

TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Liceu Literário Português
Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Este artigo objetiva mostrar, no atual ensino do Português, a coexistência de práticas pedagógicas tradicionais com certas atividades direcionadas para uma mudança de orientação, com vista a um ensino produtivo, o que nem sempre tem sido efetivado de maneira competente. A variação linguística e a diversidade textual são dois tópicos especialmente focalizados.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, tradição, inovação, variação linguística, diversidade textual.

***ABSTRACT:** The purpose of this article is to point out, in the present teaching of Portuguese, the coexistence of traditional pedagogical proceedings with certain activities directed to a change of orientation whose aim is more productive teaching. These activities, however, have not always been carried out in an adequate way. Linguistic variation and textual diversity are two subjects specially treated in this article.*

***KEY WORDS:** teaching, tradition, innovation, linguistic variation, textual diversity.*

Começo por assumir uma posição: o professor de Português, ou de Língua Portuguesa, deve ensinar em conjunto língua e literatura. Querer um ensino separado de língua e literatura, um ensino compartimentado, como também o de redação do de gramática, adotado em tantos colégios, é um reducionismo para o professor do idioma, pois sua prática docente, no caso do ensino médio, pode ficar limitada, e fica com frequência, mais ao ensino da gramática e, assim, muito assiduamente, ao ensino da metalinguagem. Eis, então, o professor de Português restrito a lecionar, além das regras com valor normativo, classifica-

ções: das vogais temáticas às parassínteses ou, apenas numa terminologia mais recente, dos fatores coesivos aos marcadores de foco.

Não se pode ignorar a obra literária precisamente como obra de linguagem, que não utiliza simplesmente a linguagem, desenvolve-a, atualiza virtualidades nela já contidas. A tese fundamental desta posição, a do ensino conjunto de língua e de literatura, sob a responsabilidade do professor de Português, é de que língua e literatura, segundo nos lembra Coseriu (1993: 30), constituem uma forma conjunta, na realidade, uma forma unitária de cultura com dois polos diferentes. Machado de Assis, em seu *D. Casmurro*, por exemplo, utiliza a linguagem não para falar simplesmente de Capitu e de Bentinho, mas para falar, por meio do que se passa com eles dois, enquanto símbolos, de outra coisa, de uma visão do mundo que cria, que é o sentido do romance.

Para o ensino de literatura não pode faltar ao professor de idioma a base linguística necessária para a análise da obra literária, precisamente como obra de linguagem. No conhecido poema drummondiano *Confidência do Itabirano*, para a apreensão, por exemplo, do discurso relatório do poeta, é preciso atentar para as marcas, ou pistas, linguísticas a denunciarem um modelo de linguagem objetivo e preciso, a conter a emoção do eu-lírico. Deve, então, o professor mostrar aos alunos a utilização de locuções do vocabulário estatístico (“Noventa por cento de ferro nas calçadas”,/ “Oitenta por cento de ferro nas almas”), a economia de adjetivos, as várias frases curtas, a pontuação de caráter lógico, ou seja, o uso de sinais conotados com a prosa (dois pontos, ponto e vírgula) (CORREIA, 2002: 29-30). Por outro lado, para o ensino de literatura, não deve faltar ao mesmo professor de idioma, além do convívio assíduo com textos literários, noções bem fundamentadas de história da literatura expressa neste idioma e da caracterização dos seus diversos movimentos estéticos.

Evidentemente, que no nível universitário, quer dizer, no nível da especialização técnica, no espaço adequado ao estudo das ciências, e da formação profissional do professor, distingue-se o estudo da língua e da literatura, mas isto não cabe ao ensino médio, onde, ao contrário, as relações entre língua e literatura devem constituir base essencial do ensino. Na verdade, ler e analisar textos literários, ao longo do ensino fundamental, não deve ser já esta uma função essencial do professor do vernáculo?

Quero ainda, nesta parte inicial das minhas considerações, enfatizar ao tratar do ensino de língua e de literatura, que a tradição, a tradição em pontos a que me oponho, através de práticas pedagógicas, comprovadamente ineficazes, ainda se faz muito presente na maioria dos livros didáticos e, portanto, nas salas de aula, embora a inovação também nem sempre tem trazido para o

professorado atividades estimuladoras de um ensino mais comprometido com a formação de leitores e produtores textuais competentes.

