto, só essa correção foi realizada, as outras variantes continuaram a existir.

Quadro 53 – Casos de substituições no Texto N

TESTEMUNHO INDICADO COMO REFERÊNCIA PELO LDP	TESTEMUNHO DO LDP/ EDIÇÃO DIDÁTICA
6) Ele pode ter colhido um peão (pedestre) na berma (acostamento) da estrada (...)	Ele pode ter colhido um peão (pedestre) na ber{n}a (acostamento) da estrada (...)
7) O avião não decola, descola, e não aterrissa, ater a;	O avião não decola, descola, e não aterrissa, ater{n}a;
8) O aquecedor é esquentador, e o exaustor é “de fumos”; manicure é manucura ;	O aquecedor é esquentador, e o exaustor é “de fumos”; manicure é man{i}cura;
9) (...) troco é demasia , presunto cozido é fiambre,	(...) troco é de{rn}asia, presunto cozido é fiambre,
10) (...) marcha a trás é marcha ré, band-aid é penso, e durex é fita-cola,	(...) marcha a trás é marcha ré, {B}and-aid é penso, e durex é fita-cola,

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos as substituições dos excertos 6, 7 e 9 como causadas por lapsos na leitura e cópia, ocasionando a troca de letras por similaridade gráfica. Dessa forma, temos a letra *m* dando lugar a *n*, em *berma* por *berna* (nesse caso a proximidade das letras no teclado podem ter sido a causa); *m* por *rn* em *demasia* por *dernasia* e a letra *r* por *n* em *ater*a por *aterna*. Ressaltamos que as palavras transcritas na edição didática não existem na língua portuguesa, denotando, de fato, erros grosseiros de cópia. Já no caso 7, a troca de *u* por *i*, em *manucura* por *manicura* pode ter sido causado por busca de correção, entretanto, devemos destacar que o mote discursivo do texto é exatamente as diferenças entre as formas de falar do português brasileiro e europeu. A última substituição nesse texto é a troca de minúscula por maiúscula no anglicismo *band-aid*. Identificamos como motivação o intuito de correção, já que o termo se trata de um nome próprio referente a uma marca de curativos.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

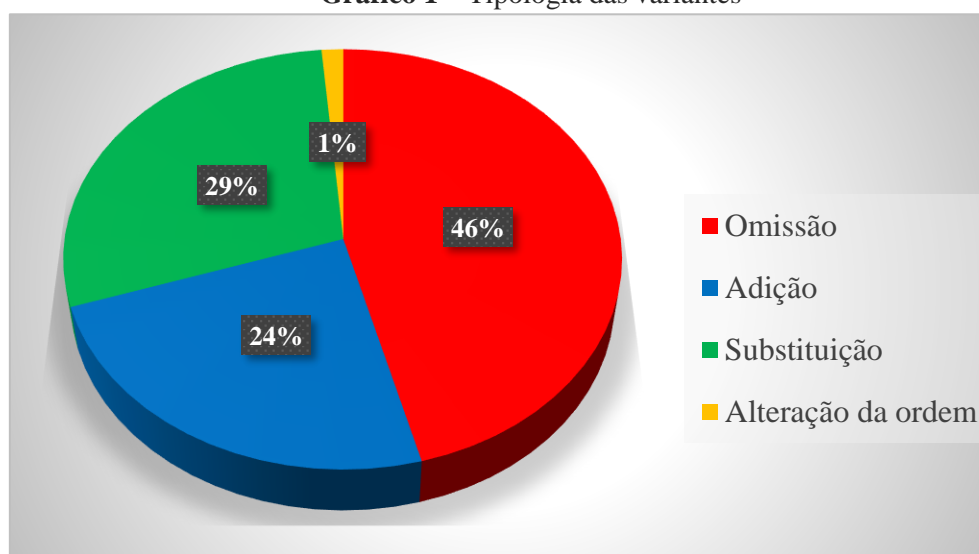
Os cotejos entre os testemunhos selecionados nos permitiram identificar 145 variantes. Seguindo o princípio das quatro tipologias aristotélicas sugeridas por Blecua (1983), elas foram delimitadas e identificadas como: omissões - 66/145 (46%), adições - 35/145 (24%), substituições - 42/145 (29%) e alteração de ordem - 2/145 (1%). Explicitamos, no quadro 54 e no gráfico 1, essas quantificações e porcentagens, seguindo a chave de cores proposta.

Quadro 54 – Classificação das variantes

Crônica	Omissão	Adição	Substituição	Alteração de ordem	Total
Texto A	3	–	2	–	5
Texto B	6	2	2	–	10
Texto C	8	3	3	–	14
Texto D	13	2	5	1	21
Texto E	3	8	3	–	14
Texto F	5	–	1	–	6
Texto G	6	12	10	1	29
Texto H	2	–	2	–	4
Texto I	2	–	–	–	2
Texto J	5	3	3	–	11
Texto K	4	1	1	–	6
Texto L	2	2	5	–	9
Texto M	5	–	–	–	5
Texto N	3	2	5	–	9
Total	67	35	42	2	146

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 1 – Tipologia das variantes



Fonte: Elaboração própria.

5.2.1 Sobre as omissões

As omissões correspondem a quase metade das ocorrências de variantes, com 46%, total de 67 casos. Para uma melhor compreensão e visualização dessas ocorrências, apresentamos o quadro 55 e o gráfico 2, que explicitam os tipos de omissões identificadas. Para tanto, as organizamos em seis subcategorias, de acordo com as seguintes especificações:

- Omissão de sinais de pontuação e aspas: dentro da pontuação, inserimos os parágrafos (enquanto sinal gráfico) que foram unificados;
- omissão de letra: uma ou mais letras;
- omissão de uma palavra;
- omissão de duas palavras conjuntas;
- omissão de frases ou trechos formados a partir de três palavras;
- omissão de parágrafos completos.

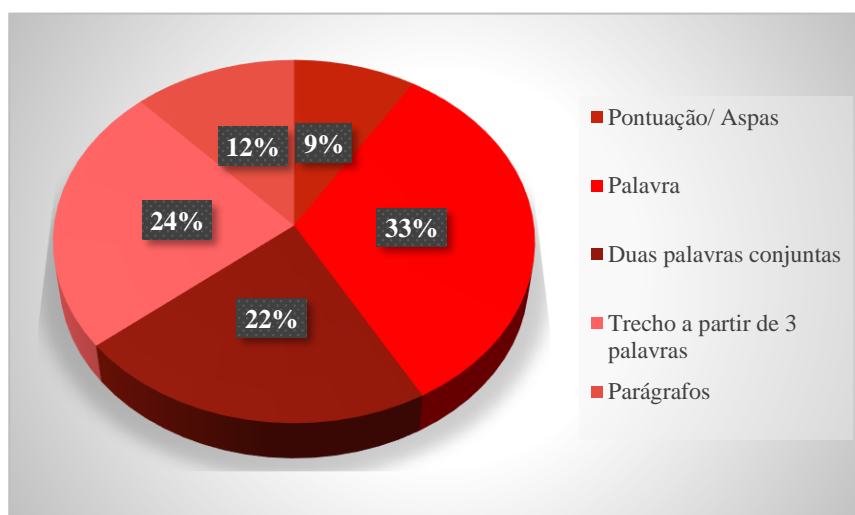
Quadro 55 – Tipos de omissões

Crônica	Pontuação/ Aspas	Letra	Palavra	Duas palavras conjuntas	Frases / trechos a partir de três palavras	Parágrafos completos
Texto A	-	-	-	1	1	1
Texto B	-	-	4	1	1	-
Texto C	-	-	6	1	1	-
Texto D	-	-	3	1	8	-
Texto E	-	-	1	2	-	-
Texto F	2	-	-	-	2	1
Texto G	3	-	2	1	-	-
Texto H	-	-	1	1	-	-
Texto I	-	-	-	1	1	-
Texto J	-	-	3	1	1	-
Texto K	-	-	1	2	-	1
Texto L	-	-	1	1	-	-
Texto M	-	-	-	2	-	4
Texto N	1	-	-	-	1	1
Total	6	-	22	15	16	8

Fonte: Elaboração própria.

Dos 67 casos de omissão, 6 (9%) foram de supressão de pontuação/aspas; 22 casos (33%) supressão de uma palavra; 15 (22%) supressão de duas palavras conjuntas; 16 (24%) casos de supressão de frases/trechos com mais de duas palavras e 8 (12%) casos de supressão de parágrafos inteiros. Não encontramos incidência de omissão de letra.

Gráfico 2 – Tipos de omissões



Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar a grande incidência de supressão da datação ao final das crônicas. Dos 14 textos analisados, 12 não apresentaram tal informação que se faz presente no texto-base (Textos A, B, C, E, F, H, I, J, K, L, M e N). Os dois textos restantes (D e G) não apresentavam a datação no texto-base. Como colocado ao longo das análises, esta supressão é muito comum quando nos deparamos com as crônicas de Braga em LDP. Dificilmente tal tipo de informação é colocada nessas edições e sua falta implica num problema de contextualização do texto, uma vez que se tratam de crônicas, gênero textual que tem no tempo sua origem e essência e, por mais atemporal que possam ser, suas contextualizações fazem-se necessárias para uma análise mais completa de conteúdo. Não por acaso, praticamente todas as crônicas de Braga publicadas nos livros não didáticos, com os quais tivemos acesso, são datadas. Sendo assim, repetimos que este tipo de variante interfere numa análise mais completa dos textos.

As motivações encontradas para justificar essas omissões foram das seguintes naturezas:

Por censura ou abrandamento vocabular: Exemplos em que trechos ou palavras são suprimidas por inadequação ao público leitor do material didático: “[...] *até o making love*” (Textos A e D) “... *no estupor de alguma desgraça...*” (Textos B e D). Nessa mesma linha de

raciocínio, identificamos casos em que a omissão ocorre com o intuito de **evitar aprofundamento de discussões que podem ser consideradas inadequadas ou desnecessárias ao público leitor**. Para exemplificar essa motivação, trazemos o trecho: “[...] o grande consolo, a grande companhia. *Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.*” (Texto D), um trecho que demanda reflexões mais aprofundadas e amadurecidas acerca do tema.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos destacar a supressão do último parágrafo do Texto A, cujo intuito julgamos ser o de evitar a discussão que abarcaria também a substituição título da obra. Outro exemplo que se encaixa nesta hipótese motivacional é a omissão do primeiro parágrafo e dos períodos iniciais do segundo parágrafo da crônica *O padeiro* (Texto F). Essas omissões, bem como outros tipos de interferências, nos levam a crer que os autores de livros didáticos subestimam a capacidade de interpretação e de análise dos alunos e dos próprios professores, como visto nas observações de Mendes (1986) acerca dessa questão, levantada ao analisar um dos textos de Monteiro Lobato.

Por simplificação, para deixar o texto mais enxuto, coeso e disponibilizar espaço gráfico. Nesse quesito, temos a incidência de omissão de parágrafos completos, de trechos ou de uma palavra somente. A junção de parágrafos também entra nessa hipótese motivacional, bem como, a constante falta da datação nas crônicas. Sobre o fator coesivo, temos por exemplo, no Texto G, as supressões do pronome oblíquo *se* e da expressão *E disse*, visando a não repetição. Também consideramos esta a justificativa para a retirada de trechos em forma de repetições que possuíam uma função rítmica, exemplos: “[...] é máquina de amansar doido, *distrair doido, acalmar*, fazer doido dormir.” e “[...] que espera que a noite passe, *que a noite passe*, que a noite passe...” (Texto D) e “Um menino que pescava e que passava horas *e horas* dentro da canoa...” (Texto K).

