

A LÍNGUA LITERÁRIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Terezinha da Fonseca Passos Bittencourt
UFF

A Linguística, nas últimas décadas, contrariando a orientação dos estudos levada a cabo pelo estruturalismo de base saussureana, que centrava o foco de suas pesquisas na *langue*, tem privilegiado o estudo do texto e do discurso em todos os seus aspectos, dando amplo e profundo tratamento às suas variadas manifestações quer na modalidade oral quer na modalidade escrita.

De fato, no que concerne ao ensino de língua materna e de língua estrangeira, é inegável o avanço de tais estudos, com reflexos notáveis nas orientações curriculares e na organização dos conteúdos programáticos. Assim, a sugestão feita pelos documentos oficiais de que as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar, principalmente no nível fundamental, a leitura, interpretação e produção de textos já determinou algumas transformações de caráter pedagógico, conforme se pode verificar no material didático utilizado nas escolas.

É bem verdade que, por falta de orientação, os professores ainda não possuem a segurança e firmeza indispensáveis para implementar as mudanças necessárias em seus programas, a fim de substituir, como acertadamente indicam as diferentes orientações da Linguística Textual, a prática do ensino da metalinguagem em si mesma e por si mesma, pela prática do ensino de linguagem no sentido amplo.

No entanto, embora a Linguística do Texto já possa, inquestionavelmente, apresentar resultados conspícuos, talvez porque suas pesquisas estejam ainda numa fase inicial, grandes obstáculos têm aparecido nos trabalhos relativos ao texto, determinando alguns equívocos e deixando certas lacunas que trazem consequências negativas para o ensino de língua materna. Entre tais lacunas sobrepõe o secundaríssimo lugar reservado ao estudo do texto literário e da língua que lhe serve de veículo, o que acarreta, como procuraremos mostrar, toda sorte de problemas para a educação linguística dos alunos.

Sendo a língua um objeto histórico, fruto que é do movimento dialético permanente entre ser e devir, é necessário investigá-la sob distintas perspectivas, para que possamos obter uma compreensão ampla dos fatos investigados, em

todos os seus aspectos, até porque, muitas vezes, as respostas que procuramos não se encontram nos próprios fatos linguísticos, mas se ocultam dispersas e silenciosas na *selva selvaggia* da vida social.

Para tratarmos, pois, da língua literária e de seus vínculos com a Linguística e com o ensino de língua materna, impõe-se o entendimento de algumas questões preliminares que só podem obter resposta satisfatória, se considerarmos os mecanismos coercitivos do contexto histórico a que pertencem.

De fato, só com o auxílio da História podemos compreender as razões pelas quais o texto literário tem sido relegado a um plano secundário e até mesmo a um injustificado ostracismo na maior parte das obras de Linguística do Texto e no material didático produzido para ser utilizado nas escolas de ensino fundamental e médio.

O privilégio, no campo das ciências da linguagem, dado ao exame da língua literária até o século XIX deveu-se ao fato de a Filologia, disciplina com a qual a Linguística se confundia, dedicar-se fundamentalmente à investigação dos textos literários como fonte privilegiada para a análise dos fatos de linguagem. E nem era possível ser de outra forma, porque não se podia contar ainda com a valiosa ajuda de sofisticada tecnologia, como a que se encontra hoje à nossa disposição, ficando, assim, os pesquisadores praticamente restritos ao material escrito.

Por isso, até o advento da Linguística Estrutural, nas primeiras décadas do século XX, não se havia estabelecido, de modo definido, uma consciência clara acerca da diferença entre língua literária e língua padrão, constituindo ambas uma unidade mais ou menos homogênea para os estudiosos.

Só com a chegada das novas ideias apresentadas por Saussure, na Europa, e por Bloomfield e Sapir, nos Estados Unidos, a Linguística começou a tentar traçar as fronteiras entre a *standard language* ou língua padrão e a língua literária, centrando seu interesse quase que exclusivamente na primeira. O estudo da língua literária, além de se desvincular definitivamente da Linguística, passou, a partir de então, a constituir objeto de interesse de outras áreas, afins mas separadas da Linguística, como a Filologia, e a Estilística.

Assinale-se que mesmo a Estilística, que tradicionalmente tratava com exclusividade do texto literário, se bipartiu em duas orientações: a de Vossler, que continuou a investigar o texto literário e a de Bally que, seguindo as ideias do mestre genebrino, dirigiu seu olhar para os enunciados produzidos na comunicação cotidiana.

