

**O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO  
NÃO CONTEMPORÂNEO  
NA AULA DE PORTUGUÊS**

RAMON, Micaela<sup>1</sup>  
LEMONS, Aida<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Estudos Portugueses do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho/Braga – Portugal

<sup>2</sup> Professora Assistente convidada do Departamento de Estudos Portugueses do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho/Braga – Portugal.

**RESUMO:** As práticas de leccionação da língua portuguesa no ensino básico e secundário, após a instauração da democracia em Portugal, têm-se pautado pela inexistência quer de um paradigma, quer de um método aceites pela generalidade dos diferentes agentes educativos. Em consequência disso, foi possível assistir, nestes últimos trinta anos, à substituição de um paradigma tradicional, centrado no texto literário e na gramática normativa, por um outro que, na ânsia de fazer depender o estudo da língua da sua utilidade prática, se revela muitas vezes redundante relativamente às experiências linguísticas quotidianas dos estudantes, não contribuindo dessa forma para promover o seu desenvolvimento. Neste artigo, procura-se demonstrar que o binómio aprendizagem/grau de desenvolvimento intelectual se funda numa relação de mútua implicação e não de subordinação da primeira ao segundo. Cumulativamente, defende-se a ideia de que, sendo os textos literários objectos nos quais as potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas de uma língua se encontram maximamente exploradas, eles se impõem como altamente produtivos em contexto de ensino-aprendizagem, quer pelas competências que permitem desenvolver, quer pelos conteúdos que se prestam a abordar, quer ainda pela própria diversidade de estratégias linguísticas que mobilizam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem, Desenvolvimento Cognitivo, Texto Literário.

**ABSTRACT:** The practices of teaching the Portuguese language in the primary and secondary, after the implementation of democracy in Portugal, has been marked by the inexistence of a paradigm, or a method accepted by the general educative agents. As a consequence of this, it is possible to see that in these last thirty years, there has been the substitution of a traditional paradigm, which was centred on the literary text and grammar usage, for another paradigm, which was expected to make the study of the language practical, and relative to the linguistic experiences of the pupil, thus contributing to promote their development. In this article, we hope, and search, to demonstrate that the byname learning/level of intellectual development is founded on an implied mutual relation, and not a subjugation of the first on the second. Therefore, we defend the idea that, the literary texts being objective as to their cognitive, expressive, and communicative potentials, and thus explored to its maximum, are considered, and focused as being, highly productive in the teaching/learning context. Its productivity is due to the competencies that it permits to be developed, both by its contents, and also by its own diversity of linguistic strategies that it mobilises.

**KEYWORDS:** Learning, Cognitive Development, Literary Text.

*A literatura que procuramos ensinar perdeu leveza porque o secundário tende a anular a sua presença luminosa.*

REIS, Carlos, Literatura e Ensino da Literatura no Fim-do-Século.

*A minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com os seus meios específicos pode dar-nos.*

CALVINO, Italo, Seis Propostas para o Próximo Milénio.

I. Qualquer reflexão sobre aquilo que tem sido a leccionação da língua portuguesa no ensino básico e secundário após a instauração da democracia em Portugal, não pode deixar de impor como constatação evidente a inexistência quer de um paradigma, quer de um método aceites pela generalidade dos diferentes agentes educativos, desde os responsáveis da tutela, aos professores, passando pelos investigadores que se dedicam a este tipo de problemática. Na verdade, desde o reinado do chamado *método tradicional*, apoiado fundamentalmente na leitura de textos literários a partir dos quais se estudava gramática e história literária, até à prevalência de *métodos* tendencialmente *comunicativos*, que privilegiam o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos interagir verbalmente em contextos reais da utilização da língua, em situação de comunicação autêntica e imediata, um sinuoso percurso tem vindo a ser calcorreado, marcado este, muitas vezes, por uma grande dose de arbitrariedade e incoerência por parte de quem define as linhas orientadoras do ensino da língua materna, e por uma não menor dose de desorientação sentida pelos diversos agentes que, no terreno, é suposto implementarem tais linhas de orientação.

