

verdade, estão mantendo essas pessoas à margem dos centros de decisão, barrando-lhes o acesso à norma culta, que se transforma, então, em instrumento de opressão e poder.

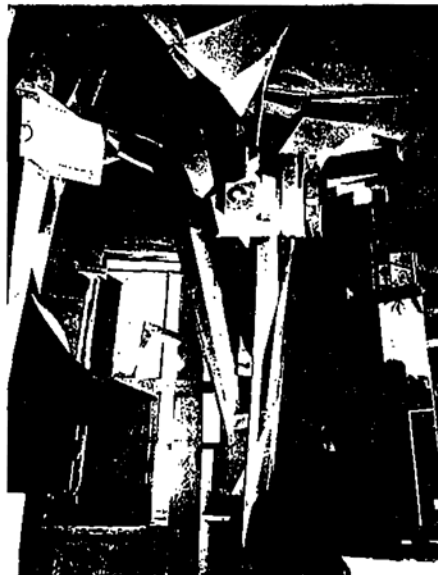


Foto Schwarcz, Contraste, 1972

1. Clarice Lispector — "Come, meu filho". In Revista SENHOR (s.n.t.)

*Leituras indicadas:*

BECHARA, Evanildo — *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática, 1985.

CAMPBELL, Robin e WALES, Roger — "O estudo da Aquisição da Linguagem". In *Novos horizontes em lingüística*. John Lyons (organizador). São Paulo, Cultrix e EDUSP, 1976.

## ENSINO DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LITERATURA

A Propósito do Texto de Lígia Chiappini Moraes Leite \*

Haquira Osakabe \*\*

O texto de Lígia Chiappini suscita duas discussões fundamentais:

- a — o lugar da constituição do sujeito do discurso no ensino sistemático da língua materna;
- b — o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição do mesmo sujeito.

Essas duas discussões, entrelaçadas na formulação da autora, têm de ser revistas separadamente no plano de suas implicações de raiz. Começemos pela primeira discussão.

A noção de sujeito do discurso no texto em questão tem um caráter eminentemente ético na sua oposição a atos, por assim dizer, falsos de linguagem em que o enunciador rediz um discurso alheio. Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. A ética subjacente a essa formulação reside no fato simples e óbvio de que o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade, e de que lhe compete, na medida de seu próprio destino, uma

\* "Gramática e Literatura: desencontros e esperanças" foi publicado na revista *Linha d'Água* n.º 4, 1986.

\*\* Professor de Literatura Portuguesa da UNICAMP.

função continuamente impertinente de constituir-se a cada momento num ser pertinente. Essa ética introduz necessariamente uma noção complementar: a de crise permanente, já que esse sujeito do discurso se faz no embate contínuo contra sua própria estereotipização. Sob esse aspecto, a formulação de Lígia Chiappini deve ser entendida da seguinte forma: o ideal do ensino sistemático da língua materna deve ser não a constituição do aluno em sujeito de seu próprio discurso, mas a constituição de uma disponibilidade no aluno para a precariedade inevitável de sua condição de sujeito. O que significa: sua disponibilidade para essa crise permanente que lhe exige o confronto com os processos de estabilização típicos dos movimentos sociais, a que denominamos estereotipização.

Essa noção de sujeito tem raiz, ao que me parece, numa concepção de linguagem que se monta, como o afirmaria Firth, sobre o modelo da vida, aquele que tende polarizadamente para a adaptação e para a mudança. De um lado, as forças tendentes às configurações estáveis e, de outro lado, aquilo que gera a necessária ruptura de que germina a própria continuidade, a superação temporal dos limites de qualquer cristalização. O indivíduo, por força dos próprios mecanismos de ajuste social, se vê continuamente assimilado por essa tendência cristalizadora da linguagem, condição inevitável da própria interlocução. A força dos estereótipos está em fazer com que por eles o indivíduo não só se incorpore aos demais códigos sociais como, de alguma forma, consinta na identidade que eles lhe conferem. Um dado, porém, parece perturbar essa tendência estabilizadora: o acidente, o fortuito, aquilo que, ocorrendo à margem do modelo da estereotipia, coloca o indivíduo em tensão com sua própria identidade social. Neste ponto, pode-se afirmar que o indivíduo vive sempre essa crise entre uma identidade conferida e estável e as alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona. A educação social, sistemática ou não, tende por isso mesmo (na progressão geométrica da força de seus próprios mecanismos de controle) a apaziguar essa tensão, substituindo sua expressão informulada e individual por um discurso explicativo já formulado. Categorizações do certo ou do errado, do normal ou do louco cumprem esse papel e engendram os limites do conveniente. Isso, de uma certa forma, implica um constante deslocamento do âmago da crise para uma