Minhas bases de observação do que aqui afirmo foram justamente a leitura de algumas coleções didáticas expressivamente adotadas na atualidade, e, sobretudo, a disciplina *A Linguística e o Ensino de Português*, que, nestes últimos sete anos, venho ministrando em 60 aulas semestrais, no Curso de Especialização em Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Já foram oferecidos treze desses cursos, para cerca de quatrocentos alunos-professores, que atuam nas redes pública e particular do ensino, no município do Rio de Janeiro e em vários outros municípios mais próximos da capital do Estado, nos níveis fundamental e médio do sistema escolar. Este Curso de Especialização me tem sido um excelente campo de observação, uma fotografia esplêndida da realidade do ensino de língua e de literatura em um bom número de escolas do nosso Estado. Tenho dito, ultimamente, que nunca tive tanto os pés fincados em nossa realidade escolar quanto com a experiência adquirida em tais cursos. No Liceu, há professores-alunos formados em cursos superiores com perfis acadêmicos distintos, que receberam formações linguísticas e literárias diversas – e, em geral, precaríssimas, muito mais do que eu supunha –, que são de faixa etária bem diferente, que trabalham em escolas com alunos de nível sociocultural bem diversificado e com condições de funcionamento até díspares. Nestes cursos, os professores-alunos têm sempre a oportunidade de relatarem suas vivências e dificuldades pedagógicas.

No início de cada semestre, são eles levados por mim a preencher um questionário com indagações como esta, que julgo particularmente importante: “Você tem sabido o que fazer, nas suas aulas, com a Linguística que aprendeu na Universidade?”. Alto, bem alto, o percentual dos colegas que declararam não ter percebido nenhuma validade da Linguística para o ensino da língua. Uma resposta que expressivamente espelha tal situação foi a de uma professora, por suas incisivas palavras: “tudo o que estudei de Linguística, durante quatro semestres, coloquei numa gaveta”. Praticamente é consensual a queixa dos colegas (graduados recentemente ou já há uns bons anos) contra o descaso dos cursos de licenciatura em Letras com a formação do professor, com a falta de debate sobre o ensino de língua e também do de literatura.

As diversidades apontadas do corpo discente que vem frequentando o Curso de Especialização do Liceu Literário Português não impedem a sinalização, e flagrante, de um ensino de língua e de literatura ainda pautado por uma orientação, que é basicamente a mesma, assente numa longa tradição, apenas com algumas alterações, mas nem sempre, a meu ver, como já salientei, a serviço de uma política de ensino eficaz.

Considerando o ensino mais estritamente da língua, do sistema linguístico, é fácil se constatar que se faz presente ainda a ênfase à memorização, desde a memorização de formas, como as de plural dos nomes em – **ão**, quando, tantas vezes, o aluno ainda não domina a regra de concordância da norma culta no sintagma nominal, como as do plural metafônico e como a conjugação isolada de verbos apresentados como irregulares, à memorização de regras de valor normativo, a exemplo da colocação dos pronomes átonos, sem cogitar, quase sempre, do português culto de hoje, falado e escrito, com suas possibilidades de variação. Releve-se, ainda, o caráter muitas vezes proscritivo que assume este ensino, com a preocupação evidente, verdadeira obsessão, de tentar evitar que os alunos não venham a cometer erros: **não** se usa a vírgula, **não** se usa o pronome átono... Na verdade, como as gramáticas normativas acumulam o emprego do **não**!

A ênfase à memorização se dá, contudo, prevalentemente em relação à metalinguagem. A força da metalinguagem no ensino continua viva, marcando uma orientação de ensino que vem desafiando os tempos, talvez, porque muitos professores a identifiquem com o seu saber específico, a distingui-los dos saberes dos professores de outras disciplinas, ou também porque não sabem conduzir um ensino eficiente com ênfase na prática na linguagem. Já Rui Barbosa, em texto de 1883, proclamava que “Acredita-se ainda que o processo de ensinar está em definir”.

Não se negue, contudo, a utilidade de usar a metalinguagem como recurso auxiliar no ensino da língua, servindo como meio, mediação na discussão da língua. Travaglia (1996: 303) se posicionou bem em relação à validade da metalinguagem:

O que se tem então é o domínio pelo aluno de nomenclaturas para facilitar a referência a elementos da língua que são foco nas atividades. O professor então poderia dizer coisas como: “este verbo”, “esta conjunção” ou “este conector”, “este operador argumentativo” [...]