Bloomfield (1984: 52), tomando como base a comunidade de língua inglesa da Inglaterra e dos Estados Unidos, estabeleceu uma interessante classificação

das principais variedades possíveis de serem encontrados numa *comunidade linguística complexa*, que consistiria nos seguintes tipos: 1) padrão literário; 2) padrão coloquial; 3) padrão dialetal; 4) subpadrão; 5) dialeto local.

Vale destacar que o conceito de *standard language* não ficou claro nem na classificação de Bloomfield nem no uso que dele se fez posteriormente, haja vista o emprego, entre nós, de expressões como *norma culta*, *norma gramatical*, *norma prescritiva*, *norma exemplar*, *norma* ou *língua padrão*, com um valor significativo equívoco. De fato, a falta de precisão desses termos, no âmbito da metalinguagem, determina um emprego impreciso que não nos permite saber se se equivalem, se se opõem, e ainda, se pertencem a paradigmas conceptuais distintos. A rigor, eles são empregados de forma indiferenciada nos variados contextos, ocasionando, não raro, ambiguidades de toda ordem.

Em consequência da separação, ainda que vaga e indeterminada, entre a língua literária e a não literária, a Linguística começou, paulatinamente, a estabelecer uma oposição radical entre a língua empregada nos textos de literatura e a língua utilizada nas outras modalidades textuais, sobretudo, naqueles textos manifestados pelos falantes em situações do cotidiano. A língua literária, construída com objetivos estéticos, passou a ser vista como uma língua mais elaborada que a língua padrão e até mesmo artificial, em virtude de aparecer apenas nos textos escritos e encontrar-se, via de regra, ausente da comunicação diária.

Naturalmente que todas as transformações culturais são lentas e não se fazem sentir, muitas vezes, de imediato. Por isso, durante um bom tempo, ainda encontramos pesquisas sobre textos literários levadas a cabo por linguistas. Podemos citar, à guisa de ilustração, os primorosos trabalhos de Joaquim Mattoso Camara, Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Dino Preti.

Todavia, o fato é que o estudo do texto literário foi sendo cada vez mais abandonado em proveito de todos os outros tipos de texto, conversas, entrevistas, editoriais, propagandas, receitas culinárias, bilhetes, cartas, manuais de instrução, requerimentos, artigos jornalísticos e científicos, documentos administrativos e legais, bulas, *e-mails*, *blogs* etc. Alguns, expressos em registro formal, outros, vazados em registro informal, próprio da linguagem coloquial, refletindo a nova orientação assumida pela Linguística, passaram a frequentar o material didático utilizado em nossas escolas.

A tese de Doutorado, elaborada pela Prof.^a Marina Cezar sob a orientação do Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa, não deixa dúvidas a respeito do abandono a que foi relegado o texto literário. Examinando em sua pesquisa duas coleções didáticas, a professora chegou à espantosa constatação de que,

da totalidade dos textos utilizados, apenas 28,5% pertenciam à categoria dos textos literários.

Ora, diante desse fato estarrecedor, só nos resta dizer que alguma coisa está fora da ordem, e que tal desordem pode acarretar consequências desastrosas de curto, médio e longo prazo para a educação de nosso povo. E, se nos recusamos a aceitar com passividade a situação de aguardar para apenas dançar o tango argentino de Bandeira, comecemos por compreender se as razões que nos conduziram a esse estado de coisas se devem a alguma distorção no entendimento do que constitui efetivamente a natureza do fenômeno linguístico.

De fato, houve uma mudança profunda, a partir mais ou menos dos anos setenta, quando da publicação da Lei 5692/71, que procedeu a uma modificação radical na educação, particularmente na educação humanística, tanto na organização das disciplinas quanto no conteúdo do material didático utilizado pelos professores.

Até a promulgação da referida lei, o texto literário era praticamente o único que, nas aulas específicas de língua materna, chegava ao alunado, expresso nas famosas seletas e antologias. Para comprovar o que estamos dizendo, basta lembrar o sucesso entre nós da *Antologia Nacional*, de autoria de Fausto Barreto e de Carlos de Laet, que teve 43 edições sucessivas, de 1895 até 1969.