Por erro de cópia, lapso do copista: Exemplos dos saltos-bordões, nas crônicas “Luto da família Silva” (Texto J): “Nossa família, *João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família*, entretanto, é que trabalha para os homens importantes” por “Nossa família, [Ø] entretanto, é que trabalha para os homens importantes.”. E na crônica “Em Portugal se diz assim” (Texto N): “Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, ‘foi recolhido ao Instituto Médico-Legal’. *Lá se diz que ‘o corpo recolheu ao Médico-Legal’*, o que é igualmente triste, porém, mais elegante.” por “Aqui dizemos que um cadáver, um corpo, ‘foi recolhido ao Instituto Médico-Legal’ [Ø], o que é igualmente triste, porém, mais elegante.”

Por correção gramatical: Para esta hipótese motivacional, destacamos alguns casos de pontuação (por exemplo, Texto G).

5.2.2 Sobre as adições

Como visto, os casos de adição somam o total de 24% das variantes identificadas, ou seja, 35 ocorrências. Seguindo a mesma linha de análise das omissões, subdividimos as adições de acordo com as especificações apresentadas a seguir:

- a) Adição de sinais de pontuação e aspas: dentro da pontuação, inserimos os parágrafos (enquanto sinal gráfico) que foram separados;
- b) adição de letra: uma ou mais letras;
- c) adição de uma palavra;
- d) adição de duas palavras conjuntas;
- e) adição de frases ou trechos formados a partir de três palavras;
- f) adição de parágrafos completos.

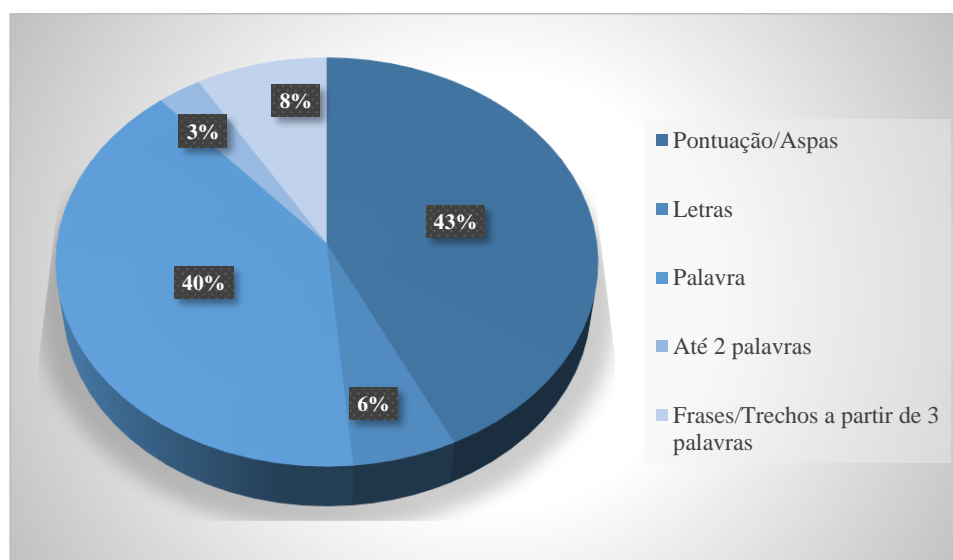
Quadro 56 – Tipos de adições

Crônica	Pontuação/ Aspas	Letra	Palavra	Duas palavras conjuntas	Frases ou trechos a partir de três palavras	Parágrafos completos
Texto A	-	-	-	-	-	-
Texto B	1	-	1	-	-	-
Texto C	1	-	2	-	-	-
Texto D	-	-	1	1	-	-
Texto E	5	-	1	-	2	-
Texto F	-	-	-	-	-	-
Texto G	6	-	6	-	-	-
Texto H	-	-	-	-	-	-
Texto I	-	-	-	-	-	-
Texto J	-	1	2	-	-	-
Texto K	-	-	-	-	1	-
Texto L	1	-	1	-	-	-
Texto M	-	-	-	-	-	-
Texto N	1	1	-	-	-	-
Total	15	2	14	1	3	-

Fonte: Elaboração própria.

Das 35 ocorrências de adições, 15 (43%) foram referentes à pontuação e ao uso de aspas, apenas 2 (6%) casos de adição de letras, 14 (40%) adições de uma palavra, 1 (3%) caso de duas palavras conjuntas e 3 (8%) casos de frases a partir de três palavras. Não houve caso de inserção de parágrafos completos.

Gráfico 3 – Tipos de adições



Fonte: Elaboração própria.

No grupo referente à pontuação/aspas, foram identificados 2 acréscimos de hifens, 5 acréscimos da sinalização de parágrafos (ou seja, a separação de parágrafos), 7 adições de vírgulas e apenas 1 caso de adição de aspas. Totalizando as 15 ocorrências anteriormente sinalizadas. No tocante às motivações, percebemos que a grande maioria desse tipo de inserção visou a **correção do texto**, principalmente no caso das vírgulas (vide Texto G).

No acréscimo de letras há apenas duas ocorrências. No Texto J corre a adição do *s* para sinalizar pluralização (não encontramos uma possível justificativa para essa inserção). O segundo caso está no Texto N, mais especificamente na palavra *rel[e]vado* correspondendo a *relvado* no texto autoral. Esse caso denota um **lapso / erro de cópia**.

Das 14 palavras acrescidas, 8 tratam-se de artigos definidos (Textos B, C, E, G, J e L), 2 pronomes (Textos G e J), 2 advérbios (Textos C e D), 1 conjunção e 1 preposição (ambas do Texto G). As motivações aventadas na maioria dessas ocorrências se amparam no intuito **de correção e coesão textual**.

Como visto, houve apenas 1 caso de acréscimo de duas palavras conjuntas, *e solitário* (Texto D), conjunção e adjetivo que complementam uma série de variantes, cujo intuito perpassa pela **simplificação do trecho**. Duas das ocorrências de adições com mais de três

palavras estão no Texto E (“Cachoeiro F.C. com o” e “Por exemplo: quebrar o braço”). Essas adições são elementos que alicerçam a hipótese de incoerência quanto ao texto apresentado como referência pelo LDP. As expressões acrescidas são de fato de autoria de Rubem Braga, entretanto, ocorreram em outra edição da crônica.

O último caso de acréscimo é do trecho “*mar da primeira viagem, mar da gritaria dos meninos,*”, no Texto K. Aventamos a hipótese de que essa adição visasse relacionar o texto à realidade dos alunos, entretanto não temos indícios consistentes para afirmar isso. Os conteúdos trazidos pelo LDP não deixam margem para outras possibilidades de explicação. Buscamos outras fontes, pensando na possibilidade de que o texto indicado como referência estivesse equivocado, como em outros exemplos, mas nada foi encontrado que confirmasse essa outra hipótese.

5.2.3 Sobre as substituições

Os casos de substituições correspondem a 29% do total de variantes, com 42 ocorrências. Apresentamos essas ocorrências subdivididas nos seguintes aspectos:

- a) Substituição de pontuação e aspas;
- b) Substituição de letras maiúsculas por minúsculas (vice-versa);
- c) Substituição de letras;
- d) Substituição de numerais (referentes à relação entre algarismos arábicos e por extenso);
- e) Substituição de uma palavra (artigos, pronomes, substantivos, verbos e preposições);
- f) Substituição de frases a partir de duas palavras;

Quadro 57 – Tipos de substituições

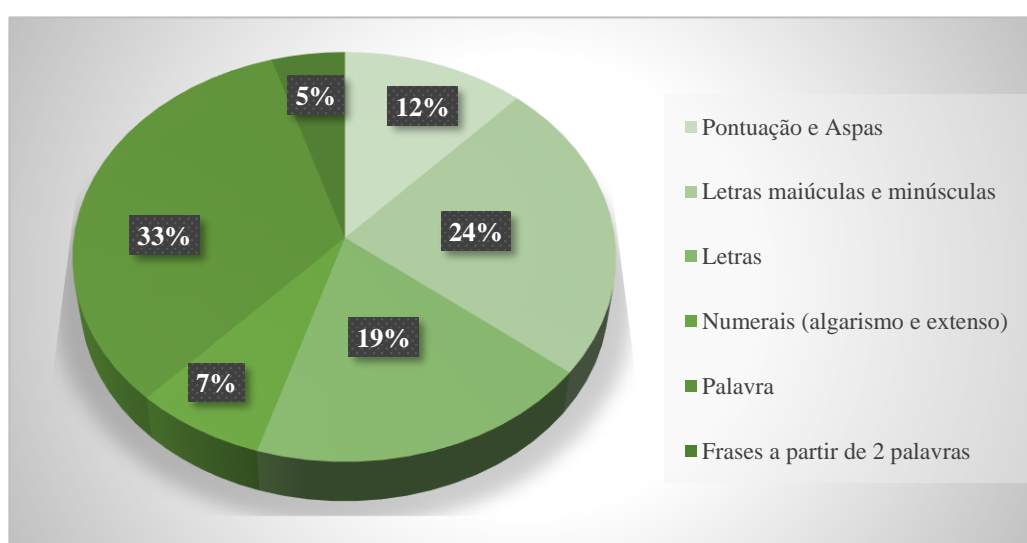
Crônica	Pontuação/ Aspas	Letras maiúsculas /minúsculas	Letras	Numerais arábicos extenso	Palavra	Frases formadas a partir de 2 palavras
Texto A	1	-	-	-	-	1
Texto B	-	-	1	-	1	-

Texto C	-	-	2	-	1	-
Texto D	1	-	-	1	2	1
Texto E	-	-	-	1	2	-
Texto F	-	1	-	-	-	-
Texto G	-	8	-	-	1	-
Texto H	-	-	-	-	2	-
Texto I	-	-	-	-	-	-
Texto J	-	-	-	-	3	-
Texto K	-	-	-	1	-	-
Texto L	3	-	-	-	2	-
Texto M	-	-	-	-	-	-
Texto N	-	1	4	-	-	-
Total	5	10	8	3	14	2

Fonte: Elaboração própria.

Das 42 ocorrências destacadas, 5 (12%) foram referentes à pontuação e ao uso de aspas, 10 (24%) correspondem a substituição de letras minúsculas por maiúsculas, 8 (19%) a letras, 3 (7%) referentes a numerais em algarismos arábicos e por extenso, 14 (33%) relativos a troca de palavras e apenas 2 (5%) de frases com mais de duas palavras.

Gráfico 4 – Tipos de substituições



Fonte: Elaboração própria.

Como visto, o maior índice de ocorrência de substituição ocorreu no quesito palavras, com 14 das 42 identificadas. Dentro desse conjunto, foram sinalizadas: 1 substituição de artigo definido por indefinido, 1 substituição entre pronomes, 2 trocas de substantivos, 2 trocas de verbos, 1 de preposição por verbo e 7 casos de substituições entre preposições.