Não creio, como Franchi (1887: 39), que, no curso fundamental, se necessite de uma explicitação de um sistema de noções gramaticais que configure os postulados de uma teoria, mas sim de os recursos gramaticais virem a ser operacionalizados pelo falante: “Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões”. A substituição da metalinguagem tradicional por uma mais recente não altera o pro-

blema existente, que é o da valorização de um ensino em que a metalinguagem é considerada com um fim em si mesmo.

Para reforçar a força da metalinguagem ainda no ensino de Português, procurei indagar de certos alunos, já professores, alguns há anos, como esclarecer aos seus alunos a diferença entre certos pares de palavras, com frequência grafadas erroneamente por eles: **mas/mais**; **está/estar**; **estudaram/estudarão**. As respostas da maioria dos colegas se situam ainda na base da metalinguagem: **mas** é conjunção adversativa, **mais** é advérbio; **está** é presente do indicativo, **estar**, infinitivo (sem fazer observar, nos dois casos, a homofonia das formas, pois, mesmo na fala culta, se constata a habitual omissão do **r** final, sobretudo nas ocorrências de infinitivo); **estudaram** é pretérito perfeito, **estudarão**, futuro do presente. Também indagados os professores sobre a distinção de função entre o **e** e o **de**, responderam muitos: **e** é conjunção, **de**, preposição; entre o **porque** e **por que** (= **pelo qual**): o **porque** é conjunção causal, o **por que**, pronomes relativos **que**, precedido da preposição **por**. Nenhuma prática com a linguagem foi, assim, sugerida para dirimir tais diferenças.

Mesmo com mudanças significativas em muitas provas de acesso à universidade, em que pouco se tem cobrado de metalinguagem, o ensino de Português continua supervalorizando-a, o que é facilmente constatável pelo exame de séries didáticas e de provas organizadas, a que tive acesso, por muitos professores. Esta tradição, portanto, persiste, e não é, positivamente, uma boa tradição.

Não se pode negar, contudo, que, nas três últimas décadas, os manuais didáticos refletem certas mudanças, que integram já, diria, uma tradição mais recente. Detenhamo-nos em duas delas: o tratamento que passa a ser dedicado à variação linguística, que me parece o maior desafio do professorado de Português neste início de século, pois seu ensino exige, além de uma fundamentação consistente, um seguro domínio dos fatos da língua em seus dialetos, registros e modalidades, sobretudo de uma língua hoje em ebulição, pela extrema mobilidade social da comunidade que é dela usuária, para me fixar apenas nesta causa. O ensino da variação linguística não pode ser encarado, como em geral se dá nas coleções didáticas, como mero ponto do programa a ser cumprido, como o estudo da estrutura das palavras ou da sua formação, por exemplo. Os manuais, em geral, dedicam ao tema um capítulo ou uma unidade. A variação, na verdade, pode estar presente, e quase sempre está, numa aula de leitura, de produção textual, de gramática ou de léxico. Diz bem Dionísio (2003: 87), quando, em breve ensaio sobre o tratamento dedicado à variação linguística em diversas séries didáticas, assinala que seus autores estão ainda “acertando o

passo”. Teorizar apenas sobre ela e falar na necessidade de combater o preconceito linguístico (que está, antes, em geral, no próprio professor) não resolvem o problema de se lidar com a variação nas salas de aula, e, pois, na preparação do aluno para a vida social. Também listas de expressões, modos de dizer próprios de variedades populares, coloquiais ou geográficas, é um caminho artificial, pois descontextualizado para o ensino da variação, ignorando-se que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material já suficiente e muito útil para educandos que estão passando, na verdade, por um processo de mudança dialetal e da modalidade linguística (da oral para a escrita). Professores e livros didáticos têm de ser, antes de mais nada, coerentes em sua metalinguagem e observações. Não se pode, por exemplo, combater o preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, propor atividades de reescritura de textos, como, inacreditável mesmo!, os da literatura de cordel ou os da fala de personagens em linguagem coloquial ou popular.