Em consequência, de um paradigma que erigia o texto literário e a gramática tradicional (sempre a ele ligada) quase como únicos conteúdos a serem abordados na aula de língua portuguesa, passou-se a um outro, marcado por um ecletismo que, na ânsia de fazer depender o estudo da língua da sua utilidade prática, cede não raras vezes à tentação de tornar as

aprendizagens efectuadas na aula de Português redundantes relativamente àquelas que são proporcionadas pelo quotidiano dos falantes nativos do idioma.

2. Contrariando um certo pragmatismo utilitarista reinante, mas ao mesmo tempo recusando a ideia da legitimação da utilidade do inútil que bondosamente condescende em reconhecer o lugar do texto literário enquanto propiciador de experiências catárticas e hedonistas, defendemos a ideia sustentada por Calvino e apresentada na segunda epígrafe que escolhemos para este texto, ou seja, *que há coisas que só a literatura com os seus meios específicos pode dar-nos* e que, em consequência, não deve nunca ser posta em causa a sua presença, ousaríamos dizer mais, prevalência na aula de língua materna.

Temos consciência de que muito do cepticismo relativo à pertinência da atribuição de um lugar de relevo ao texto literário em contexto de ensino básico e secundário se deve, por um lado, à dificuldade de estabelecer um cânone básico adequado a estes graus de ensino e, por outro, aos próprios modelos de descrição e de análise deste fenómeno, cuja flutuação reflecte as evoluções da teorização literária.

De facto, a abordagem do texto literário que é feita em contexto de sala de aula verga-se amiúde sob o peso de teorias que, de acordo com o êxito alcançado ou com os conhecimentos e as preferências de autores de manuais escolares e de outros recursos didácticos auxiliares, se constituem como factores criadores de entropia no acesso aos textos e, pior do que isso, no desenvolvimento do gosto pela literatura.

Dentre os paradigmas que maior fortuna têm gozado ao longo dos tempos no ensino da literatura destacam-se, na terminologia de Aguiar e Silva, o *paradigma biografista*, que privilegia a história literária na sua ânsia de acumulação sequencial de elementos factuais e causais dispostos por ordem cronológica, desviando o foco da atenção da obra literária para o autor e o contexto de produção; o *paradigma formalista-estruturalista* que, na sua busca da literariedade e na sua hiper valorização da imanência textual deprecia a componente pragmático-enunciativa, levando ao esquecimento das implicações histórico-ideológicas dos textos; e o *paradigma*

*semiótico-comunicacional* que, reconhecendo a relevância da dimensão pragmática, do referente, da natureza institucional, histórica e social da literatura na semiose literária, reabilita conceitos como os de autor, leitor, contexto e história, cuja pertinência e operatividade é posta em causa pelos paradigmas anteriormente referidos (LIMA, 1995).

Os reflexos da aplicação destes paradigmas ao nível do ensino básico e secundário (e também universitário) podem revelar-se devastadores, uma vez que (e aqui reportamo-nos à primeira epígrafe escolhida para este nosso texto), como afirma Carlos Reis, «a prolixidade das reflexões críticas, metacríticas e epistemológicas, das propostas teóricas e dos debates metateóricos, das exclusões e dos cruzamentos de paradigmas» (REIS, 1995: 176) retiram *leveza* e tendem a *anular a presença luminosa* da literatura enquanto tal. Isto quer dizer que, à abundância de discursos metaliterários e metacríticos, corresponde frequentemente uma aniquilação *do tempo, da ocasião e das condições* para o contacto efectivo com os textos (TAVARES, 1989).

3. E no entanto, o lugar que o texto escrito ocupa na nossa cultura é inquestionável, pois é ele que permite que o discurso se descontextualize de situações de comunicação imediata, ao dispor de mecanismos que permitem a fixação e a preservação dos actos comunicativos. Por isso, as sociedades humanas viram na escrita um meio de fazer face aos limites da imediatez, garantindo assim o registo e a transmissão do acervo das suas conquistas culturais, entendidas em sentido lato.

É George Steiner quem afirma que «a singularidade da nossa espécie deu à nossa civilização e à sua transmissão de geração em geração, um carácter profundamente textual», acrescentando logo de seguida que “é nos textos sagrados, nas leis, na literatura, que habita a civilização” (SILVA, 2003: 14).