O caso de substituição que mais se destaca é a troca do título da crônica, texto A. Como esta variante tem relação direta com a omissão do último parágrafo do texto, consideramos que a motivação seja a de **evitar o aprofundamento de determinadas discussões julgadas como desnecessárias para o público leitor**. Nessa mesma esteira, destacamos que a substituição de “*num apartamentinho de quarto e sala*” por “*num apartamento pequeno*” (Texto D), tenha como causa o intuito de **simplificação**. Outro tipo de motivação que caminha junto a esses é a busca pelo que chamamos de **abrandamento vocabular**, como visto na troca da palavra *besteira* por *história*, em que há uma certa suavização da linguagem.

Por correção gramatical, temos alguns casos como, por exemplo, nos Textos B e C, a substituição da preposição *a* por *em* antes da palavra *cores*. Ou a troca da letra minúscula pela maiúscula, como nos Textos F e G. Também no texto G, temos a substituição da letra inicial da palavra *imbaúba* por *embaúba*, esta última dicionarizada. Outro claro caso de correção é a substituição da preposição *a* pelo verbo *há* no contexto de indicação temporal passada (Texto H). E, no Texto L, os três casos de colocação das aspas simples em lugar das aspas duplas.

Os **erros/lapsos de cópia** por item formalmente semelhante, ou similaridade gráfica, são hipóteses motivadoras para as seguintes substituições; a letra *m* dando lugar a *rn*, produzindo *demasia* por *dernasia*; a letra *r* por *n* em *aterra* por *aterna* (exemplos do Texto N).

5.2.4 Sobre as alterações de ordem

A alteração da ordem é o tipo de variante que apresenta apenas duas incidências e em nível pouco influente no tocante ao sentido do texto. No Texto D, temos a alteração de *só uma* por *uma só*, sendo que não identificamos uma provável motivação. No texto G, há a alteração de “um mais feio *que o* outro” por “um mais feio *do que* outro”, e nele observamos que a adição da preposição *de* causa essa troca. Nesse contexto, poderíamos aventar a hipótese de correção gramatical, entretanto, nos manuais gramaticais essas duas formas são aceitáveis.

5.2.5 Sobre as referências indicadas pelo LDP

Através do exercício de cotejo e análise das variantes pudemos atestar casos em que houve inconsistências das fontes indicadas como referências pelo LDP. Desde a inserção de um advérbio no título da obra, como em *200 crônicas bem escolhidas*, do Texto C; a uma provável criação/invenção (ou um grande equívoco) como no Texto D (indicação inexistente do número da revista); passando por outra indicação errônea, haja vista as variantes existentes no Texto E. Também levantamos a hipótese de uso de outros LD como verdadeiras fontes (Textos D e E).

Esse tipo de problema não está restrito aos LD apresentados. Osman Lins (1970), no artigo *Escolha um animal qualquer*, já denunciava a falta de cuidado com o uso e indicação das referências em LD de Comunicação e Expressão. Como colocado na seção anterior, Mendes (1986) também destaca a ausência dessas fontes ou a presença de referências erradas, incompletas ou inventadas nos materiais pesquisados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, pedimos licença para um adendo referente ao valor afetivo que muitos dão ao LD, principalmente ao de Língua Portuguesa, tendo em vista a influência e importância que esse tipo de material pode exercer na vida do aluno num país como o Brasil, em que, por muitas vezes, este é o primeiro e/ou único veículo entre o aluno/leitor e o texto/literatura. Como observa Oliveira (1986, p. 9), “O livro-texto merece atenção especial; a influência que exerce na formação do educando é mais forte do que se pensa. Se cada um de nós examinasse sua própria experiência verificaria que muitas vivências são legadas de páginas, consideradas esquecidas, de livros colegiais”.

Além de fazer parte da memória afetiva de muitos de nós, o LD é um dos principais agentes na formação leitora do indivíduo de forma geral. Nessa esteira de reflexão, Lajolo e Zilberman (1996, p. 120) dão o devido destaque ao considerá-lo como veículo que “[...] interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor [...] sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo”. Não há como sublimar a presença, a importância e a influência desse veículo de informações, de histórias, de fantasias, de visões de mundo, de ideologias, na memória do leitor que nos tornamos.

Sua importância na formação do sujeito/aluno/leitor ultrapassa o aspecto saudosista das primeiras lembranças de leitura da palavra, chegando à formação intelectual do ponto de vista da informação e produção de conhecimento. Batista (1999, p. 531) lembra que os LD “[...] são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menos acesso a bens econômicos e culturais.”, e partindo dessa prerrogativa atenta para a constante necessidade de pesquisas sobre esse material.

É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país. (BATISTA, 1999, p. 531)

Além das marcas deixadas em cada indivíduo, o LD possui em suas páginas os reflexos da sociedade que o produziu, sendo, por esse prisma, um profícuo documento histórico. Consideramos desafiador o trabalho com o LD, não apenas pela, diversas vezes colocada, complexidade referente à sua conceituação e aos agentes que influem em sua concepção e

produção, mas também ao histórico deste material. Em âmbito geral, contextos históricos são constituídos por uma gama de influências de ordem, cultural, social, política, legislativa, econômica, etc. Em se tratando do cenário brasileiro, essas confluências de fatores tornam-se imprescindíveis para a análise do LD, pois em cada momento histórico se delineiam parâmetros e padrões de concepção, produção, circulação e recepção que se fazem presentes, implícita e explicitamente, nesse material.

A considerável presença das crônicas de Rubem Braga em LDP foi uma das motivações para a realização desta tese. Partindo do ponto de vista filológico, nos questionamos acerca de como elas eram transmitidas num veículo de comunicação tão popular e importante para a formação leitora num país como o Brasil. Focalizamos, desse modo, nossos olhares para as páginas e a história do LDP, para que pudéssemos compreender se o contexto discursivo desse suporte influenciava na transmissão das crônicas. A partir das informações relacionadas ao *corpus*, pudemos traçar os contornos e caminhos metodológicos que seguiríamos. Como bem colocado por Carvalho (2003, p. 50) “Toda análise se desenvolve a partir da singularidade do material, é o objeto que dita o comportamento a ser adotado pelo pesquisador.”. Desse modo, considerando os objetivos da pesquisa, as características da produção didática e das crônicas de Rubem Braga, decidimos utilizar como Textos-base para o exercício de cotejo aqueles apresentados pelos LDP como referências/fontes, quando estes fossem, de fato, uma edição comprovadamente autoral. Foi também através do mergulho na natureza e no histórico do *corpus* que pudemos delimitar marcos temporais, decidindo analisar as crônicas presentes em LDP, referentes às séries do ensino Fundamental II, aprovados pelos PNLD dos anos de 1999, 2002 e 2005.

Através do cotejo entre os testemunhos, identificamos as variantes e as classificamos seguindo a tipologia postulada por Blecua (1983). Das 74 crônicas encontradas, 23 apresentaram consideráveis variantes, ou seja, quase um terço. Retiradas as repetições de edições, analisamos o total de 14 crônicas e nelas identificamos 145 ocorrências, estando assim divididas: omissão - 66/145 (46%), adição - 35/145 (24%), substituição - 42/145 (29%) e alteração de ordem - 2/145 (1%).

Por meio da análise das variantes, pudemos levantar suas prováveis motivações e identificar incoerências no que tange a algumas referências/fontes apresentadas pelo LD. Além dos lapsos/erros de cópia (dentre eles, o salto-bordão), comuns aos processos de transcrição de textos em geral, identificamos outras que corroboram a hipótese de que o contexto discursivo didático influencia na transmissão das crônicas de Braga. Dentre elas estão o intuito de corrigir o texto de acordo com parâmetros gramaticais normativos ou torná-lo mais enxuto, simples e

coeso. Outro campo de motivação relaciona-se ao intuito de evitar algumas discussões, retirando do foco algum aspecto que possa ser considerado inadequado para o público-leitor. Nesse rol, identificamos principalmente omissões e substituições que tinham por justificativa a censura, o abrandamento vocabular e o desvio de discussões.

Entre as crônicas analisadas, a que apresentou o maior número de casos de variantes foi o Texto G, *Triste história de tuim*, com 29 ocorrências (6 omissões, 12 adições, 10 substituições e 1 alteração de ordem); e a que apresentou o menor número de ocorrências foi a crônica *Os amigos na praia*, Texto I, com apenas 2 omissões. Entretanto, essa quantificação não apresenta considerável importância, pois cada crônica, independentemente do número de variantes, traz em suas linhas, ou na omissão dessas, diferentes níveis de substancialidade. Mesmo considerando toda variante destacada como substantiva, percebemos que a retirada de um parágrafo ou a adição de um trecho têm um nível de substancialidade maior do que a substituição de um algarismo arábico pela versão por extenso, por exemplo.

Ao longo desse estudo, destacamos as possíveis implicações que determinadas variantes poderiam causar no processo de análise crítico-literária. E, de fato, no contexto discursivo em que se insere um texto com fins didáticos, qualquer interferência tem uma consequência, algumas mais contundentes do que outras. Vimos que o foco de análise crítico-literária pode ser completamente modificado a partir da existência das modificações: como a substituição de um título por outro, a exclusão de um parágrafo ou a substituição de uma letra por outra modificando o sentido da palavra e, conseqüentemente, do texto. Também vimos que a, aparentemente simples, substituição de uma letra minúscula por uma maiúscula implica no tocante ao estilo de escrita autoral. Seja intencional ou não, toda mudança tem seu nível de influência. De forma geral, identificamos que o tipo de variante de maior frequência e impacto no sentido do texto foi a omissão.

Como colocado ao longo desta tese, por mais plausível que seja a justificativa e motivação de uma alteração, esta deve ser, no mínimo, indicada e informada ao leitor (seja através de nota ou sinalização), caso contrário, temos a impressão de que não houve a preocupação e o cuidado devidos com a propriedade intelectual do autor, com a caracterização do gênero textual ou com o conteúdo apresentado. Em alguns casos, mesmo não prejudicando diretamente a compreensão do texto, essas modificações ferem sua fidedignidade e interferem na característica da escrita autoral. Partimos do pressuposto de que o texto autoral de terceiros, escolhido e utilizado para fazer parte do LD, deve ser respeitado em sua integridade, autenticidade e legitimidade. As interferências que possam vir a acontecer, caso necessárias, devem ser claramente identificadas e justificadas. Haja vista, o LD possuir de antemão um

discurso de autoridade, de confiabilidade e legitimidade (CORACINI, 1999) que faz o leitor, na maioria das vezes, não questionar qualquer suposta mudança do texto presente.

Inicialmente, levantamos a hipótese de que as variantes contidas nas crônicas analisadas tinham estrita e direta relação com os conteúdos programáticos trazidos pelos LDP. Entretanto, esta hipótese não foi confirmada, pois não encontramos casos consistentes que atestassem tal afirmação. Confirmamos, todavia, a hipótese de que o contexto discursivo do LDP como um todo (incluindo-se a série, contexto de produção, circulação e recepção) contribui sim para a existência de variantes. Motivações com o intuito de correção gramatical, abrandamento vocabular, fuga de determinadas discussões e censura podem ser apontadas para alicerçar esta hipótese. Sendo assim, consideramos que nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas.