A segunda mudança processada nos livros didáticos, nestas últimas décadas, com repercussão no ensino, está na seleção de textos. Opondo-se à velha tradição, que só valorizava o texto literário, sobretudo aquele que atendia os cânones clássicos, passaram os compêndios pedagógicos a apresentar textos bem diversificados, que circulam na sociedade contemporânea, como os jornalísticos, os de propaganda, os de letras de música, os das charges, até mesmo os de bulas de remédios e de receitas culinárias, dentro de uma orientação geral de atribuir ao texto um papel mais destacado no ensino da língua materna, como a unidade básica deste ensino, como já preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esta diversidade de textos ocasionou, pode-se dizer, o desaparecimento das velhas *Antologias*, que, com os seus textos literários clássicos, ocuparam uma função importante no ensino da língua, durante décadas (até meados dos anos sessenta). Não sei se recentes *Antologias*, como as organizadas por Ítalo Moriconi e Joaquim Ferreira dos Santos, já neste século, respectivamente, os *Cem melhores contos do século XX* e *As cem melhores crônicas brasileiras*, têm sido de algum aproveitamento no ensino.

Não há como negar que a atenção dada ao problema da variação linguística, propriedade central de uma língua, e à diversidade de textos, representam inovações importantes para o ensino do vernáculo, rompendo uma longa tradição. Tais inovações, no entanto, carecem, para se tornarem efetivamente mais produtivas, inovações realmente profícuas, de passar ainda por um processo de maior prática e reflexão dos professores. A variação linguística representará, de fato, uma inovação relevante no ensino da língua, se os professores, não se atendo apenas aos manuais didáticos, nas atividades esporadicamente propos-

tas, e muitas vezes muito mal propostas, conseguirem que os alunos passem a reconhecer mesmo a sua variedade como uma variedade, entre outras, pois só assim ganharão consciência de sua identidade linguística e se disporão melhor a observar outras variedades que não dominam. A variação linguística não deixou e não deixa ainda de perturbar os professores, em geral, habituados a lidar com a rígida dicotomia certo/errado, como se as situações de fala não fossem muito diversificadas.

Ainda que os estudantes devam ter contato com todos os tipos de textos, que circulam hoje no espaço social, não se pode, contudo, deixar de reconhecer o lugar preponderante do texto literário, no ensino da língua materna, por atualizar todas as potencialidades do sistema da língua para funcionar como arte literária. Minimizar o ensino do texto literário será sempre um empobrecimento, e grave, para os estudantes, quando se pensa numa educação linguística e numa participação mais plena e crítica dos futuros cidadãos na sociedade em que vivem. Ao contrário da tradição, em que praticamente só o texto literário era objeto de estudo, na situação atual, com a diversidade textual apresentada pelos manuais didáticos, o texto literário passou efetivamente a um plano secundário. Na última tese que orientei na UFF (2007), justamente sobre o ensino da língua literária, a Professora Marina Coelho Moreira Cezar trabalhou com duas séries didáticas, nos quatro volumes destinados ao segundo ciclo fundamental, aprovados pelo PNL D do MEC, ambas amplamente adotadas nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil, especialmente a primeira: *Português: linguagens* (2001), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Português para todos* (2004), de Ernani Terra e Florivane Cavallette. Pois bem: do total dos textos levantados destas duas coleções (916 e 374, respectivamente), só 28,5%, na primeira coleção, e 28,9%, na segunda, pertencem ao universo literário.

A inovação da presença de textos diversificados nos manuais didáticos tem apresentado, então, a meu ver, esta falha grave: a nítida desvalorização do texto literário. Como explicá-la? Pelo reflexo da orientação atual dos estudos linguísticos, quando, mesmo no setor de Língua Portuguesa dos Cursos de Letras, parece nítida a preferência por outros textos, inclusive os orais? Ou pela própria desvalorização do texto literário pela sociedade atual, que tem optado, com mais frequência, por outros gêneros textuais: jornalísticos, memorialísticos, os de chamados de autoajuda, por exemplo? Alves (2003: 62-74), num estudo sobre o tratamento do texto literário (mais precisamente o poemático), em vários manuais didáticos (de 7.^a e 8.^a séries), assinala que, além da sua presença bem limitada, da sua seleção a incidir sobre poemas de qualidade estética duvidosa e da sua inadequação à faixa etária dos educandos, os conhecidos questionários

de compreensão e interpretação se cingem frequentemente ainda a aspectos da técnica poemática (estrofes, rimas, número de sílabas dos versos...), ao pretexto para estudo gramatical ou como estímulo para produção escrita. Em suma, os poemas não são vistos como um valor em si. E conclui seu estudo com estas palavras, que faço minhas: “Esta aí, pois, um desafio: dar à poesia um espaço maior em meio a uma diversidade, às vezes, desconcertante, de texto e imagens que habitam edições mais recentes de manuais de português”.