Também Aguiar e Silva, reflectindo sobre as características da comunicação literária, afirma:

(...) A comunicação literária e os seus textos constituem meio e instrumento privilegiados de conservação e de contínuo renascimento da informação sobre o homem, a sociedade e o mundo, tanto sob a perspectiva da instância de produção como sob a perspectiva das suas inumeráveis e historicamente diversificadas ins-

tâncias de recepção. Em virtude dos seus próprios fundamentos semióticos, (...) a comunicação literária actualiza e potencia todas as virtualidades da linguagem verbal, genericamente considerada, e daquela língua histórica, em particular, que funciona como seu sistema modelizante primário, possibilitando por isso mesmo, não só aos usuários específicos do seu circuito semiótico, mas, em graus vários, a todos os membros de uma determinada comunidade linguística, a revitalização e a dinamização da língua natural na qual e com a qual a realidade antropológica, social e cosmológica é primariamente conhecida, analisada e valorada (SILVA, 1986: 333).

Resulta das opiniões aqui reproduzidas que conhecer uma literatura – a literatura de uma língua, de uma nação – é pertencer a uma *comunidade textual*, a uma *civilização*, a uma *cultura*; é ainda possuir um capital simbólico importante que confere a quem o detém poderes e privilégios particulares, nomeadamente no plano do conhecimento propiciado pelo acesso à memória colectiva e à herança patrimonial-civilizacional.

De facto, as estratégias enunciativas, os mecanismos de modelização do mundo e os instrumentos de transmissão e de construção cultural mobilizados pelos textos literários, potenciam o estabelecimento de articulações fecundas e fecundantes entre cognição e linguagem. Desta forma, os textos literários impõem-se como instrumentos privilegiados não só do conhecimento da língua como ainda, na esteira das apertações de Hamann, Herder e Humboldt, do conhecimento da experiência do mundo, uma vez que conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que ela dá acesso.

4. Os textos literários «possuem uma dimensão antropológica, ontológica e cognitiva, uma densidade e uma ressonância memoriais e afectivas» (SILVA, 2003: 15), para não falar já de potencialidades discursivas, que os tornam únicos e que justificam *de per se* o seu lugar de direito na aula de língua materna, porquanto se afiguram como objectos nos quais “as potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas da língua alcançam a sua realização mais complexa e mais bela” (IDEM, *ibidem*).

É importante não esquecer, novamente na esteira de Aguiar e Silva, que:

(...) A língua literária (...) desenvolve todas as virtualidades do sistema linguístico, pode abarcar todos os registos, intensifica e depura as marcas distintivas da língua escrita – não é sem razão que ao emissor literário se atribui universalmente a designação de escritor -, mas haure também e replasma muitos elementos peculiares da língua oral, desde o léxico e a morfossintaxe até ao ritmo frásico (SILVA, 1986: 289).

Sendo um policódigo no qual confluem a norma e o uso de uma determinada língua natural, mas também um conjunto de outros códigos desde o métrico-rímico, ao retórico-estilístico e ao pragmático-ideológico, o texto literário impõem-se como aquele que maior produtividade apresenta em contexto de ensino-aprendizagem, já pelas competências que permite desenvolver, já pelos conteúdos que se presta a abordar, já pela própria diversidade de estratégias que permite mobilizar.

5. Ainda que tenha ficado demonstrada a importância da presença abundante de literatura nos programas de língua materna do ensino básico e secundário, podem sempre subsistir reservas quanto à introdução de textos literários não-contemporâneos nos programas da disciplina de Português elaborados para esses graus de ensino. Vai sendo voz corrente, por exemplo, que textos fundacionais da literatura portuguesa como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, devem ser retirados do ensino básico, alegando os defensores desta opinião a falta de maturidade intelectual e cultural dos alunos que o frequentam.

Permitimo-nos discordar desta posição, pois todo o acto de ensino-aprendizagem pressupõe uma *zona potencial de desenvolvimento*. Este conceito, da autoria de Vygotsky, faz presumir que:

(...) As interdependências complexas entre práticas culturais, actividades psíquicas superiores e sistemas semióticos mediadores têm como consequência que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não pode conduzir a que se considere a aprendizagem como dependente do desenvolvimento (TAVARES, 1989: 106).