Enfim, tendo em vista a complexidade contextual de produção e circulação do LD, podemos considerar o texto transcrito neste tipo de veículo como passível às características imbricadas, próprias do veículo didático. Independentemente de ser fidedigno ou não, o texto de terceiros, transcrito nessas páginas, ganha *status* de didático por fazer parte desse contexto. Partindo dessa premissa, consideramos nesse trabalho toda transcrição das crônicas de Rubem Braga em LDP como uma Edição Didática, mesmo que elas apresentem total fidedignidade com o texto publicado pelo autor.

As reflexões levantadas através da interseção da Filologia e ensino nos direcionam para um caminho promissor de pesquisa. Auxiliar nessas reflexões para que outras pesquisas possam ser gestadas e desenvolvidas foi, indiretamente, um dos objetivos desta tese. Cambraia (2005) aponta como provável origem dos problemas de transmissão de textos o desconhecimento dos preceitos de Crítica Textual por parte de estudantes de Letras e cursos afins. Vejamos:

Considerando o modesto espaço – quando há! – que a crítica textual ocupa na formação acadêmica dos estudantes de Letras, Comunicação, Biblioteconomia, História, dentre outros, não será de surpreender que a origem desses problemas esteja em grande parte no total desconhecimento dos problemas relativos à transmissão de textos. (CAMBRAIA, 2005, p. 193-194)

Ainda acerca da relação da Filologia, na vertente da Crítica Textual, com o ensino e seu espaço na formação acadêmica do profissional de Letras, Marengo (2016, p. 60) observa que

É justamente a partir desta concepção de alterações e do que efetivamente acarreta no processo de letramento, que estabelecemos uma ligação da Crítica Textual e com os estudos de materiais didáticos, vinculados à Linguística

Aplicada. [...] Desta forma, notamos que a Filologia, sempre vista vinculada a estudos de linguística histórica, também exerce sua importante contribuição aos estudos de ensino-aprendizagem de línguas por meio do estabelecimento dos textos dispostos nos livros e materiais didáticos.

Partindo desses motes, chegamos às seguintes questões: até que ponto a preocupação com a fidedignidade do texto faz parte da agenda dos estudantes e cursos de Letras? De forma geral, há o cuidado em se escolher uma edição confiável para a leitura, seja de um texto literário ou teórico? E quanto ao LD, será que o professor (que cursou licenciatura em Letras) se atém ou se ateve em algum momento a esta questão? Ou nunca questiona a autoridade desse material? Essas são questões apenas provocativas para futuras reflexões, mas que reverberaram durante todo o processo da pesquisa.

Ao suposto final de uma pesquisa surgem mais questionamentos e abrem-se espaços para diversos outros fazeres. Como bem colocado por Cunha (1985, p.351), “Nem os termos completo e exaustivo podem ser aplicados corretamente aos estudos feitos na área das ciências do homem[...] Pelo contrário, cada avanço da ciência abre sempre novos horizontes, e o aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos fazem surgir novos efeitos.” Estudos dessa natureza podem ser realizados a partir de outros gêneros textuais, outros autores, outros contextos de produção/circulação e recepção do LD. A transmissão dos textos de terceiros (sejam literários ou não) em páginas de LD de outras disciplinas/áreas do conhecimento também são possibilidades de estudos. A análise de LDP das primeiras quatro séries do ensino fundamental, no período delimitado neste trabalho, também complementariam as reflexões aqui colocadas, refutando ou corroborando os resultados aqui alcançados. Enfim, a diversidade de materiais didáticos, seja na modalidade impressa ou virtual, abre espaço para outras reflexões, pois, “[...] para a investigação ninguém chega tarde, os temas de pesquisa não se esgotam jamais. O que costuma haver – já dizia Ramón y Cajal – são homens esgotados diante dos assuntos.” (CUNHA, 1985, p. 352). Ufa!

REFERÊNCIAS

A CRÔNICA fica órfã. *Revista Veja*, São Paulo, 26 de dezembro de 1990, p. 106-107.

A HISTÓRIA da coleção ‘Para gostar de ler’, 2014. Disponível no endereço: <https://rubem.wordpress.com/2014/05/29/a-historia-da-colecao-para-gostar-de-ler/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ALVES FILHO, Francisco. *A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ARRIGUCCI JR, Davi. *Outros achados e perdidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARRIGUCCI, Davi. *Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AUERBACH, Erick. *Introdução aos estudos literários*. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

BALDOW, Virgínia Maria Ferreira Silveira. *A genuinidade de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa*. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Literatura e Diversidade Cultural) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

BARRETO, Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivado. Estudo do processo de transmissão de Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa, em livros didáticos de língua portuguesa. *Filologia e Linguística Portuguesa* n. 21, n 1, 43-60, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/152303>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BATISTA, Antônio Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras; ALB; FAPESP, 1999. p. 529-575.

BENDER, Flora Christina. Teoria. In: LAURITO, Ilka Brunhilde; BENDER, Flora Christina. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica*. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

BITTENCOURT, Circe. *O livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan -jun/2011.

BLECUA, Alberto. *Manual de crítica textual*. Madrid: Editorial Castalia, 1983.

BOLSONARO critica livros didáticos: ‘Muita coisa escrita’. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-critica-livros-didaticos-muita-coisa-escrita/>. Acesso em 14 jan. 2020.

BORNATTO, Suzete de Paula. A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 85-101, jan/mar. 2014. Editora UFPR.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1977.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1979

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

BRAGA, Rubem. A história triste de tuim. In: TAKAHASHI, Jiro (ed.). *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática. 1979. v. 1.

BRAGA, Rubem. *Ai de Ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

BRAGA, Rubem. Ela tem alma de pomba In: *Revista Veja*, São Paulo, n. 447, p. 9, 30 de março de 1977.

BRAGA, Rubem. Os jornais. In: TAKAHASHI, Jiro (ed.). *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1979. v. 5.

BRAGA, Rubem. *Recado de Primavera*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [1996]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Guia de Livros Didáticos* 2005 v. 2. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto nº 9.099*, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017a. Disponível em: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC – 2018*. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries: PNLD 1999*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries: PNLD 2002*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2017: *língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais /*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BUENO, Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1967.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. . 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2003.

CAIMI, Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 21-40 - 2018

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMBRAIA, César Nardelli; LARANJEIRAS, Maíra Borges. Tipologias de erros na tradição latina do *Livro de Isaac*. *Revista Caligrama*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 7-48, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: TAKAHASHI, Jiro (ed.). *Para gostar de ler*. 6. ed. São Paulo: Ática; Didática, 1989. p. 4-13. v. 5.

CARVALHO, Marco Antonio de. *Rubem Braga: um cigano fazendeiro do ar*. São Paulo: Globo, 2007.

CARVALHO, Rosa Borges Santos. *A Filologia e seu objeto: diferentes perspectivas de estudo*. *Philologus*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 26, p. 44-50, maio/ago. 2003.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTELLO, José Aderaldo. *Método e interpretação*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura; Comissão Literatura, 1964.

CASTELLO, José. *Crônica, um gênero brasileiro*, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2033387/mod_folder/content/0/Jos%C3%A9%20Castello%20CR%C3%94NICA%20UM%20G%C3%84NERO%20BRASILEIRO.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 15 nov. 2019.

CASTELLO, José. *Na cobertura do Braga*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

CASTRO, César Augusto. Produção e circulação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). *Encontros Bibli*, Florianópolis, n. 20, 2º semestre de 2005.

CASTRO, Ivo. Enquanto os escritores escreverem... In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA DA AMÉRICA LATINA, 9. 1990, Campinas. Atas [...]. Campinas: Universidade de Campinas, 1990. v. 1 – Conferências Plenárias.

CEIA, Carlos. *Dicionário de termos literários*. Verbete Edição Ad usum delphini, 30 dez 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/edicao-ad-usum-delphini/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. 2ª ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, 2, 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução Maria Helena C. Bastos. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático: na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 19. ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971. v. 4.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CUNHA, Celso. *Sob a pele das palavras*: dispersos. Organização, introdução e notas de Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985,

DUARTE, Rosinês de Jesus. “Ensinando a transgredir”: a crítica filológica na sala de aula da educação básica. In: SOUZA, Risonete Batista de; BORGES, Rosa; ALMEIDA, Isabela Santos de; SOUZA, Débora de (org.). *Filologia em Diálogo*: descentramentos culturais e epistemológicos. Salvador: Memória & Arte, 2020. p. 511-530.

FERREIRA, Ceila Maria. Considerações sobre Crítica Textual e sua importância para o ensino, a pesquisa, a preservação e a divulgação da literatura em Língua Portuguesa. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 3 p. 71-86, jan./fev./mar./abr. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52303/32223>. Acesso em: 17 fev 2018.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para ensino fundamental: tensões e concessões. In: *Ensino Em-Revista*. Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues.; COSTA, Wanderley Ferreira. da. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortês, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia, Edufu, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIANINI, Eloísa Bombonatti; AVILEZ, Mara Sílvia; SILVA, Márcia Maria. *Português: Educação e o desenvolvimento do senso crítico*. 4ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2017.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *A FAE e a política de educacional*: 1983-1988. 1993. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

KLEIMAN, Angela. Prefácio. In: SILVA, Simone Bueno Bordes da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018.

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

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LAURITO, Ilka Brunhilde; BENDER, Flora Christina. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

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

MACIEL, Giséle Neves. *Livros Didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, Avaliações e Erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. 386 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MACKENZIE, Donald Francis. *Bibliografia e sociologia dos textos*. Tradução Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves; RODRIGUES, Milena Navarro. Crítica textual e os livros didáticos de espanhol do PNLD 2012: estudo da coleção enlaces. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 16., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/tomo_3.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves; RODRIGUES, Milena Navarro. O texto literário no material didático de E/LE: (Re/Des)construções interculturais da leitura a partir da Crítica Textual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS OFICIALES DEL MERCOSUR, 2; ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE LENGUA OFICIALES DEL MERCOSUL, 2. 2012, Buenos Aires. *Anais [...]*. Disponível em: https://www.academia.edu/23488879/O_TEXTO_LITER%C3%81RIO_NO_MATERIAL_DID%C3%81TICO_DE_E_LE_RE_DES_CONSTRU%C3%87%C3%95ES_INTERCULTUR AIS_DA_LEITURA_A_PARTIR_DA_CR%C3%8DTICA_TEXTUAL. Acesso em: 15 set. 2017.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond. A Crítica Textual na formação inicial docente: repensando o currículo a partir do livro didático. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo; MENESES, Jonatas Silva (orgs.). *(Re)pensando as licenciaturas*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MARTINS, Priscila Rosa. *Rubem Braga e a escrita: as metalinguagens da crônica*. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, imprensa e biblioteca*. São Paulo: Ática, 2002.

MENDES, Marlene. Gomes. A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de Comunicação e Expressão no Brasil. In: *ENCONTRO DE CRÍTICA TEXTUAL: O MANUSCRITO MODERNO E AS EDIÇÕES*, 1., 1985, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: EDUSP, 1986. p. 163-174

MOISÉS, Massaud. Crônica. In: MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Prosa 2*. São Paulo: Cultrix, 1982.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v.2, n.4, p.129-142, jan/abr. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras; ALB; FAPESP, 1999. p. 577-594.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set./dez. 2012

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 218f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, Joana Leopoldina de Melo. *Uma jornada elucidativa: discurso subjacente da genética em Os melhores contos de Rubem Braga*. 2017. 162f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

OLIVEIRA, Joana Leopoldina de Melo. *Uma jornada elucidativa: discurso subjacente da genética em os melhores contos de Rubem Braga*. 162f. Tese (Doutorado em Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

OLIVEIRA, João Batista Araujo de; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en America Latina*. Madrid: UNED, 2001.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>. Acesso em : 07 jun. 2017.