Mas a inovação mais esperada para um ensino da língua eficaz está, certamente, na prática constante com a linguagem, e não com a metalinguagem, uma tradição, como vimos, mais que secular. Certamente é através da prática, orientada pelo professor, da produção textual, que não se identifica com o gênero escolar da redação, e da leitura, que os alunos irão gradativamente ampliando a sua gramática e o seu léxico internalizados. Muitas atividades linguísticas, a partir de uma frase ocorrente em um texto, inclusive dos alunos, podem e devem ser estimuladas para que os educandos exercitem a linguagem, levados, por exemplo, a dominar novos modos ou estratégias de dizer. Assim, considere-se a manifestação linguística a traduzir uma relação como a de causa e consequência. No princípio da escolaridade, e mesmo depois, há o domínio, na organização de um período composto, da estrutura, digamos, básica “Não dei as aulas porque estava doente”. Já no nível da reflexão, pode se fazer observar que a causa, nesta ocorrência, se apresenta como a informação nova, que pode ser mesmo refutada. Com base em ocorrências textuais, passa-se a insistir na internalização de estruturas como: “Como estava doente, não dei as aulas”, com a ideia de causa a anteceder aqui a de consequência e se constituindo na informação conhecida, pois o objetivo é este mesmo: o de lembrar uma causa conhecida. Não será difícil mostrar, quando for oportuno, que esta última estrutura admite formas diversas, sem necessidade de se recorrer à metalinguagem: “Por estar doente, não dei as aulas” e “Estando doente, não dei as aulas”. A estrutura tida como base pode ocorrer, o professor mostrará, sem o **porque**: “Não dei as aulas: estava doente”. Além de estruturas em que se vale de outros conectores causais (*já que, uma vez que...*), não importa se de emprego mais raro, mas ocorrentes em certos textos. Pelo ensino gramatical corrente, a ideia da consequência vem expressa quase que só através de uma oração consecutiva: “Estava doente, de modo (de sorte) que não dei as aulas”, quando, na verdade, mais constantemente tal ideia aparece expressa na oração principal, como os exemplos acima atestam. Na tradição, as orações causais, como as demais adverbiais, são classificadas mecanicamente em função dos conectores, não se discutindo se o emprego deles no funcionamento da língua

tem o mesmo valor textual e sem se atentar, habitualmente, numa relação como a entre causa e consequência.

A análise gramatical, que se processa no nível do texto, e que deve constituir, a meu ver, a atividade fundamental das aulas de gramática ao longo do ensino fundamental, visa a estabelecer a relação entre formas e seus conteúdos, ou seja, seus sentidos, já que os significados se situam no nível da língua (nos dicionários e nas gramáticas). Como salienta o linguista uruguaio Piccardo (1956), esta análise gramatical longe está de se identificar com a análise tradicional, exercício quase mecânico, que consiste em pôr abaixo de cada palavra ou locução o termo gramatical que as classifica, segundo sua forma ou função, e que, ainda que resulte útil como meio de comprovação, é insuficiente. E em continuação Piccardo (1956: 17) diz:

... el análisis no debe detenerse en el reconocimiento de las formas: detrás de ellas buscará los contenidos conceptuales, volitivos, afectivos, fantasísticos; todo lo que la expresión comunica, lo que con ella se quiere, lo que traduce del sentir del hablante y de sus representaciones imaginativas.

Só assim, estaremos saindo, digo eu, da análise do nível do enunciado (das formas) para a do nível da enunciação (das intenções discursivas), mudança fundamental que se processou na Linguística contemporânea, pós-estruturalista e pós-gerativista.

A ênfase que atribuímos ao estudo da gramática no nível do texto, reflexão consciente sobre os recursos da prática linguística, não significa uma desvalorização da descrição gramatical, situada já no nível da língua. Na verdade, é a descrição que vai possibilitar aos estudantes, com o desenvolvimento da instrução do vernáculo, uma noção mais sistematizada da estrutura e do funcionamento da língua, sem dúvida de inegável valia como o coroamento de tantos anos do estudo do idioma.