É certo que o aluno precisa ter contato com os mais variados tipos de texto, a fim de que possa conhecer as determinações discursivas ocasionadas por circunstâncias, interlocutores e tema na atividade linguística. Por isso, nesse ponto, a nova orientação foi muito acertada, levando o aluno a conhecer a multiplicidade de estruturas à disposição do falante para sua expressão. Ademais, a pluralidade de tipos textuais permitiu o contato do alunado com muitas variedades do português, contribuindo, assim, não apenas para a ampliação de sua competência linguística, mas também para o repúdio de comportamentos preconceituosos condenáveis.

Destarte, não se trata de contestar a moderna orientação dada pela Linguística Textual, no sentido de expor os alunos a toda sorte de textos, a fim de que eles possam ampliar a sua competência linguística. A nosso ver, o que constitui atitude absolutamente lamentável é, em primeiro lugar, a separação, na escola, entre estudo de língua e de literatura e, em segundo, não em ordem de importância, é claro, o verdadeiro abandono, seria melhor até dizer o absoluto desprezo com que os textos literários e a língua que lhes serve de instrumento vêm sendo tratados ultimamente nos currículos escolares, sob as mais inconsistentes e insustentáveis alegações. O texto literário constitui-se no texto por excelência. Por sobrepor-se a todos os demais, já que nele se manifestam

plenamente as propriedades da linguagem, lhe deve ser reservado um lugar privilegiadíssimo no ensino de língua materna.

A justificativa costumeiramente apresentada para a rejeição do texto literário nas escolas é a de que não desperta o interesse do aluno, que não conseguiria alcançar sua compreensão, por tratar-se de um texto muito complexo. Ora, o texto literário, em virtude de sua própria natureza, determina a manifestação de múltiplos sentidos e, por isso, permite ser interpretado em diferentes direções. Quer isto dizer que seu alcance vai muito além do que estava na intenção de quem o criou e, por isso, embora muitas vezes seja produzido para um determinado perfil específico de leitor, alcança um espectro de interlocutores muito maior.

Tomem-se, a título de ilustração, os contos de fadas. Embora tais histórias apresentem um conteúdo da maior complexidade, nem por isso deixam de ser apreciadíssimas por pessoas de todas as idades, particularmente pelas crianças, como podem comprovar as sucessivas gerações que se deleitaram e continuam a se deleitar com as suas narrativas.

Ademais, se uma obra literária é de boa qualidade poderá ser apreciada por qualquer leitor, independente de sua idade, pois sua interpretação será feita de acordo com a dimensão cognitiva de cada um. Ainda que Monteiro Lobato e Lewis Carrol tenham criado o mundo de Narizinho e Alice pensando nas crianças, nem por isso encantam menos os adultos.

A rigor, a dificuldade apresentada para o entendimento das obras literárias não se encontra na natureza de seus enredos, nem na profundidade psicológica de seus personagens, mas no instrumento utilizado para manifestá-las e nas equivocadas estratégias empregadas para estabelecer o contato inicial do aluno com esse material. A escrita constitui-se numa tecnologia sofisticada e que impõe, para sua aquisição e domínio, um esforço muito grande, esforço do qual, aqueles que com ela já têm familiaridade não se dão conta.

De fato, os sinais gráficos impressos no papel configuram meras sugestões, indicando as tênues direções que devem ser tomadas pelo leitor, ficando a seu cargo a responsabilidade de recuperar o que se encontra latente. Dito de outra forma, na escrita as palavras estão embalsamadas e sua ressurreição só se torna possível com um grande dispêndio de energia, pois todas as propriedades da voz, indispensáveis para que qualquer texto adquira sentido, não podem manifestar-se sem o auxílio de um árduo trabalho de recriação que deve ser pacientemente ensinado a quem ainda só costuma ter contato com o mundo dos sons.

Atribuir ao aluno, que não firmou ainda o hábito de apreender os sentidos por trás dos sinais gráficos, a tarefa de ler um texto, sobretudo um texto literário,

sem a necessária preparação, equivale a pedir a alguém, que não possui familiaridade com partituras musicais, para ouvir uma sinfonia a partir da leitura silenciosa das notas escritas no papel.

Beethoven, depois de perder praticamente a audição, ainda conseguia compor belas sonatas sem precisar ouvir-lhes os acordes, porque já estava de tal modo familiarizado com o mundo fônico que não necessitava de sua materialização fora de sua imaginação. Mas nós, que não pertencemos ao universo musical, evidentemente não lograremos êxito em semelhante façanha e, por isso, não nos basta a leitura de uma partitura musical para conseguirmos ouvir a melodia de uma composição.

Analogamente, o aluno que está ingressando no mundo da escrita sente enorme dificuldade, quando não, impossibilidade mesmo, de recriar os sentidos que carregam as frases, necessitando, para tanto, do auxílio da voz, com a qual já está acostumado.

Essa dificuldade imposta pela escrita fica ainda mais evidente nos textos de poesia, pois, nestes, o sentido se constrói com o auxílio de elementos que apelam para a materialidade da linguagem, tais como ritmo, melodia, entonação, quantidade, intensidade etc. Para que tais propriedades sejam adequadamente manifestadas, permitindo, assim, que recursos expressivos como a aliteração, a rima, a harmonia imitativa, enfim, para que as funções expressivo-apelativa, evocativa e icástica da linguagem se consubstanciem, torna-se indispensável ouvir a voz oculta nas palavras do texto.

Veja-se, a título de exemplo, como a exploração dos recursos materiais da linguagem levada a cabo por Manuel Bandeira em *Trem de ferro* transforma um tema banal em verdadeira obra de arte:

Café com pão
Café com pão
Café com pão
Virge Maria que foi isto maquinista?
Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha

*Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força*

Imitando o barulho feito pela locomotiva para pôr-se em movimento e sugerindo a evocação da velocidade da máquina numa sucessão estonteante de imagens multicores em sua passagem pela estrada, o poeta nos transporta para dentro dos vagões do trem, provocando-nos o sentido da audição com impressões prolongadas de rapidez e com a modulação intensificada de fortes ruídos. Todavia, todos esses recursos expressivos ficam irremediavelmente perdidos, se não se atualizarem através da substância fônica, necessitando da concretização do material sonoro, uma vez que foram feitos para serem apreendidos pelos ouvidos e, não, pelos olhos.

Outro exemplo que nos permite perceber o aproveitamento das propriedades da elocução na constituição do poema é esse interessante soneto de Jorge de Sena, de cujo primeiro quarteto faremos a transcrição:

*Dentífona apriuna a veste iguana
de que se escalca auroma e tentavela.
Como superta e buritânea amela
se palquitonará transcêndia inana!*

Note-se que o conteúdo das palavras utilizadas é o que menos importa, visto ser o soneto construído em sua quase totalidade com signos pouco conhecidos. Não fora a estrutura expressa nas desinências nominais e verbais das palavras, teríamos até dificuldade em reconhecê-lo como pertencente à nossa língua. Todo o efeito de sentido se condensa justamente na força de sua elocução e, portanto, se ele chegar apenas pelos olhos, sem a indispensável manifestação da voz, sua beleza ficará comprometida.

De certo modo, os recursos expressivos utilizados nesse poema assemelham-se, em seu aspecto material, às brincadeiras infantis feitas com a linguagem, que, por nos causarem intenso prazer, ficam para sempre guardadas em algum lugar especial de nossa memória. Para que sejam recordadas, basta proferir alguns mágicos sons, não raro, praticamente desprovidos de sentido: *unidunitê, salamê mingué; um dois, feijão com arroz; três quatro, feijão no prato; abracadabra pé de cabra*. Quase que inteiramente esvaziadas de qualquer valor significativo, sua beleza reside apenas nas rimas, no ritmo e na musica-

lidade. E as crianças gostam tanto que não só aprendem com impressionante rapidez, mas carregam pela vida a alegre evocação desses singelos e toscos enunciados.

As propagandas do passado, talvez por levarem a marca dos poetas que, como artistas da palavra, sabiam explorar com sensibilidade os recursos expressivos do material sonoro, fixaram-se nos desvãos de nossa memória, de tal modo que, tenho certeza, todos os que andaram nos bondes do Rio de Janeiro hão de haver retido na lembrança esses ingênuos anúncios: *Dura lex sed lex no cabelo só gumex; Se o álcool te atrofia, hidrovita te alivia; Continental, uma preferência nacional;*

*Veja o ilustre passageiro
O belo tipo faceiro
Que o senhor tem ao seu lado
E no entanto acredite
Quase morreu de bronquite
Salvou-a o rum creosotado*

É indispensável oferecer aos alunos os meios para que possam aproveitar o texto literário, sentindo prazer nesse trabalho. Se eles ainda não reúnem as condições necessárias para recriarem, no isolamento da leitura silenciosa, os múltiplos sentidos permitidos pelo texto, há que se apresentar atividades de oralidade nas quais eles tenham a oportunidade de fazê-lo.