PAIXÃO, Fernando (ed.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

PFROMM NETO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor; INL, 1974.

POPPELMANN, Christa. *Dicionário da Língua Morta: a origem de máximas e expressões em latim*. Tradução e adaptação de Ciro Moranza. São Paulo: Escala, 2010.

PRETTI, Dino. *Português oral e escrito: 7ª série, 1º grau*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

REVERBEL, Carlos. Introdução. In: BRAGA, Rubem. *1939, um episódio em Porto Alegre*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

RODRIGUES, Milena Navarro. *Crítica Textual e Livros Didáticos: os textos literários na coleção Enlaces (PNLD 2012 e 2015)*. 2016. 57f. Monografia (Especialização em Análise e elaboração de material didático em Espanhol como língua estrangeira na educação básica) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa par o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2003.

ROMNELLI, Otaíza de Oliveria. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. Série Princípios.

SACRAMENTO, Marina Raíssa Silva Vieira do. *Textos literários e crítica textual: uma análise da coleção Cercanía Joven (PNLD 2015)*. 53 f. 2016. Monografia (Especialização em Análise e elaboração de material didático em Espanhol como língua estrangeira na educação básica) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

SANTIAGO-ALMEIRA, Manuel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, Beatriz Dary; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTIAGO-ALMEIRA, Manuel Mourivaldo; MORANDINI, Gabriela de Souza; SILVA, Lilian Barros de Abreu. A crítica textual pula o muro da escola. *Linha d' Água*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 159-176, maio-ago. 2018.

SANTOS, Ericka Ellenn dos Santos. *PNLD 2012 X PNLD 2015: Um estudo de crítica textual na coleção Enlaces*. 84f. Monografia (Especialização em Análise e elaboração de material didático em Espanhol como língua estrangeira na educação básica) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

SILVA, Simone Bueno Bordes da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018.

SIMON, Luis Carlos Santos. O cotidiano encadernado: a crônica no livro. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/luizcarlossimon.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUZA, Deuza Maria de. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: CORACINI, Maria José. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

SOUZA, Luana Batista de. *Era uma febre, era um delírio*: edição crítica de O Seminarista, de Bernardo Guimarães. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Luana Batista de. *Grande é o poder do tempo*: entre testemunhos de O Seminarista, de Bernardo Guimarães. 2012. 199f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da Crítica Textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*: crítica textual. 2. ed. São Paulo: Ars Poética; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. *Autoria no livro didático de Língua Portuguesa*: o papel do editor. 200f. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

TELLES, Célia Marques. *Estudos Filológicos: Linguística Românica e Crítica Textual*. ALMEIDA, Ariadne Domingues de; SOUZA, Arivaldo Sacramento de; ALMEIDA, Isabela Santos de; SANTOS, Rosa Borges dos; DUARTE, Rosinês de Jesus Duarte. (org.) Salvador: EDUFBA, 2016.

TELLES, Célia Marques. Que textos são oferecidos aos estudantes?. *Revista GELN*, João Pessoa, 2003, v. 5, n. 1, p. 21-28, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Catálogo analítico*: que sabemos sobre livro didático. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta e construção: português*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1991

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta e construção: português*. 8ª série São Paulo: FTD, 1991.

BOURGOGNE, Cleuza; SILVA, Lilian. *Interação e transformação: Língua Portuguesa*, 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

CABRAL, Isabel. *Palavra Aberta*. 7ª série. São Paulo: Atual, 1995.

CABRAL, Isabel. *Palavra Aberta*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1995.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.

FINAU, Rossana Aparecida; CHANOSKI-GUSSO, Angela Mari. *Língua portuguesa: rumo ao letramento*. 5ª série. Curitiba: Base, 2002.

GUINDASTE, Reny; TIEPOLO, Elisiani; GLODIS, Sônia. *Português: 5ª série*. Curitiba: Módulo, 1996.

PRATES, Marilda. *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1998.

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. *A palavra é português: 6ª série*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. *A palavra é português: 8ª série*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos; HORTA, Maria Regina Figueiredo. *Ler, entender, criar: Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2002.


SOARES, Magda. *Português através de textos*. 7ª série. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ANEXO A

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta e construção*, 8: português. São Paulo: FTD, 1991. p. 224-225.

As pessoas podem ser prejudicadas pela televisão? Sua influência sobre as crianças é muito grande? Qual a contribuição da televisão para a resolução dos problemas que afligem a humanidade?

A Televisão



Que a televisão prejudica o movimento da praçinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lá mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente

224

pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande e a TV é só uma, então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

— Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

— Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

— Não sou eu não, são as crianças!

— Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, ô TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão — a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca húmida o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.

Rubem Braga, *300 Crônicas Escolhidas*, São Paulo: Editora do Livro, 1977.



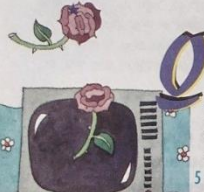
DADOS SOBRE O AUTOR: Rubem Braga nasceu em Cachoeiro de Itapemirim (ES), em 1913. Debutou no jornalismo e à crônica. Publicou vários livros de sucesso: *O Corde e o Passarinho*, *Um Pai de Mãe*, *A Cidade e a Rapaz* e *Ai de Ti, Copacabana!*.

225

ANEXO B

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. *A palavra é português*: 8ª série. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 148-149.

LEITURA



Ela tem alma de pomba

ue a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros do Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar sessão 5 das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F. C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter X Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

10 Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do 15 que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doi- 20 do, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, em cores ou em preto-e-branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até 25 de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma — então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

— Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

— Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa bes- 30 teira de novela?

— Não sou eu não, são as crianças!

— Crianças, para cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamentinho de quarto e 35 sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão — a criatura solitária

148

tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o *suspense*, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entrevados, dos abandonados que a vida esqueceu para um canto... ou dos que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem atrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

(BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro, Record, 1988. p. 318-9.)

Rubem Braga nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo. Trabalhando com jornalismo desde os tempos de estudante, escreveu crônicas diárias e reportagens semanais para diversos jornais e revistas do país. Morou em São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Porto Alegre, com estadas prolongadas em vários países do mundo, por onde viajou como correspondente de jornais e onde morou, mais tarde, como embaixador. Considerado um dos "inventores" da crônica, foi o único escritor a conquistar um lugar de honra na literatura brasileira exclusivamente como cronista. Seus temas prediletos são a natureza, o amor, a infância, o homem simples e humilde. Em linguagem ágil e direta, Rubem Braga consegue apreender a fugacidade do instante, matéria da crônica, e transformá-la em imagens carregadas de emoção e poesia.

1 Estudo das palavras

Leia atentamente

Cachoeiro do Itapemirim Cidade do interior do estado do Espírito Santo.

Fla-Flu Denominação dada pelos torcedores aos jogos entre o Flamengo e o Fluminense, grandes times de futebol do Rio de Janeiro.

Inter x Cruzeiro Partida entre dois times famosos nacionalmente: o Internacional, de Porto Alegre, e o Cruzeiro, de Minas Gerais.

making love Em inglês, do verbo *to make* (fazer) e *love* (amor), expressão traduzida para o português como "fazer amor", designando a realização do ato sexual.

149

ANEXO C

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos; HORTA, Maria Regina Figueiredo. *Ler, entender, criar: língua portuguesa. 7ª série.* São Paulo: Ática, 2002. p. 73-74

Outra leitura

Ela tem alma de pomba

Rubem Braga

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros do Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

5 O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F. C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter X Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão também prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nessa vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

10 Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

15 Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, em cores ou em preto-e-branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

20 Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

– Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

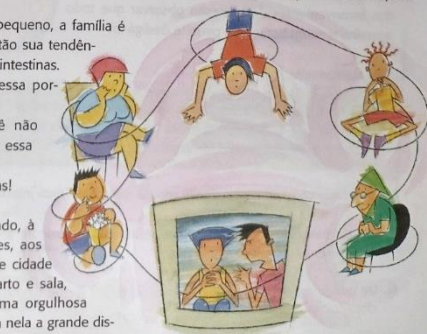
25 – Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

– Não sou eu, são as crianças!

– Crianças, para camal!

30 Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala,

35 num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – à criatura solitária tem nela a grande dis-



Unidade 4 73

tração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o *suspense*, a fascinação dos grandes dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entevados, dos abandonados que a vida esqueceu para um canto... ou dos que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem atrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

(200 crônicas bem escolhidas. Rio de Janeiro, Record, 1988.)

Making love: expressão da língua inglesa que significa "fazer amor, ter relação sexual".

1. Releia:

"Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros do Itapemirim, não há dúvida."

Sabendo que Cachoeiro do Itapemirim é uma cidade do interior do Espírito Santo, responda: por que, na sua opinião, o autor usou o plural?

2. Releia os quatro primeiros parágrafos do texto e identifique neles:

- ações das pessoas **sem** a presença da televisão;
- ações das pessoas **com** a presença da televisão.

3. Por que é um bom argumento para quem se queixa dos inconvenientes da televisão observar que todo aparelho tem um botão que permite desligá-lo?


4. Leia atentamente:

Rixa s.f. 1. discórdia; 2. revolta, motim; 3. disputa, discórdia.
Intestino s.m. 1. víscera integrante do tubo digestivo, que se estende do estômago ao reto; adj. 2. interno, íntimo, de dentro.

Agora tente concluir: qual o significado da expressão "rixas intestinas", que aparece na linha 23?

5. Em que parágrafos do texto o autor argumenta claramente a favor da televisão? No caderno, faça um resumo desses argumentos.

6. De que forma você explicaria o título do texto? A que trecho do texto ele poderia estar relacionado?



ANEXO D

PRATES, Marilda. *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1998. p. 229-230

Para conversar e concluir

1. O poema de Moraes Moreira fala do instrumento mais perfeito e importante que existe: a voz! Você sabe por que a voz é um instrumento soberano, isto é, poderoso?
porque é o meio pelo qual podemos nos comunicar.
2. O que você pode fazer usando sua voz?
trabalhar a partir dela: ser cantor, locutor, orientador, professor...
3. Nós nos comunicamos pela palavra falada ou escrita. Por que é importante que as pessoas se comuniquem?
porque convivem em comunidades, têm hábitos e costumes.
4. De que outras maneiras as pessoas podem se comunicar?
Através de gestos, mímicas, métodos Braille, internet...
5. Às vezes não somos bem entendidos quando manifestamos nossas idéias. Por que isso acontece?
porque não organizamos nosso pensamento corretamente, com clareza.
6. Alguém pode viver sem se comunicar? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*

▶ **Os meios de comunicação**

1º Texto ▶

→ Leia e reflita sobre a **televisão** em nossas vidas.
Crítica sobre a tevê. Um fato curioso? Ou um instrumento que entra em nossa casa para desunir, violentar? Ou ainda um instrumento de crítica construtiva e informativa?

Ela tem alma de pomba

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça e depois pegar a sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela. Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive boa conversa. Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma história qualquer para fazer. Por exemplo quebrar um braço. Só não acredito que a televisão seja "máquina de fazer doido". Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, fazer doido dormir.


Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação é que não existe nenhum aparelho de televisão, em cores ou em preto-e-branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças, e até de outros adultos. Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é uma só, então a sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas...

229

— Agora você agarra nessa porcaria de futebol...
— Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?
— Não sou eu, são as crianças!
— Crianças, já para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamento pequeno e solitário, o grande consolo, a grande companhia. A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu num canto... ou dos que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

Rubem Braga, Revista Veja, n. 375, jul. 1976.



2º Texto ▶

→ Leia e reflita sobre os **anúncios** que chegam até nós através dos **meios de comunicação**.

Botando pra quebrar

Dona Neném viu o anúncio na televisão e se entusiasmou: duro na queda, cai sem quebrar. Não era de hoje que esse problema vinha infernizando a sua vida doméstica: pratos trincados, xícaras sem pires, sopeiras sem tampas, peças destalcadas inutilizando o jogo inteiro. Ela própria sendo a principal desastrada, ao ensinar a nova cozinheira como lavar a louça sem quebrar uma só peça, acabava quebrando duas. Agora vinha aquela novidade: a louça inquebrável. Só que desta vez não era **pirex**, nem plástico: tinha todo o aspecto de louça de verdade.

230

ANEXO E

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 8ª série. São Paulo: Atual, 1998. P.126-127

CAPÍTULO 1
A VIDA E O VÍDEO

Para alguns, é pura diversão; para outros, uma forma de manipular e controlar as pessoas; para outros, ainda, é companhia e uma forma de participar do mundo. Afinal, o que é a televisão?

ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela. O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F.C. com o Estrela F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar o braço.

Só não acredito que televisão seja “máquina de amansar doído”.

Até acho que é o contrário; ou quase o contrário: é máquina de amansar doído, distrair doído, acalmar, fazer doído dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que



196

não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos. Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma — então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

— Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

— Mas você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

— Não sou eu não, são as crianças!


— Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão — a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto das dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

(Rubem Braga, 200 crônicas escolhidas. São Paulo: Círculo do Livro.)

Cachoeiro de Itapemirim: pequena cidade do interior do Espírito Santo, onde nasceu o autor do texto.
making love: fazer amor, sexo.
intestinal: profundo, entranhado.
frêmito: vibração, rumor.
entrevado: paralítico.
estupor: susto, assombro.
assalto: ataque inesperado.



ESTUDO DO TEXTO

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Embora, atualmente, a TV esteja presente em quase todos os lares do país, há socialmente uma tendência a criticá-la, sob a alegação de que ela prejudica o relacionamento familiar, os estudos dos jovens, etc. De que ponto de vista Rubem Braga discute o tema? Ele ataca ou defende a TV?
- De acordo com o texto:
 - Que conseqüências a TV trouxe:
 - para o relacionamento entre as pessoas, nas pequenas cidades?
 - para o cinema?
 - para o futebol de várzea?
 - para as crianças?
 - Essas conseqüências foram positivas ou negativas? Por quê?

197

ANEXO F

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta e construção*, 7: português. São Paulo: FTD, 1991. p. 145-146.

Todos têm seu valor, independentemente da atividade que exercem. Qual o trabalho mais importante, o do padeiro ou o do jornalista? Questões que parecem ofensivas podem ser consideradas normais, dependendo de como são encaradas?

O Padeiro



Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo? “Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “Não é ninguém, não senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho

145

noturno. Era pela madrugada que deixava a redação do jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar: e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!” E assobiava pelas escadas.

Rubem Braga. *Ai de Ti, Copacabana*. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1960.

DADOS SOBRE O AUTOR: Rubem Braga, um dos maiores cronistas brasileiros, nasceu em Cachoeiro do Itapemirim (ES) em 1931 e faleceu em 1991. Formado em Direito, dedicou-se ao jornalismo e à diplomacia. Dentre seus livros, destacou-se *O conde e o Passarinho*, *Um Pé de Milho* e *A Cidade e a Floresta*.

ESTUDO DO TEXTO

1
Ligue com um traço as palavras do texto a seus significados.

mágoa (linha 16)	impressos
redação (22)	local onde os
rodados (25)	redatores trabalham
artigo (31)	desgosto, pesar
humildade (34)	escrito jornalístico
	sobre determinado assunto
	modéstia, submissão

2
O que é aprender alguma coisa “de ouvido”? (linha 8)

3
O que é “abrir um sorriso largo”? (linha 7)

40. Qual é o cúmulo do exagero?
Resposta da pergunta 39: O papagaio.

146

ANEXO G

BOURGOGNE, Cleuza; SILVA, Lilian. *Interação e transformação: Língua Portuguesa, 6ª série.* São Paulo: Editora do Brasil, 1996. p. 21-23.

FAZENDO VALER O CONTEXTO

Uma parte do trabalho é para você perceber se entendeu mesmo o sentido do texto e trocar algumas ideias com seus colegas. A discussão será oral e, portanto, é necessário que seja feita em um lugar para que cada um possa falar, ouvir e pensar a respeito do que ouzou.

1. O texto nos informa que os homens passaram de presas a predadores. O que ocasionou essa mudança de atitude?
2. Qual problema está sendo tratado pela natureza como o homem vem tratando os animais?
3. Segundo o texto, muitos movimentos ecológicos surgiram nos últimos tempos. Sobre quais movimentos ecológicos você já ouviu falar ou participou?
4. Qual problema se põe para essas causas para a Nasá?
5. Como os técnicos da Nasá estão tentando resolver esse problema?
6. Por que o texto nos diz que "a natureza encontra maneiras de transmitir seu alerta"?
7. Qual é esse "alerta"?

TEXTO

História triste de tuim

Jabodebari é um bicho-babo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente. Mas de dentro daquela casa do Jabodebari virou uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim.

A casa estava num galho alto, não um menino sabia até perto, especi com uma vara de caribu conseguia tirar a casa sem quebra e veio balançando até o outro menino apertar. Certo, naquele quintinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada, para o vento não incomodar, havia três filhotes, não do Jabodebari, mas do tuim.

Você conhece, não? De todos seres pequenitinhos, que tem no Brasil, o tuim é capaz de ser o menor. Tem pouco tamanho e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para mostrar. Três filhotes, um mais feio do que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino tentava para não inventar, contava para eles, um monte, outro mais, fofos um.

Costumava se ciba em casa de casal de tuim, especialmente para apertar o maiorzinho deles. Mas aquele tuim macho foi citando sazinhas e, como se diz na roça, citando no dedo. Passava o dia todo, associando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de embúcio. Se aparecia um vizinho, fazia se aquela dançinha de coice e o menino chegava na varanda e grita para o avô do tuim, tuim, tuim. Às vezes, dançava, mas o vizinho achava que aquilo era principista do menino, de repente saía o que, vinha corrinho posar no dedo da gente.

21



Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor e esse bicho, queo avô, tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostumou assim, não pode vir procurar sua gaiola para dormir, mas, no dia que passa pela fazenda um bando de tuim, ah, ah. O que você pensa o tuim que ele vai se amorar com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, você está uniscado a ele morar da mesma".

É o menino vivia de ouvir no ar, em meio do outro bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava colocando minhoca para passar, quando viu o bando chegar, não tinha engano, era tuim, tuim, tuim... Todos disseram ah! E mesmo em mangueira, mononot, o tuim bambalou, divididos em pares. E o pai? Já tinha ouvido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz. O menino gritava com a dadinha esolada para o tuim voltar, nada.

Só pôde se chorar quando o pai chamou o cavalo, ande da casa e disse: "Vem cá, O senhor é um homem, estou avisado de que ia acontecer, portanto, não chore mais".

O menino pôde se chorar, porque tinha bicho, mas o avô do seu casamento. De repente, o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma balaia, até o pai coletar, que ele estava muito infeliz com o sumir do tuim.

Houve aquela reunião da família, quando acabaram-se as férias de casa, o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando com a vara a ele na viagem. O pai assou: "Aqui na cidade ele não pode andar pelo, é um bicho de roça o seu bicho, o senhor está avisado".

Aqui o menino, de medo do avô, da mãe, fechou as janelas para evitar o tuim dentro da casa, andava com ele no dedo. Ele vivia pelo lado, a mãe e o pai não aprovavam, o tuim saía dentro de casa.

22 • ESTUDO 2

Soltar um pequenito no quintal não devia ser perigoso, desde que fossem presos, se ele muitas vezes para longe, era só o amor que voltava, mas uma vez não voltou.

De caso em caso, o menino foi indagado pelo tuim "que é tuim?" perguntavam palavras iguais. "Tuim?" Que coisa. Realmente para olhar no quintal de cada casa, perder a hora de estudar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Tava uma coisa, foi ao armário de "tuim" fofos. "Tem gaiola para vender?" Disseram que não. "Venderam algum gaiola hoje?" Tinham vendido uma zona um casal ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "Se não prendam o meu tuim, então por que o senhor comprou gaiola hoje?".

O homem acabou confessando que tinha aparecido um pequenitinho verde e um, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Queriam comprar, o filho dele gostava tanto, a ficar desobediência quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não ganho, o tuim é meu, foi enviado por mim." Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma teclada: era verde, era uma adição, mas era preso, outro avô, não, não, não, o bicho poderia andar só no quintal e nunca mais largar.

Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava tentando fazer, e, quando voltou para dar comida ao seu tuim, viu só algumas penas verdes e os machos de sangue no silêncio. Sabu num instante para olhar por cima do muro e só viu um vulto de um gato negro que sumiu.

Acabou-se a história do tuim.

BRAGA, Lilian. *Para gostar de ler*, vol. 1. São Paulo: Ática.

VOCABULÁRIO CONTEXTUALIZADO

1. Reescreva as frases abaixo usando sinônimos para as palavras ou expressões destacadas. Lembre-se: às vezes é necessário mudar a estrutura da frase para que ela mantenha o sentido.
 - a) "O menino parou de chorar porque *tinha bicho*, mas como *avô seu compô*."
 - b) "*Havia um conselho da família*, quando acabaram as férias..."
 - c) "O homem age com *impulsividade* decidindo o destino de todos os animais..."
 - d) "A medida que foram criando instrumentos, *passaram de presas a predadores*..."
2. No texto "Homens e animais", aparecem algumas palavras ligadas à ecologia. Escreva o que você entende por ecologia e depois complete o que escreveu com o significado do dicionário.

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Como o menino descobriu que na cozinha de Jabodebari havia tuim e não João de Barão?
2. O pai do menino ficou preocupado com a relação entre o menino e o tuim. Por quê?

23

ANEXO H

CABRAL, Isabel. *Palavra Aberta*. 7ª série. São Paulo: Atual, 1995. p. 31-32

TEXTO 2

Alguma vez, enquanto mexia em “velhos guardados”, você já encontrou um bilhete ou uma carta de alguém que não via fazia muito tempo? Provavelmente, o que sente e pensa uma pessoa que encontra tal “recordação”? Leia o texto com atenção para saber o que sentiu e pensou seu autor.