Pode-se observar, atualmente, coexistindo no ensino da gramática, duas tendências opostas: uma, a tradicional, que parte da sistematização das estruturas da língua, a anteceder a observação, pelos alunos, das ocorrências textuais. Seria o caso, entre tantos outros, de apresentar, como gramática já pronta, os processos de formação de palavras, devidamente exemplificados, a que se seguirão exercícios de classificação, comprobatórios ou não da compreensão do que foi explorado. Nesta orientação, tão frequente ainda em nosso meio escolar, não há “como fazer gramática”, é só estudar as “lições” de gramática transmitidas pelo professor e por ele tomadas de uma gramática. O resultado desta orienta-

ção contribuiu, e muito, para prevalecer a preocupação classificatória como o verdadeiro objeto do estudo gramatical.

A outra tendência em voga, de uns tempos para cá, embora não me pareça de modo nenhum prevalente, é a da negação da validade da sistematização gramatical, como reação até justa, mas exagerada, contra um ensino que se situava quase só no domínio de regras e classificações. Se acho que o ensino gramatical, ao longo sobretudo das primeiras séries do grau fundamental, deve dar prioridade à análise gramatical, como a entendemos, e se, de outro lado, não posso estar de acordo com um ensino gramatical centrado em definições e classificações (base de uma gramática descritiva), também não posso estar de acordo, fique claro, com um ensino gramatical limitado, ao longo de toda a escolaridade, a ocorrências textuais (base de uma gramática de usos). Não me parece que considerar no ensino apenas uma destas duas orientações seja o caminho, pois, afinal, a disciplina Gramática, como a língua, deve comportar o estudo no nível do texto e no nível da língua. Defendo apenas que se comece e se priorize, até certo ponto do processo escolar, o estudo gramatical no nível do texto, para que os alunos sejam levados, se habituem à observação dos fatos gramaticais, formulem eles próprios regras, sem classificações previamente já dadas, a exigir-lhes, apenas, uma aplicação automatizada. Mas a descrição gramatical, não com a mera finalidade de testar classificações, não deve ser descartada do ensino, pois me parece de toda a conveniência, à formação linguística, educacional e cultural dos alunos, que eles, ao findarem o curso médio, percebam, com nitidez, a língua como um todo organizado, alcançando, assim, um entendimento razoável da sua estrutura e funcionamento.

Tradição e inovação coexistem, pois, atualmente no ensino da língua. Com base, repisando, em contato com um número expressivo de professores do nosso Estado e na leitura de algumas obras didáticas em uso, posso constatar ainda a prevalência inequívoca da tradição, apesar da expressiva progressão dos estudos linguísticos entre nós e também da existência de significativa literatura voltada para um redirecionamento do ensino, desde, sobretudo, os anos 1980. A metalinguagem e um prescritivismo renitente (e com sua versão proscritiva) atuam ainda fortemente na prática pedagógica dos professores. A inovação se apresenta em ou outro ponto importante, ainda que de forma não eficiente: pelo tratamento dispensado à variação linguística, embora, como já disse, ainda em fase de “acertando o passo”, e pela acolhida de textos de gêneros e tipos diversos, apesar de serem estudados ainda, com mais frequência, de maneira não condizente com importantes aquisições dos estudos textuais contemporâneos (a insistência maior é nos fatores coesivos), continuando, em

grande parte, os textos, em relação à leitura, por exemplo, como meros pretextos para indagações tolas e para as tradicionais análises gramaticais. Útil, a respeito, o ensaio de Marcuschi (2003) sobre o problema da compreensão no contexto dos LDP.

Almejo como inovações fundamentais, efetivamente realizadas, no ensino da língua, que ele não perca de vista que o seu objeto essencial de estudo é a linguagem, a sua prática permanente e consciente, e não a metalinguagem. Afinal, aprender uma língua é aprender sempre, num processo que, a rigor, não tem fim, novos modos de dizer, em uma mesma situação ou em situações diversas. Se os alunos sabem dizer “A professora foi simpática pra caramba com a gente”, que cheguem, com a prática continuada da língua, a poder dizer: “A professora foi por demais simpática conosco” ou “A professora foi tão simpática conosco!”, relacionando sempre uso e contexto social.

Almejo também um ensino em que a observação e a análise da linguagem não sejam dificultadas pela exagerada preocupação normativa, restritas quase à dicotomia do certo/errado, pela preocupação constante de os alunos não cometerem “erros”, sobretudo em sua escrita.

Por fim, almejo um ensino em que se torne a valorizar, mas sabendo apurar-lhe o prazer estético, a linguagem literária, em suas estratégias linguísticas, que provocam o leitor, uma vez que não se pode negar que é no discurso literário que se articula a pluralidade da língua, ou seja, a língua em sua plena funcionalidade, possibilitando aos que alcançam uma leitura compreensiva dele a sensação de uma experiência nova e insubstituível (CEZAR, 2007: 196).

O ensino da literatura, identificado como matéria ou disciplina do curso médio, é, tradicionalmente, como sabemos, ensino da história literária, da periodização de seus diversos movimentos estéticos, ressaltadas as principais figuras de cada um, com suas obras mais importantes.

Por que, indago, marcar o início do ensino de literatura apenas a partir do ensino médio? Por acaso, a leitura de textos literários não começa e deve começar bem antes? O estudo, se bem orientado destes textos, não pode e deve ser a iniciação à literatura? Textos poéticos, bem selecionados, com recursos lúdicos expressivos, como tantos de Cecília Meireles e de Henriqueta Lisboa, por exemplo, não devem ser objeto de leitura dos alunos logo nas primeiras séries do fundamental? Os estudantes não devem ser estimulados a ler romances, contos e poemas, ao longo do ensino fundamental? Estas leituras não devem participar da formação intelectual e afetiva deles? Por que falar em ensino de literatura, e para os jovens é isto que é passado, só quando ela adquire caráter de matéria escolar, de uma disciplina fixada pela programação oficial? Por que,

tão frequentemente ainda, identificar o ensino de literatura com a da periodização literária, conforme a tradição? São indagações, entre outras, que me faço constantemente.

Hoje, nas universidades, em geral, há um inegável predomínio do mundo da teoria, com seu alardeado e prestigioso valor de estudo científico, tanto nas aulas de língua, quanto nas de literatura. Diria, até onde pude e posso ainda observar, que os Cursos de Letras estão inundados de teorias linguísticas e literárias. Mas as teorias são sempre um meio. No caso da literatura um meio para ajudar a apreender o sentido do texto, não este como uma mera confirmação da validade ou consistência de uma proposta teórica. No caso da língua, um meio que possibilite a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento, a partir de suas ocorrências textuais.

No campo do ensino da literatura, no grau médio, entra-se em contato com ela, sobretudo, ainda, através da história literária, mas ultimamente também através de incursões no terreno teórico, reflexo da mutação nos estudos literários nas universidades, que começou a se efetivar especialmente sob a bandeira do estruturalismo. Em suma, parece desenvolver-se mais, no curso superior, um estudo da disciplina e não do objeto. Os professores não universitários, afinal, antes de se tornarem professores, foram estudantes.

O que defendo, para o ensino médio, é a primazia, no campo da literatura, do estudo dos textos literários, com diversos intentos estéticos, como agentes de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a sua vida, como esclarece Meira (2009: 10). O ensino do texto literário não deve cingir-se, assim, à análise linguística. Deve o professor estimular a atenção dos alunos para a relação do sentido do poema, por exemplo, com as vivências dos alunos, chamados a falar, enfim, sobre suas próprias vidas. As teorias, não esqueçamos, são sempre construções abstratas, com o fim de abordar as obras. Nenhuma teoria diz respeito ao que falam as obras em si, o mundo que evocam, o seu sentido, em suma. Assim, como para o ensino de língua, apregoo o convívio com a linguagem, com os fatos da língua, com vista a uma prática linguística mais eficiente por parte dos alunos, para o ensino da literatura, apregoo o convívio, maior possível, com textos literários diversificados, conduzido por professores capazes de “mostrar (através deles) a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas, nas palavra de Paes (1996: 27).

Meira (2009: 11) ainda assinala, a propósito de valor de teorias literárias, que Machado de Assis

...não seja apresentado em primeiro lugar como escritor de transição entre o Romantismo e o Realismo, ou como o iniciador do Realismo no Brasil, mas que *Memórias Póstumas de Braz Cubas* ou *Dom Casmurro* sejam lidos e discutidos antes de serem classificados ou periodizados. Não que não seja importante ler *Memórias Póstumas de Braz Cubas* à luz do Realismo brasileiro (e sobretudo além dele), mas que esse seja um estágio posterior e destinado aos que desejam se aprofundar na “ciência da literatura”.