esfera cada vez mais recôndita, para não dizer, íntima. Acredito ser possível afirmar que, pelo menos, a experiência mais imediata (uma revisão da História poderá dizer o contrário) é a de que os mecanismos de controle social acabaram por assimilar inclusive as possibilidades do desequilíbrio proveniente da crise, através de estereótipos compensadores tais como o discurso complacente, que aposta na inocuidade do próprio desequilíbrio, de que a frase "Isso passa" constitui uma expressão eloqüente. Ouvi uma vez falarem de uma lenda em que um jovem, ao estabelecer um modelo da esposa perfeita, descrevia-a como absolutamente tranqüila e quieta. Trouxeram-lhe um cadáver. É o risco que se corre. A ética resultante dessa concepção de linguagem é a de que, se ela imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência "natural", a reivindicação da ruptura funda um princípio de sobrevivência; a vida formulada em sobressaltos. Esse é o "espaço" em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição.

Pergunto: que escola incorpora essa tensão e lhe favorece a propulsão?

A mim me parece que esse sujeito se configura numa espécie de utopia inquietante, por conta da profunda consciência de sua falta que vem esclarecer os mecanismos de engodo em que se assenta nosso próprio apaziguamento. A utopia incorpora o desejo e com isso mesmo, por clarificar seu impossível, tem o poder mobilizador.

Assumamos essa utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de *conhecimento* e *produção*, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de firmar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação.

Estamos agora no segundo item da discussão: o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição daquele sujeito. Mas, antes, deixemos claro que a incômoda disjunção

entre ensino de gramática e ensino de língua apontada por Lígia Chiappini é uma decorrência inevitável de um conceito de escola de que se expurgou há muito a possibilidade do sujeito. Eliminada a base unificadora, os fragmentos justificam sua autonomia. Assim, fora o mesmo princípio normativo e modelar que os identifica, literatura e gramática têm atualmente atribuições distintas no quadro de nosso ensino: à primeira se atribui o papel de se mostrar como conjunto externo e determinante de obras catalogadas e consagradas que o aluno *adiciona* às informações que recebe, ao passo que a gramática se mostra como conjunto de normas com que substitui seu comportamento usual, ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui. A raiz está portanto num conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da *informação* que secciona o saber, organizando-o em saberes especializados: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o conhecimento da literatura também se resume nessa mera função informativa. A consistência formada de ambos os campos fica assim elidida, e a divisão, inevitável. O texto de Lígia Chiappini sugere como saída para a dissolução dessa dicotomia um redimensionamento da própria noção de literatura sobre a qual se tem montado o ensino, noção que conjuga três papéis distintos: a literatura como instituição nacional; a literatura como disciplina escolar que se confunde com a História Literária; a literatura como cada texto consagrado pela crítica como literário. A rediscussão desses fundamentos se faria numa outra dimensão que tomaria a literatura como "qualquer texto, mesmo não consagrado, como intenção literária, visível num trabalho de linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal". A interpretar a sugestão da autora, o reconhecimento desse fazer literário incorpora necessariamente o próprio fazer lingüístico cotidiano do aluno incessantemente em trabalho com sua própria linguagem. A prática pedagógica das Escolas Freinet seria, assim, um exemplo concreto dessa atitude.

Concordo com essa proposta de trabalho mas sou obrigado a colocar algumas apreensões que me vêm à mente à luz de certos equívocos de que todos temos conhecimento.

Em primeiro lugar, veja-se que a proposta pedagógica do movimento Freinet é a de alteração completa do conceito de