Velhas cartas

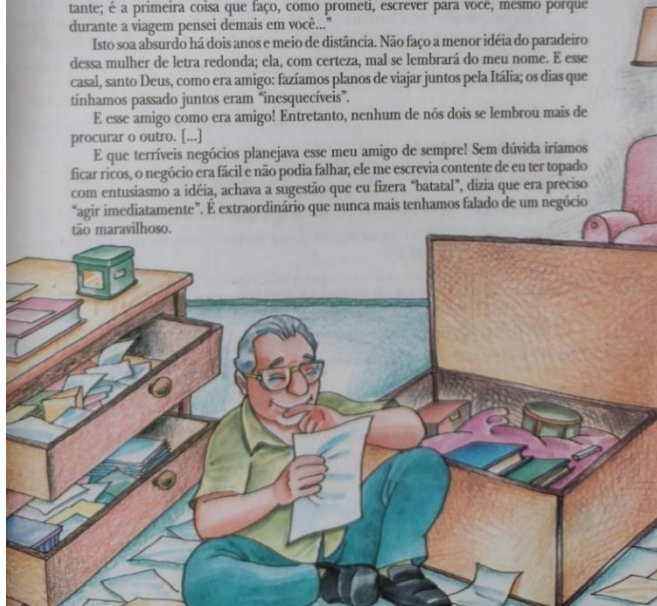
“Você nunca saberá o que esta carta me fez...” Sinto um choque ao ler esta carta antiga que encontro em um maço de outras. Vejo a data, e então me lembro onde estava quando a recebi. Não me lembro é do que escrevi que fez tanto bem a uma pessoa. Passo os olhos por essas linhas antigas, elas dão notícias de amigos, contam uma ou outra coisa do Rio, e tenho curiosidade de ver como ela se despedia de mim. É do jeito mais simples: “A saudade de...”

Agora folheio outras cartas de amigos e amigas; são quase todas de apenas dois ou três anos atrás. Mas, como isso está longe! Sinto-me um pouco humilhado pensando como certas pessoas me eram necessárias e agora nem existiriam mais na minha lembrança se eu não encontrasse essas linhas rabiscadas em Londres ou na Suíça. “Cheguei neste instante; é a primeira coisa que faço, como prometi, escrever para você, mesmo porque durante a viagem pensei demais em você...”

Isto soa absurdo há dois anos e meio de distância. Não faço a menor idéia do paradeiro dessa mulher de letra redonda; ela, com certeza, mal se lembrará do meu nome. E esse casal, santo Deus, como era amigo: fazíamos planos de viajar juntos pela Itália; os dias que tínhamos passado juntos eram “inesquecíveis”.

E esse amigo como era amigo! Entretanto, nenhum de nós dois se lembrou mais de procurar o outro. [...]

E que terríveis negócios planejava esse meu amigo de sempre! Sem dúvida iríamos ficar ricos, o negócio era fácil e não podia falhar, ele me escrevia contente de eu ter topado com entusiasmo a idéia, achava a sugestão que eu fizera “batatal”, dizia que era preciso “agir imediatamente”. É extraordinário que nunca mais tenhamos falado de um negócio tão maravilhoso.



Aqui, outro amigo escreve do Rio para Paris me pedindo um artigo urgente e grande “sobre a situação atual na literatura francesa, pelo menos dez páginas, nossa revista vai sair dia 15, faça isso com urgência, estamos com quase toda a matéria pronta”. Não fiz o artigo, a revista não saiu, a literatura francesa não perdeu nada com isso, a brasileira, muito menos.

As cartas mais queridas, as que eram boas ou ruins demais, eu as rasguei há muito. Não guardo um documento sequer das pessoas que mais me afligiram e mais me fizeram feliz. Ficaram apenas, dessa época, essas cartas que na ocasião tive pena de rasgar e depois não me lembrei de deitar fora. A maioria eu guardei para responder depois, e nunca o fiz. Mas também escrevi muitas cartas e nem todas tiveram resposta.

Imagino que em algum lugar do mundo há alguém que neste momento remexe, por acaso, uma gaveta qualquer, encontra uma velha carta minha, passa os olhos por curiosidade no que escrevi, hesita um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um gesto de displicência, pensando, talvez: “é mesmo, esse sujeito onde andar? Eu nem me lembrava mais dele...”

E agradeço a esse alguém por não ter rasgado a minha carta: cada um de nós morre um pouco quando alguém, na distância e no tempo, rasga alguma carta nossa, e não tem esse gesto de deixá-la em algum canto, essa carta que perdeu todo o sentido, mas que foi um instante de ternura, de tristeza, de desejo, de amizade, de vida — essa carta que não diz mais nada e apenas tem força ainda para dar uma pequena e absurda pena de rasgá-la.

Rubem Braga. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: Record, 1980.

Palavras no contexto

1. Observe:

“[...] ele me escrevia contente de eu ter **topado** com entusiasmo a idéia [...]”

a) Escolha, entre as frases a seguir, aquela que apresenta o verbo **topar** com sentido equivalente ao que tem no texto:

- Quando menos esperava, topei com a carta que procurava.
- Ele fez a proposta de viagem e todos toparam na hora! x
- Estava andando distraída, quando topei numa pedra.

b) Agora, dê o significado de **topar** no texto. concordar

2. Qual é o significado da expressão destacada em “não me lembrei de deitar fora”?

no caso, deitar fora significa “jogar fora”

3. “[...] alguém [...] **hesita** um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um gesto de **displicência** [...]”

a) Você já **hesitou** ou viu alguém **hesitar** antes de realizar alguma ação? Conte como foi.
b) Você já fez ou viu alguém fazer um **gesto de displicência**? Conte como foi.
c) Explique o significado de **hesitar** e **displicência**. hesitar é ficar indeciso; displicência, no caso, é indiferença

a) Resposta pessoal
b) Resposta pessoal

32

ANEXO I

CABRAL, Isabel. *Palavra Aberta*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1995. p. 31.

TEXTO
2

Com certeza, você tem amigos. Você já experimentou a sensação gostosa de simplesmente estar vivendo lado a lado com eles? O próximo texto descreve algo mais ou menos assim...

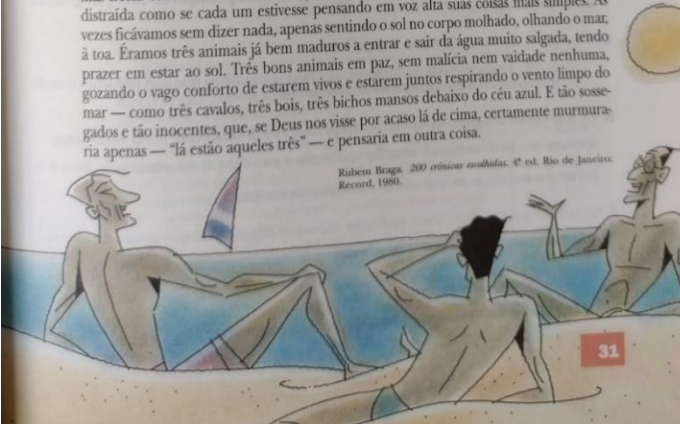
Os amigos na praia

Éramos três velhos amigos na praia quase deserta. O sol estava bom; e o mar, violento. Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente de espumas e vinham se empinando outra vez, inflando, oscilantes, tímidas, azuis. Mal a gente entrava no mar a areia descaía de chofre, quase a pique, para uma bacia em que não dava pé; alguns metros além havia certamente uma plataforma de areia onde o mar estourava primeiro. Demos alguns mergulhos, apanhamos fortes lambadas de onda e nos deixamos ficar conversando na praia; o sol estava bom.

Éramos três velhos amigos e cada um estava tão à vontade junto dos outros que não tínhamos o sentimento de estar juntos, apenas estávamos ali. Talvez há 10 ou 15 anos atrás tivéssemos estado os três ali, ou em algum outro lugar da praia, conversando talvez as mesmas coisas. Certamente éramos os três mais magros, nossos cabelos eram mais negros... Mas que nos importava isso agora? Cada um vivera para seu lado: às vezes um cruzara com outro em alguma cidade e então possivelmente teria perguntado pelo terceiro. Meses, talvez anos, podem haver passado sem que os três se vissem ou se escrevessem; mas aqui estamos juntos tão à vontade como se todo o tempo tivéssemos feito isso.

Falamos de duas ou três mulheres, rimos cordialmente das coisas de outros amigos ("aquela vez que o Di chegou de S. Paulo"... "o Joel outro dia me telefonou de noite...") mas nossa conversa era leve e tranqüila como a própria manhã, era uma conversa tão distraída como se cada um estivesse pensando em voz alta suas coisas mais simples. Às vezes ficávamos sem dizer nada, apenas sentindo o sol no corpo molhado, olhando o mar, à toa. Éramos três animais já bem maduros a entrar e sair da água muito salgada, tendo prazer em estar ao sol. Três bons animais em paz, sem malícia nem vaidade nenhuma, gozando o vago conforto de estarem vivos e estarem juntos respirando o vento limpo do mar — como três cavalos, três bois, três bichos mansos debaixo do céu azul. E tão sossegados e tão inocentes, que, se Deus nos visse por acaso lá de cima, certamente murmuraria apenas — "lá estão aqueles três" — e pensaria em outra coisa.

Rubem Braga. 200 crônicas escolhidas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.



31

ANEXO J

GUINDASTE, Reny; TIEPOLO, Elisiani; GLODIS, Sônia. *Português: 5ª série*. Curitiba: Módulo, 1996. p. 35.

Unidade 02

Luto pela família Silva

Rubem Braga

A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou vazia. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos "Fatos Diversos" do Diário de Pernambuco, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos joões da silva. Nós somos os populares joões da silva. Moramos em várias casas de várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degregados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos os imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam o nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nossos nomes de família. Usamos o sobrenome "de Tal". A família Silva e a família "de Tal" são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as

mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva – Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possui sangue-azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho – vermelhinho da silva. Sangue de nossa família. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra qualquer pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.

Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...

PARA gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. v. 5: Crônicas, p. 44-45.

35

ANEXO K

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. *A palavra é português*: 6ª série. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 218-219.

Texto para discussão de idéias

Mar

primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia idéia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos.

Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada, vendo o mar...

Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer — como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou sua mão... Um rapaz de 14 ou 15 anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boanoite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer — que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar da primeira viagem, mar da gritaria dos meninos, mar dos pobres pescadores maratimbais,

caravela: animal de cerca de 20 cm, que vive nos mares quentes.
maratimbais: caipiras.

218

mar das cantigas do catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e mar do mangue... A primeira vez que sai sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebatada. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do "arrieiro" me puxava para fora, não gritei nem fiz gestos de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...

cantigas do catambá: cantigas de bailado popular.
mangue: braço do mar que avança pela praia e que tem um solo de lama escura.
arrieiro: homem que guia animais de carga. No texto, é a corrente de água marítima que levava o menino para a praia.
batelão: embarcação grande e pesada, de madeira ou ferro.

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. São Paulo, Record, 1978. p. 16-8.