O texto literário, insistamos neste ponto, deve “falar” ao aluno, como um espelho onde ele se reconheça como partícipe de vivências e sentimentos humanos, para ir alargando o horizonte da existência deste aluno, pela ampliação do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive, levando-o a pensar e a opinar sobre o mundo que vai se descortinando para ele. Mesmo que o texto literário reflita um mundo já distante no tempo, ele deve servir de relação com a época e com o ambiente familiar e social do aluno. E, claro, sempre travando contato com um tipo de linguagem, para ele tantas vezes inusitada, que fala das emoções e recordações suas de um modo diferente, mas em que até venha a sentir beleza neste modo diferente de dizer.

Voltando à leitura do poema *Confidência de Itabirano*, Correia (2002: 35) sistematiza os recursos linguísticos utilizados pelo eu-lírico para ilustrar o seu sentimento, ainda tão vivo, da terra natal. Mas o sentido de tal texto, enfatiza a autora, não se limita a sinalizar este sentimento de nostalgia, o que representaria um empobrecimento de sua compreensão. Faz-se necessário conectá-lo mais com o mundo real, com reflexos evidentes na formação literária de professores e alunos. Parece-me, valendo-me das bases de observação a que me referi — professores que frequentam curso de especialização e manuais didáticos — que o ensino está longe de chegar a tal intento. O poema de Drummond, na verdade, extrapola o localismo, pelas implicações filosóficas (universais, pois) do tópico da mudança (ambiente rural para ambiente urbano) e do motivo da fugacidade dos bens (“tive ouro, tive gado, tive fazendas” *versus* “Hoje sou funcionário público”). (CORREIA, *ibid.*: 35)

Faz-se, pois, necessário, na apreensão do sentido último do texto literário, o equilíbrio entre as contribuições da análise linguística e seu intento expressivo na construção do sentido do texto e as conexões deste com o mundo real, com a vida. Ou seja: estaremos estudando limitadamente o sentido de um texto, se nos atermos a uma abordagem interna estrita, pois as obras existem sempre dentro de um contexto e em diálogo com um contexto, como bem enfatiza Todorov (2009: 32).

O próprio Todorov (2009: 41), em obra recente, procura deixar clara a sua posição atual em relação ao ensino da literatura:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina (literatura) deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então considerar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.

Podemos perfeitamente estender tal orientação ao ensino de língua em relação aos estudos de teoria linguística que são transmitidos nas universidades.

Concluo: o ensino de uma atividade tão complexa como é a linguagem não pode deixar de apresentar, é esperado, seus sérios problemas, agravados entre nós pela situação, de algum tempo para cá, em que os cursos de licenciatura, cursos que visam à formação de professores, pouca atenção têm dedicado justamente à formação dos professores, além das históricas limitações de nosso precaríssimo sistema escolar, tendo como pano de fundo uma sociedade envolta por desigualdades perversas, que bem conhecemos. Penso que, dentro deste quadro, cobramos às vezes muito, eu também, dos professores dos níveis fundamental e médio. É perfeitamente previsível que eles, com toda a sua obstinação e responsabilidade que tenham, se sintam, tantas vezes, frustrados, mal sucedidos em suas jornadas docentes diárias.

O que fazer? Cruzar os braços ante problemas diversos, pedagógicos, sociais e econômicos? Matar a utopia? A nossa utopia de quereremos ser professores? Mas, afinal, para que ela serve, pergunta Eduardo Galeno? Para caminhar, para continuarmos a caminhar. Para mim, nada invalida o esforço, por menor que seja, de cada um de nós, desde que este seja o esforço que nos é viável no contexto em que atua o nosso ser docente.

Referências bibliográficas

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

- CEZAR, M.C.M. *Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CORREIA, Marlene de Castro. *Drummond: a magia lúcida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, n.º 5, 1993, p. 29-47.
- DIONÍSIO, A.P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZZERRA, M.A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 75-88.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP: UNICAMP, n.º 9, 1987, p. 5-45.
- MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZZERRA, M.A. (ed.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 48-61.
- MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira da *A literatura em perigo* de T. Todorov. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 7-12.
- MORICONI, Italo (organização, introdução e referências bibliográficas). *Os Cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.
- PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.
- PICCARDO, L.J. Gramática y enseñanza. In: *Anales del Instituto de Profesores 'Artigas'*. Montevideo, n.º 1, 1956, p. 3-23.
- SANTOS, Joaquim Ferreira dos (organização e introdução). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