Poderíamos mostrar um sem-número de experiências bem sucedidas, relatadas por nossos alunos em sua atividade de docentes, para comprovar que o trabalho com o texto literário permite despertar o interesse do aluno para o aprendizado da linguagem. Relataremos, apenas a título de ilustração, uma dessas atividades levada a cabo por uma aluna do curso de pós-graduação, professora de uma escola pública do Rio de Janeiro, que levou seus alunos a ler o épico de Gonçalves Dias, *I Juca-Pirama*.

Para executar a atividade, ela usou algumas estratégias fundamentais. Primeiramente, criou-lhes a cena enunciativa da obra, apresentando-lhes seu contexto histórico, o conteúdo temático do poema, as peripécias de seus personagens, sua construção cadenciada de modo a sugerir com a rima de seus versos o ruído de tambores (*Tu choraste em presença de estranhos? Tu choraste? Meu filho não és!*). Feito isto, declamou um fragmento do texto, articulando os vocábulos conforme a distribuição dos acentos musicais, imprimindo-lhes o ritmo adequado por meio da modulação da voz e da cadência dos elementos

sonoros. Despertado, assim, o interesse dos alunos, eles resolveram dividir-se em grupos e ler o poema, a fim de declamá-lo. Tão empolgados ficaram com a leitura, que optaram por dar-lhes um tratamento cênico, de acordo com o qual cada um representaria determinado personagem, caracterizado por meio da conveniente indumentária. O poema, previamente decorado, foi, então, apresentado para as demais turmas da escola. O sucesso foi tão estrondoso que chegou ao conhecimento de alunos de outras escolas que solicitaram lhes fosse feita também a apresentação. O êxito dessa experiência permitiu aos professores perceber os múltiplos caminhos abertos pela leitura adequada do texto literário e novas atividades, envolvendo a cada vez um maior número de turmas, foram sendo criadas, muitas das quais pelos próprios alunos.

A importância da manifestação das propriedades da voz é fundamental não apenas para os textos de poesia mas também para aqueles em prosa. Um sermão de padre Antônio Vieira ou um romance de José Saramago ilustram essa necessidade. Vale lembrar que Saramago, inclusive, afirma explicitamente que seus textos são feitos para serem ouvidos, cabendo ao leitor, como ele orienta, aceitar o pacto de recriar os sons e as pausas apenas sugeridos pelas letras e pelos sinais de pontuação.

Aliás, a respeito da obra de Saramago, soubemos, recentemente, que o currículo de escolas de Portugal passou a contemplar o estudo de sua produção literária. Surpreendentemente, entretanto, embora sendo um escritor contemporâneo, os alunos não apreciaram sua prosa, sob a alegação de que não conseguiam alcançar o sentido de seus textos. Os professores, na tentativa de descobrir as dificuldades dos alunos, tomaram a decisão de seguir o conselho do próprio autor, lendo-lhes o texto em voz alta. A transformação foi imediata: com o emprego da riqueza de recursos permitida pela elocução oral, incluindo-se, naturalmente, o jogo fisionômico e os gestos do corpo, os alunos, segundo o relato de seus professores, passaram a se interessar pela obra de Saramago e, depois de certo tempo, já tinham condições de fazer a leitura sozinhos, recuperando a sinfonia criada pelas palavras do texto, silenciosamente.

O encantamento provocado pela palavra poética é inerente à humana condição, porque, em nosso mundo íntimo, as sombras de nossas emoções necessitam, para serem reveladas, desse exercício permanente de autossuperação permitido pela liberdade da linguagem. Por isso, devemos dar a nossos jovens o sublime conselho de Mario Quintana: *Faze no teu cantinho o teu poeminho. [pois] Esse absurdo de sempre existirem poetas apesar de tudo — deve significar alguma coisa... Deve ser o fio de vida que vai unindo, pedaço a pedaço, essa colcha de retalhos que é a história do mundo.*

Mas, para que o aluno “faça no seu cantinho o seu poeminho”, é preciso despertar-lhe na alma o poeta adormecido, libertando-lhe a palavra latente, rompendo-lhe a fronteira do silêncio, vibrando-lhe a faísca do indizível. Mesmo que ele ainda não conheça a poesia, é certo que nela se reconhecerá, pois, *um poema*, como nos ensina Mario Quintana, *é uma Nau do Descobrimento* e, por tal razão, *quem lê [ou ouve] um poema é como se de súbito ouvisse gritarem do topo do mastro: “Terra à vista! Terra à vista!”*.

Os inquisidores espanhóis, como nos conta Mario Vargas Llosa (2004: 11-26), proibiram a publicação ou importação de romances nas colônias hispano-americanas, sob a alegação de que esses livros poderiam ser prejudiciais para a saúde espiritual dos índios, por oferecerem uma visão mentirosa e inventada da vida. E, como argumenta o escritor peruano, o Santo Ofício tinha razão, pois, no que concerne à natureza de seu conteúdo, os romances mentem. No entanto, ao mentir, expressam uma verdade que só pode expressar-se, por mais paradoxal que isso possa parecer, se estiver oculta, disfarçada em algo que não é.

Dizendo de outra forma: por não estarmos nunca inteiramente satisfeitos com nossas vidas, precisamos viver vidas diferentes daquelas que temos e só a ficção consegue tal façanha, recriando a realidade por meio das palavras, transformando o mundo do real empírico em mundo do real fantástico. Ao aprisionar a vida concreta dos indivíduos no mundo da linguagem, o ficcionista age como o geógrafo ao representar determinadas regiões num mapa: reduzindo a vida de escala, consegue colocá-la ao alcance de nossa percepção, ressaltando os aspectos que julga importantes para a experiência de nossas fantasias e para a vivência de nossas aspirações. Ou, como diria Manoel de Barros, *ao atrapa-lhar as significâncias, o poeta faz o nada aparecer, porque as coisas que não existem são mais bonitas*.

Aqueles que julgam desnecessário o trabalho com o texto literário costumam justificar sua opinião, argumentando que tais textos, por não tratarem de temas do cotidiano e de situações conhecidas, se distanciam da realidade do aluno, não conseguindo, por conseguinte, despertar-lhe o interesse. Afirmam, via de regra, que os textos a serem utilizados em sala de aula devem representar a linguagem do dia a dia usada em situações corriqueiras, tais como as receitas culinárias, os manuais de instrução, os artigos de jornal etc, justamente porque essas modalidades textuais dirigem-se à realidade extralinguística existente e empiricamente conhecida e, não, à realidade fictícia e inventada do mundo da imaginação.

Pensamos que, ao contrário, os textos não literários longe estão de apresentar quaisquer características — quer na forma quer no conteúdo — que possam despertar o interesse do aluno, uma vez que seu objetivo é de natureza

essencialmente informativa e, por tal razão, seus autores não têm ou não devem ter outra preocupação que não seja a de atender à finalidade de transmitir informações acerca de determinado fato da realidade. Normalmente, com o propósito acertado de alcançar a clareza necessária para que a informação apareça despida de equívocidade, tais textos, sobretudo para quem ainda está iniciando seu aprendizado no mundo da escrita, apresentam-se áridos, enfadonhos e cansativos¹.

Ademais, textos dessa natureza, apresentados num livro didático, transformam-se em objetos artificiais, já que, deslocados da cena enunciativa que lhes deu origem, não obedecem nem poderiam obedecer à intenção de quem os produziu. Até o Conselheiro Acácio se sentiria afrontado, se disséssemos que só se elabora uma receita de bolo, por exemplo, com o propósito único de se fazer o propriamente dito bolo; logo, exposto num livro didático, o texto da receita será um mero artifício de natureza metalinguística, enquanto a tarefa não for executada. Assim também os textos de um manual de instrução, de um artigo de jornal, de um documento administrativo, enfim, qualquer texto não literário, fora da situação para a qual foi produzido, será sempre um construto artificial, em virtude de não estar cumprindo a finalidade a que se destina e que constitui a razão única de ter sido produzido.

O texto literário, por seu turno, além de despertar o interesse seja pela riqueza dos recursos formais seja pelo inusitado do conteúdo, reúne as condições necessárias para que o aluno lhe dirija sua atenção. Ao contrário dos demais textos, que, por serem produzidos com a intenção de apreender um dado do real empírico, necessitam sempre de um contexto vinculado também ao real empírico, o texto literário, por estar centrado no logos fantástico, só precisa do real imaginado e de seu fantasioso contexto para ser manifestado.

A linguagem é uma atividade finalística voltada para o duplo propósito de apreender e manifestar a realidade extralinguística. Roman Jakobson apresentou um quadro de funções da linguagem bastante utilizado nos livros didáticos, em que considera tais funções, tendo em vista a predominância dos elementos que compõem o processo comunicativo.

Consoante o entendimento de Jakobson, nos textos nos quais se verifica o predomínio da função poética a linguagem constituiria um desvio em relação àqueles textos usados na comunicação diária, em que predominam as demais

¹ A prova irrefutável de que os alunos não se sentem atraídos por textos de natureza informativa revela-se no fato de que a maioria das crianças e dos adolescentes que gostam dos programas de televisão, via de regra, não toleram os telejornais.

funções. Haveria, pois, uma oposição que poderia ser representada pela dicotomia linguagem automatizada X linguagem desautomatizada. Em outras palavras, o que na linguagem do cotidiano seria considerado como uma infração à norma, na linguagem poética seria visto como criação.

Assim, por exemplo, na poesia pode-se transformar substantivos em verbos: *No chão da água luava um pássaro; A água do lábio relvou entre pedras*; advérbios e pronomes em substantivos: *A gente se acostumou de enxergar antigamente, nascera engrandecido de nadezas*; tornar regulares verbos irregulares: *O boi de pau era tudo que a gente quisesse que sesse*; criar novos substantivos por prefixação: *Restolho tem mais força do que o tronco. Isso é uma desteoria*; ou por sufixação: *A régua é a existidura do limite*; ou ainda verbos inusitados consoante o mesmo processo: *Crianças desescrivem a língua, Anhumas premunem mulheres grávidas*; usar a variante não padrão: *Nós era um rebanho de guris, Maria me espera debaixo do ingazeiro quando a lua tiver arta*, como fez com tanto engenho e arte nosso poeta pantaneiro Manoel de Barros.

Assim, enquanto no uso cotidiano da linguagem o falante comum não estaria autorizado, como diz Guimarães Rosa, *a sair empinando vocábulos novos na língua tida e herdada de seus antepassados*, o poeta, ao contrário, gozaria de uma liberdade quase absoluta para infringir as regras estabelecidas pelo uso rotineiro da linguagem, criando novas unidades linguísticas, de acordo com suas necessidades expressivas.

Atribuindo-se, tal como quer Jakobson, o valor significativo de “criação” à palavra “poesia”, podemos afirmar que todo texto verbal é, por definição, um texto poético, uma vez que se trata, qualquer que seja o uso da linguagem, de um ato essencialmente criativo. Afirmer, porém, que todo texto é poético implica colocar na mesma categoria textos literários e não literários que, sabemos todos, não possuem a mesma natureza. Que traços serviriam, então, para caracterizar uns e outros?

A rigor, a diferença entre os textos literários e não literários reside, como mostra Eugenio Coseriu, no fato de que, enquanto nos primeiros ocorre a manifestação plena da linguagem, nos segundos, muitas das possibilidades permitidas pela linguagem ficam neutralizadas, em suspenso, não se concretizando, pois, a complexa rede de relações que a linguagem permite estabelecer com outros sistemas de signos, e que podemos, com o mestre romeno, denominar de “evocação”.

É justamente em razão do fato de se encontrarem atualizadas tais relações o que torna os textos literários e a língua que lhes serve de veículo mais complexos que os textos não literários. Disso decorre importante consequência

para o aprendizado de língua materna, já que o trabalho com o texto literário implicará necessariamente a elaboração de operações de natureza cognoscitiva muito mais sofisticadas que aquelas de que se necessita para a compreensão dos textos não literários.

Dizendo de outra forma: via de regra, quem é capaz de interpretar um texto literário, está apto a interpretar também qualquer outra modalidade de texto, uma vez que, como ensina a Lógica, quem sabe o mais, sabe o menos. De fato, o texto literário, em virtude de sua própria natureza, constitui-se em privilegiado espaço de liberdade para a criação e, por isso, apresenta estruturas lexicais e morfofossintáticas muito mais ricas e variadas que aquelas que habitualmente aparecem nos textos não literários.