Discussão de idéias

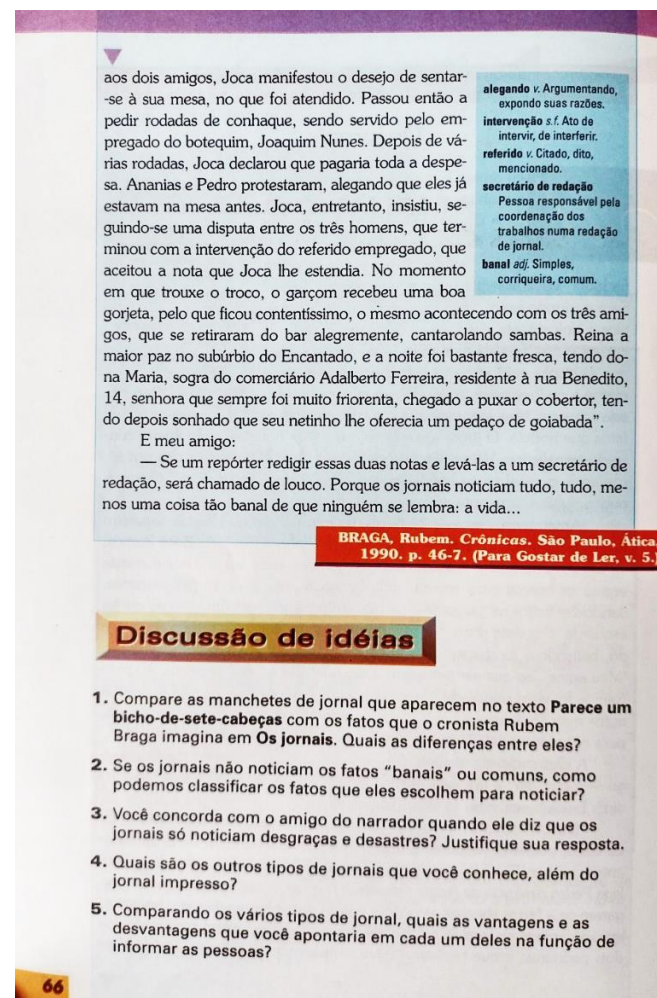
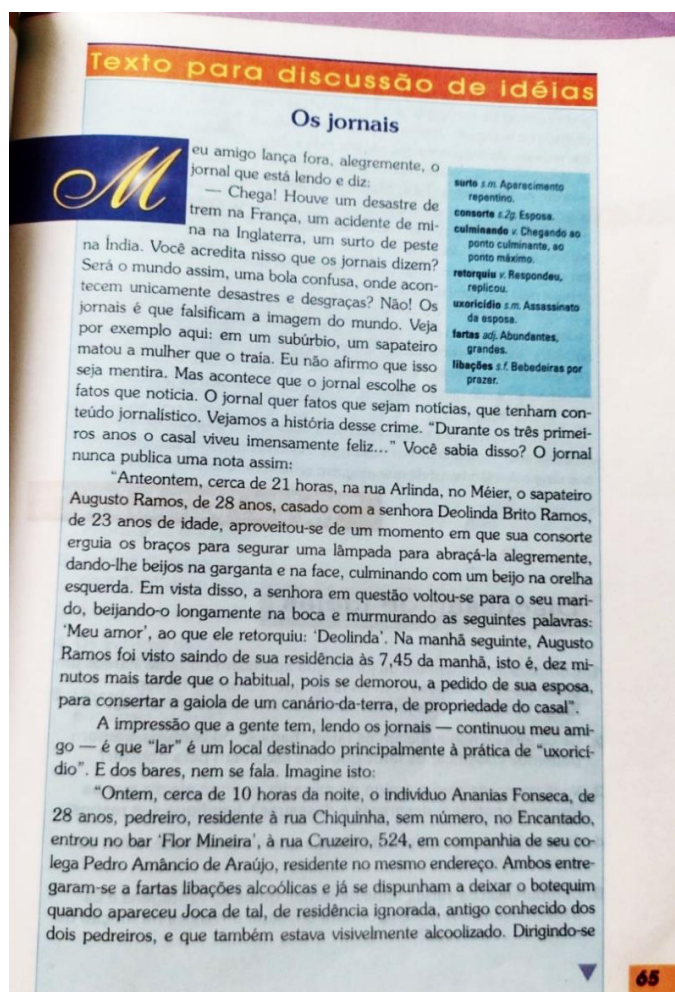
Forme um grupo para discutir as questões propostas.

1. Que semelhança você pode encontrar entre a infância do narrador do texto **A devastação, uma herança para as futuras gerações** e a do menino que é personagem principal do texto **Mar**?
2. O primeiro texto fala a respeito da devastação da natureza. Essa questão se coloca no texto que você acabou de ler? Justifique sua resposta.
3. Você já foi a uma praia poluída? A praia e o mar são parecidos com o mar e a praia que Rubem Braga descreve? Por quê?
4. Você conhece algum caso de desperdício ou de devastação de recursos naturais em sua cidade? Comente com a classe.
5. Na sua opinião, a maioria das pessoas está consciente dos cuidados que devemos ter com o meio ambiente? Por quê?
6. Como fazer para alertar as pessoas dos perigos atuais e futuros trazidos pelo descaso com a natureza?

219

ANEXO L

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. *A palavra é português*: 8ª série. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 65-66.



ANEXO M

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 7ª série. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990. Impressão de 1998. p. 128.

UNIDADE 11

Coisas antigas

Rubem Braga



Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro, com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo de épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feitiço grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeitá-los. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

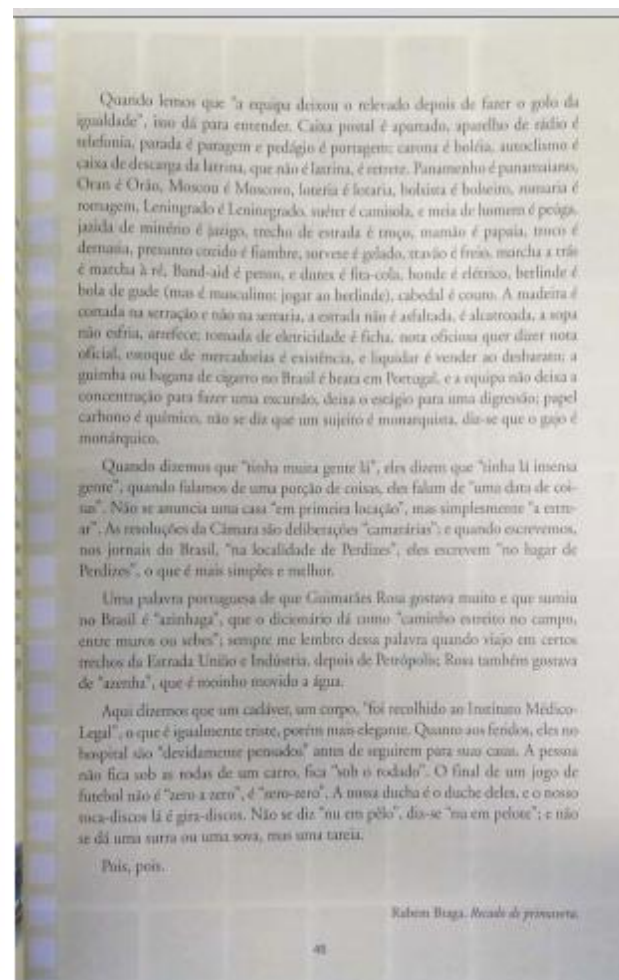
Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chafantasia; ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a coisa alguma.

(BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro, Record, 1979. p. 218.)

128

ANEXO N

FINAU, Rossana Aparecida; CHANOSKI – GUSSO, Angela Mari. *Língua Portuguesa: rumo ao letramento – Vozes e sentidos*. 5ª série: manual do professor. Curitiba: Base, 2002.



ANEXO O

GIANINI, Eloísa Bombonatti; AVILEZ, Mara Sílvia; SILVA, Márcia Maria. *Português: Educação e o desenvolvimento do senso crítico*. 4ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1988

TELEVISÃO - 15



ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça e depois pegar a sessão das oito no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela. Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro - e com tudo mais nesta vida, inclusive boa conversa.

Também acho que a televisão paralise a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo quebrar um braço.

Só não acredito que a televisão seja "máquina de fazer doido". Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação é que não exista nenhum aparelho de televisão, em cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar.

Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças, e até de outros adultos. Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é uma só, então a sua tendência é para ser um fator das rixas intestinas.

- Agora você agarra nessa porcaria de futebol...

110

- Mas francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu, são as crianças!

- Crianças, já para a cama! Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade - num apartamento pequeno e solitário, o grande consolo, a grande companhia.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira da gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... E amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu num canto... ou dos que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

Novela Brasileira, Em "REVISTA VEJA", nº 370, julho de 1996.

VOCABULÁRIO

prejudica - atrapalha
incompatível - que não combina
paralisar - manter quieto, parado
desejável - que se deseja
inconveniente - defeito, algo impróprio
tendência - propensão, objetivo, propósito
rixas intestinas - discussões íntimas
melancolias - tristezas

111

Trabalhando as palavras do texto

I. Copie as frases substituindo as expressões ou palavras grifadas por sinônimos:

a- A televisão prejudica o movimento das pracinhas.
.....

b- Ela é incompatível com um livro ou uma boa conversa.
.....

c- A televisão paralisa as crianças numa cadeira mais que o desejável.
.....

d- Fala-se muito dos inconvenientes da televisão.
.....

e- Muitas vezes, a televisão tem a tendência para ser uma das causas das rixas intestinas.
.....

f- A corujinha da madrugada é amiga daqueles que sofrem de melancolia.
.....

ANEXO P

BRAGA, Rubem. Ela tem alma de pomba *In: Revista Veja*, São Paulo, n. 447, p. 9, 30 de março de 1977.

Ela tem alma de pomba

Rubem Braga

Que a televisão prejudica o movimento da praticista Leôntina Menezes, em todos os Cachoeiros de Bagé, não há dúvida.

Seis horas da noite era hora de uma pessoa analisar de jeans, dar uma volta pela praça para depois pagar a renda das 8 no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachorro F. C. com o Estrela do Norte F. C., se pode ficar torcendo corajosamente e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Grêmio, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. É o mesmo confuso que há mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir histórias, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro - e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *meeting* livre.

Talém acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desjejum. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de baralho, inventar uma história qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar um braço.

Só não acredito que televisão seja "máquina de fazer disco".

Afê acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amassar disco, dançar disco, bailar, fazer o disco dançar.

Quando você dá um inconveniente da televisão, uma

boa observação que se pode fazer é que não existe nenhuma aparelho de TV, em cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar.

Mas quando tem pai de família o utilita, isso pode produzir o ódio e matar no peito das crianças, e até de outros adultos.

Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma, então sua utilidade é para ser um fator de rixas intestinais.

- Agora, você se agacha nessa penca de família...
- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa história dessa novela?
- Não sou eu não, são as crianças!
- Crianças, para a cama!

Meu marido foi seri prejudicado, à TV, pela sua atitude aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade - num apartamento de quatro sala, num casarão de subúrbio, numa antiga casa mansão a criança a história tem nela a grande distração, o grande contato, a grande companhia. Na história dentro de sua toca brande, o tamanho e o domínio de mal visto, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.

A mensagem da madrugada não é apenas a mensagem de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só de muitas vezes, do homem doente... É a amiga dos esquecidos, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no espaço de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e incertezas... nele que espera filha, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

BRUNNEN
 Sharp S.A. Equipamentos Eletrônicos
 Zona Franca de Manaus