De acordo com este pressuposto, as práticas didácticas levadas a cabo na aula de língua materna não podem, a coberto de uma pretensa preocupação com o respeito pelo estágio de desenvolvimento mental do aluno, propor-lhe unicamente como textos a estudar aqueles que lhe são sincronicamente

próximos, ou aqueles que, quer em complexidade lexical, quer em labor linguístico, quer em configuração de uma mundividência possível, sejam homólogos aos que ele encontra em contexto de aprendizagem não-formal.

A relação aprendizagem/grau de desenvolvimento é uma relação de mútua implicação e não de subordinação da primeira ao segundo. Como escreve Maria Sousa Tavares:

(...) A aprendizagem é determinada pelo desenvolvimento no sentido em que este só terá lugar na zona definida pelo que uma pessoa, em função do seu desenvolvimento, ainda não é capaz de realizar só, mas que pode realizar graças a ajudas exteriores. Será, assim, a aprendizagem a determinar o desenvolvimento, impondo a este as formas e os conteúdos pela intervenção das práticas sociais e dos meios sociais previstos para o efeito. A Escola é, exactamente, esse meio (IDEM, *ibidem*).

Ainda que seja inegável que toda a aprendizagem se faz por um processo de acomodação de estruturas novas a estruturas anteriormente adquiridas, ainda que toda a aprendizagem pressuponha a inserção de conteúdos cognitivos novos em universos de referência pré-existentes, não se pode, em termos de terceiro ciclo e secundário, perpetuar uma representação redutora da amplitude do sistema de conhecimentos do aluno sob pena de que a escola deixe de cumprir a sua função de propiciar o encontro com e a aquisição do desconhecido, e passe a ser redundante relativamente ao quotidiano.

6. Fazendo eco de diversos estudos sociológicos e de relatórios da OCDE, Boaventura Sousa Santos concluiu “que a massificação da educação não alterava significativamente os padrões de desigualdade social” (SANTOS, 1994: 184).

Mais uma vez, neste ponto, nos vemos a remar contra a corrente e a apelar para que os professores de Português do ensino básico e secundário remem também em sentido oposto ao de um desencanto conformado ou então de um inconformismo passivo que resulta no mesmo. No que ao ensino da literatura diz respeito, e particularmente no que concerne ao acesso a essa mais valia evidente representada pelo conhecimento do património literário escrito em língua portuguesa, julgamos que somente a escola pode desempe-

nhar um papel efectivo na redução das desigualdades e na consequente construção da verdadeira democracia, entendida no sentido etimológico de «sociedade livre em que prepondera a influência popular» (MACHADO, 1996: 367, 2º vol.).

É sabido: à miséria cultural está normalmente associada a miséria social; ao contrário do que parecem fazer supor algumas pseudo-evidências muito em voga na sociedade pós-moderna em que vivemos, ter não é poder – somente o saber o é.

## REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo (1990), *Seis Propostas para o Próximo Milénio (Lições Americanas)*, Lisboa: Teorema.

LIMA, Isabel Pires de (1995), *Literatura e Ensino da Literatura no Fim-do-Século: Na Esteira da Circulação de Sentidos. Românica – Revista de Literatura*, n.º4, Lisboa: Cosmos, p. 181-8.

MACHADO, José Pedro (1996), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores, vol. II.

REIS, Carlos (1995), *Literatura e Ensino da Literatura no Fim-do-Século. Românica – Revista de Literatura*, n.º4, Lisboa: Cosmos, p. 175-80.

SANTOS, Boaventura Sousa (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento.

SILVA, Vítor Aguiar e (1986), *Teoria da Literatura*, Coimbra: Almedina.

IDEM (2003), «Prefácio» in BAPTISTA, Fernando Paulo do Carmo, *Tributo à Madre Língua*, Coimbra: Pé de Página Editores, p. 11-8.

TAVARES, Maria Andresen de Sousa (1989), «Porquê o Ensino da Literatura nas Escolas Superiores de Educação» in *Diacrítica*, n.º 3-4, Braga: Universidade do Minho, p. 99-109.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTALÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:  
[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)