A ausência do necessário distanciamento do objeto da investigação não nos permite perceber, muitas vezes, a complexidade do texto literário, quando construído em nossa língua materna. Mas fica fácil comprovar o que estamos afirmando, se tomarmos como exemplo, para a nossa comparação, textos literários e não literários expressos em língua estrangeira.

No início do aprendizado de língua estrangeira, as toscas estruturas sintáticas e o léxico pobre permite, com algum esforço, até alcançar o sentido de textos de caráter informativo, mas de forma alguma se logra êxito na interpretação de um texto literário. Compare-se, por exemplo, a leitura de um manual de instrução de um aparelho de computador escrito em inglês com um texto de Charles Dickens: é claro que a interpretação do primeiro será muito mais fácil que a do segundo, por causa do grau de complexidade das relações linguísticas e extralinguísticas que constituem cada um deles.

A complexidade a que nos referimos se deve ao fato de que, enquanto os textos literários determinam a constituição de uma dupla semiose, os textos não literários apontam apenas para uma direção semiótica unívoca. Confronte-se, a título de exemplo, o valor significativo da palavra “barata”, numa embalagem de inseticida e no famoso conto de Kafka, *A metamorfose*. No primeiro caso, a interpretação do signo linguístico “barata” seguirá uma única direção: significante/significado/referente, ao passo que, no segundo, no conto de Kafka, a primeira fase interpretativa, significante-significado-referente, não dá conta do sentido e, por conseguinte, deve-se ir além. Assim, depois dessa primeira fase interpretativa deverá ocorrer outra, aquela na qual o leitor se pergunta “Que é que se quer dizer com isto?” “Que simboliza a barata?” “Por que razão Kafka transformou seu personagem, Gregor Samsa, num inseto repulsivo?”

Vê-se, com esse exemplo singelo, a complexidade das operações de natureza cognitiva executadas, a fim de se alcançar o sentido do texto, ou

melhor, os sentidos, porque o texto literário, por definição, permite sempre a manifestação de múltiplos sentidos. Os textos informativos, ao contrário, se são bem construídos, devem apontar para uma única direção e possuir um único e inequívoco sentido, de modo que, em virtude de sua própria finalidade, determinam operações cognitivas mais simples.

A ciência, conforme nos ensina nosso descobridor de mundos e de sonhos, Manoel de Barros, *pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam.* O texto literário nos ensina essa sublime arte de divinar, ajudando-nos a superar o doloroso destino imposto por nossa condição de ter de viver numa única vida os desejos e fantasias exigidos pelas múltiplas personas que nos habitam. Só por isso, já se encontra justificado o espaço privilegiado de que o texto literário é merecedor não apenas na escola, mas em nossa própria vida.

Aqueles que não percebem a finalidade do texto literário na vida prática costumam admoestar Bilac, indagando: *Ora, direis, ouvir estrelas?! Certo, perdeste o senso!*, A eles responde Mario Quintana com a leveza de sua poesia: *Eu, passarinho, eles passarão.*

Referências bibliográficas

- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- BARROS, Manoel de. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Livro de pré-coisas*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BARROS, Manoel de. *Livro das ignoranças*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1994.
- BARROS, Luiz M. Monteiro de. “A dimensão metafórica da criatividade linguística”. In: BITTENCOURT, Terezinha e CEZAR, Marina Coelho Moreira. *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao Professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.
- BILAC, Olavo. *Poesias*. 25.^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.
- BITTENCOURT, Terezinha. “Oralidade, escrita e mídia: o meio e a mensagem”. In *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao Professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

- BLOOMFIELD, Leonard). *Language*. 5.^a ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- CAMARA JR. Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 8.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- CEZAR, Marina Coelho Moreira. *Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos*. Tese de Doutorado, Niterói: UFF, 2007.
- COSERIU, Eugenio. *Linguística del texto: introducción a la hermenêutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- COSERIU, Eugenio. *L'homme et son langage*. Louvain/Paris: Peeters, 2001.
- COSERIU, Eugenio). “Do sentido do ensino da língua literária”. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro, n.º 5, 1.º semestre, 1993.
- JAKOBSON, Roman. *Éssais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963.
- QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.
- SENA, Jorge de. In: GRUNEWALD, José Lino (Seleção e organização). *Grandes sonetos de nossa língua*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. 3.^a ed. São Paulo: Arx, 2004.