escola de tal forma que tal concepção de literatura e a insistência no trabalho de linguagem do aluno surgem como decorrência do papel formador que esse tipo de escola assume, papel esse que não dispensa, como afirma a própria autora, a manutenção de um estudo da literatura "como sistema de obras, autores e público para o qual se faz necessária uma informação histórica e uma informação técnica precisas". Para tanto, eu acrescentaria, o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo. Ocorre porém que, se, de um lado, esse papel formador tem sido confundido com um papel normativo, seu questionamento tem trazido à circulação uma série de bandeiras de luta, a maioria delas falsamente democráticas. Cito apenas a mais comum delas: a dissolução da aura do poeta enquanto ser privilegiado, de onde decorre um movimento pretensamente subversivo de desmistificação da literatura. Não é isso o que diz Lígia Chiappini, mas sua proposta pode ser apropriada por essa posição, bastante discutível. Admito que tenha havido um lado positivo nesse processo de desmistificação da história literária até hoje construída, bem como e sobretudo dos critérios sobre os quais foi montada. Isso engendra um saudável movimento de refacção do conhecimento da literatura. No entanto, tomada num contexto em que não se chega a questionar nem mesmo o papel da própria escola, essa reformulação pode gerar, como tem gerado, mais poetas do que o país pode suspeitar: o democrático direito à fruição da arte revertendo no democrático direito à sua produção. Perfeito. Mas há que se reconhecerem diferenças. Explico: a constituição de um sujeito de discurso é a constituição não só de um discurso pertinente, mas de uma escuta pertinente — aquela que sabe reconhecer diferenças de qualidade de elaboração e sabe se reconhecer dentro delas. Assim não tem acontecido: o princípio, segundo o qual produzir literatura é direito de todos, tem levado a uma obliteração de diferenças e ao nivelamento por baixo das profundas dissonâncias entre as múltiplas experiências que a literatura favorece. Embora não se pretenda jamais a formulação de critérios absolutos de qualidade, o mínimo que se pode pensar é que a experiência da linguagem que a literatura suscita é sempre a do inaudito e do inaugural. Estou radicalizando, para indicar que uma ausência de critérios reduz a importância

da interlocução vigorosa que a leitura de textos literários pode e deve favorecer. (A história literária teve também seus acertos e não é por acaso que, apesar de tudo, alguns nomes se apresentam inevitavelmente perenes). É, sob esse aspecto, que a experiência do inaudito vai engendrar no sujeito a condição de sua transformação. Há textos que suscitam totalmente isso, há textos que suscitam parcialmente isso e há textos que pretendem suscitar e não suscitam. Essa diferença, o próprio aluno na sua condição de sujeito necessariamente terá de apreender. E, retomando aqui a idéia inicial de que a condição de sujeito é a condição de uma crise contínua, entendamos que aprender literatura é também o aprendizado dessa crise na disposição das singularidades que ela implica. Tão espinhosa quanto a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura — banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios.

Não acredito que Lígia Chiappini tenha se esquecido disso. O que afirmo vem de um profundo incômodo que as propostas de facilitação, oriundas de uma pedagogia do ajuste, vêm proporcionando; vem também esse incômodo da profusão incrível de poetas e contistas assim autodenominados cujo papel tem sido o de obscurecer pelo imediato de sua oferta o quadro mais profundo em que necessariamente deveria ser equacionada a própria relevância de seus discursos. Um certo temor da própria crítica em não ser denominada autoritária talvez seja responsável pela ausência de um debate mais fecundo em torno da produção contemporânea que faz dessa contemporaneidade um critério de valor crítico e estético.

## RETÓRICA, PRAGMÁTICA E SEMIÓTICA \*

*Diana Luz Pessoa de Barros \*\**

Pretende-se rever, neste artigo, as contribuições da retórica, retomada nos últimos anos pelas diferentes teorias da linguagem.

Os estudos retóricos estão sendo mais recentemente aproveitados em duas direções distintas: há pesquisadores, como Ch. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (1970), que procuram reabilitar a retórica aristotélica, abafada, segundo eles, por três séculos de cartesianismo, e que desenvolvem, a partir dela, uma teoria da argumentação ou uma "nova retórica"; outros, como R. Barthes (1970) e T. Todorov (1967, 1969, 1977) e o grupo  $\mu$  (1974), esforçam-se por rever as figuras de retórica à luz das teorias lingüísticas, sobretudo da semântica estrutural.

Os dois modos de recuperação da retórica, ainda que prestando bons serviços aos estudos da língua e do texto, não bastam para explicar os mecanismos de argumentação e as figuras propriamente ditas. A esses esforços devem somar-se outros, que reexaminem a argumentação e as figuras retóricas no quadro dos estudos pragmáticos e das teorias do texto e do discurso, mais especificamente no de uma teoria semiótica.

\* Trabalho apresentado na mesa-redonda sobre figuras do discurso, no II Congresso Internacional Latino-Americano de Semiótica, em Rosário, Argentina, em outubro de 1987.

\*\* Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP.