

O SÓCIO-CULTURAL E O ESTÉTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UMA TEIA DE VOZES E DE FORMAS DE INTERAÇÃO

Leny da Silva GOMES (Uniritter)¹
Neiva M. Tebaldi GOMES (Uniritter)²

RESUMO: As reflexões que constituem este artigo derivam de uma pesquisa desenvolvida em interação com professores de Língua e Literatura de escolas da rede pública de Porto Alegre. O foco de investigação é a atuação desses professores em sala de aula e as concepções que orientam seu trabalho. A natureza da pesquisa e a forma de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos permitem buscar na realidade escolar os dados sobre os quais estamos nos debruçando, visam minimizar o distanciamento entre academia e escola e contribuir para a formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: integração língua e literatura; ensino de língua e literatura; concepções lingüísticas; gêneros discursivos.

ABSTRACT: The reflections in this article derive from a research carried out by interacting with Portuguese and Brazilian Literature teachers from municipal public schools in the city of Porto Alegre. The focus of study is those teachers' action in the classroom and the conceptions that guide their work. The nature of this research and its development allow us to seek the data we are dealing with in the school reality, and at the same time they aim at minimizing the distance between university and school and contributing to the teachers' continuous development.

Keywords: language and literature integration; language and literature teaching; linguistic conceptions; discourse types.

A pesquisa na sala de aula: intersecção de espaços, origem desta apresentação, foi motivada pelo contato que mantemos com professores de escolas públicas, orientando práticas de ensino e estágio supervisionado, visitando escolas e atuando em eventos. O ponto de partida foi a constatação de que o ensino ainda está longe de centrar-se no uso da língua e no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Como trabalhar língua e literatura de forma integrada, tendo o texto como desencadeador das atividades de linguagem é a questão que orienta nossa pesquisa-ação que se embasa no entendimento de que os dois termos do binômio não podem ser indevidamente confundidos, nem se pode subordinar o primeiro ao segundo.

A realidade escolar, desde os primeiros contatos com os professores, se nos apresentou como um local em que as dicotomias e as contradições parecem dominar. Os próprios questionamentos dos professores são reveladores de certos impasses: *priorizar o texto ou a gramática? Como dosar atividades de gramática e produção textual? Ensinar a Língua separada da Literatura, como fazer bem tudo?*

Os questionamentos que transcrevemos da fala dos professores expressam concepções que merecem ser consideradas. O problema do primeiro – *priorizar o texto ou a gramática* – talvez esteja justamente na alternativa, pois o dilema – considerar um ou o outro – evidencia já uma compreensão equivocada sobre os próprios objetos de ensino. A mesma dificuldade de conceber a essência lingüística manifesta-se em relação ao binômio língua/literatura. Fazer emergir da aparente simplicidade dessa questão a sua complexidade é uma das tarefas do projeto que desenvolvemos desde março de 2006.

Para embasar nosso trabalho de análise, buscamos subsídios teóricos sobre língua e sobre literatura em reflexões de Bakhtin, entre outros. Da mesma forma, para a orientação do trabalho escolar consideramos estudos que vêm recebendo destaque no meio acadêmico, mais especificamente, nas teorias do texto e do discurso, a (re)formulação teórica dos gêneros discursivos ou textuais. Tais estudos, embora tenham sua

¹ Leny da Silva Gomes- prof. no Uniritter - Doutorado em Literatura Brasileira - UFRGS. lenyg@uniritter.edu.br

² Neiva Maria Tebaldi Gomes - prof. no Uniritter - Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso - UFRGS. neivatebaldi@bol.com.br

origem no pensamento clássico, como o demonstra Neves em *Gêneros: ontem, hoje e sempre*³, têm seu escopo ampliado, a partir de Bakhtin, pela extensão do interesse a todos os tipos de enunciado – literários e não-literários. Compreender a variedade de formas e a heterogeneidade discursiva pressupõe a consideração dos participantes dos eventos de interação, seu aqui e seu agora, suas intenções, os efeitos pretendidos e os recursos lingüísticos utilizados para atingir determinados fins. Transpor essa compreensão para a sala de aula, significa valorizar o papel do aluno leitor e produtor de textos, a leitura que ele produz e o texto que escreve trazendo o seu conhecimento de mundo, a sua experiência, os seus anseios, as suas preocupações, a sua individualidade e a sua subjetividade. A leitura e a produção passam a ser percebidas como processos intersubjetivos e, em consequência, de construção de identidades.

Esta realidade concreta pode nos remeter, por analogia, à ficção. Se assim procedermos, poderemos, talvez, trazer para a reflexão situações educacionais que se tornaram exemplares, oriundas de diferentes tempos e espaços. Vamos nos servir de um texto literário, como se fosse uma parábola, para falar sobre a relação contemporânea entre os alunos e o aprendizado de literatura, de língua, de vivências.

Destacamos, por sua riqueza e peculiaridade, uma figura literária, conhecida por seus traços cômicos e grotescos, que se tornou símbolo de formas exageradas a partir de imagens hipertrofiadas do corpo, da bebida, da comida. Trata-se dos personagens de François Rabelais, mais precisamente de Gargantua, em seu período de aprendizagem.

O gigante Gargantua, filho de Grandgousier e pai de Pantagruel, foi um prodígio desde o nascimento, pois “saiu pelo ouvido. Logo que nasceu, não gritou como as outras crianças: ‘Nhém! Nhém!’”, mas, em altas vozes, exclamou: ‘Beber!’ Beber! Beber’ [...]” (RABELAIS, 1986, p.68). Grandgousier, encantado com a inteligência do filho, entrega sua educação aos sábios que nessa tarefa levaram “hiperbólicos anos”⁴. Os doutores em teologia lhe ensinaram o alfabeto – cinco anos e três meses – a leitura de obras famosas – treze anos, seis meses e duas semanas – , leram-lhe outros livros – dezoito anos e onze meses – “tendo ficado tão instruído que, como prova, dizia tudo de cor de trás para diante [...]” (p.98), mais dezesseis anos e dois meses levou decorando outros livros que leram para ele. Depois de todo esse tempo, o pai constatou “que de fato ele estudava muito e empregava nisso todo o tempo, mas não aproveitava nada e, o que é pior, estava ficando idiota, palerma, distraído e bobo” (p. 100). Posto em confronto com um jovem pajem de doze anos que havia estudado apenas durante dois anos, Gargantua não agüentou o vexame de não conseguir verbalizar uma palavra sequer e se pôs a chorar. O pai, então, confiou a educação do filho a um novo preceptor, que primeiro quis verificar como Gargantua agia em relação ao próprio aprendizado, ou como o haviam habituado a proceder. “Tendo conhecido a viciosa maneira de viver de Gargantua, Ponócrates [o novo preceptor] resolveu educá-lo de outra forma, em literatura, mas, nos primeiros dias, o tolerou, considerando que a natureza não suporta mudanças repentinas sem grande violência” (p.126). O novo método integrava o aprendizado na vida de Gargantua, exercícios físicos, alimentação, divertimento, jogos, que serviam de aprendizado, cavalgadas, natação, caminhadas, observação da natureza, orações, repouso. Dessa forma, o que se verifica na educação de Gargantua?

A transição de um primeiro modelo de educação, escolástico, para o segundo, humanista, não se fez “como se a primeira parte correspondesse às trevas da noite dos dez séculos, enquanto a segunda traria o sol do Renascimento. [...] A alegria de viver, o contato com o mundo, o prazer das atividades relacionadas com a nutrição, a bebida e o sexo, continuam a fazer parte desse mundo novo, só que eles aparecem às claras, sem temor, ao contrário do que se critica no mundo velho, ou seja, a sua hipocrisia” (VIEIRA, 1986, p. 24).

Ao incorporar em seu aprendizado as formas do viver, Gargantua está unindo o cotidiano, o material, o corporal a modelos literários eruditos, a formas grotescas de uma tradição popular, a realidades do mundo contemporâneo em sua multiplicidade, a diversos modos de vida. Assim, em Rabelais, percebe-se a capacidade de transformação individual em permanente movimento entre as múltiplas esferas da realidade, “um princípio essencial para o seu modo de ver e de apreender o mundo: o princípio do redemoinho baralhador, que mistura as categorias do acontecer, da experiência, dos campos do saber, das proporções e dos estilos” (AUERBACH, 1976, p. 237).

O aprendizado de Gargantua deriva dessa mistura das coisas, da unidade do popular com o erudito, da vivência com a cultura, do homem com a natureza, em perfeito movimento, em consonância com os ciclos da natureza. Tudo se mistura num discurso integrador. Os estudos feitos por Bakhtin da obra de Rabelais vão demonstrar o quanto os discursos estão impregnados da voz popular, da linguagem da praça pública, da

³ In: GOMES, Leny da Silva e GOMES, Neiva M. Tebaldi (orgs.). *Aprendizagem de Língua e Literatura: gêneros & vivências de linguagem*. Porto alegre: Ed. Uniritter, 2006, p.53-82.

⁴ A expressão é usada por VIEIRA, Yara Frateschi na Introdução de RABELAIS, François, *Gargantua*. São Paulo: Hucitec, 1986, p.22.

representação carnavalizada do mundo. Rabelais e Bakhtin sintonizam suas percepções em torno do uso da linguagem de tradição socrática.

Se a instituição escolar é o espaço do aprendizado formal, o local da norma, os sujeitos que o compõem trazem em sua diversidade e multiplicidade a vida vivida em sua mistura de estilos e visões. Se ignorarmos essa diversidade, se não conseguirmos misturar a norma com a transgressão, o erudito com o popular, estaremos atuando como no mito grego Procusto ao tentar, por meio de mutilações e imposições, forçar um padrão comum que não tem sentido na vida de cada um.

A análise atenta dos dados colhidos de falas dos professores e de observações das aulas nos permite já afirmar que as dicotomias que desarticulam o trabalho com a linguagem e a dificuldade de lidar com ela como exercício de prática social são consequência de concepções lingüísticas e literárias limitadas. Constatase que o ensino se baseia muito mais em mitos e crenças do que em estudos reflexivos. Entre os mitos persiste a idéia de que é fundamental estudar regras para escrever bem, por isso a ênfase numa "gramática" entendida primeiramente como manual do qual se retira grande parte dos conteúdos da aula, muitas vezes sem que o aluno (e talvez o próprio professor) tenha clareza sobre a origem e a finalidade dessa "gramática". Do mesmo modo, percebemos que a constatação dos resultados negativos derivados da imposição, no ensino tradicional, da adequação da fala ao "bem escrever" que tinha, mais freqüentemente, como parâmetro modelos literários consagrados, filtro seletivo que serviu para afastar da escola, ou para desmotivar, a massa de jovens provenientes de classes mais baixa, por não se sentirem integrados pela língua na instituição escolar, incapazes de dialogar com essa língua, ainda não convenceu grande parte dos professores. Ou, então, as academias ainda não encontraram meios eficientes para consolidar conceitos e convicções de que outras ênfases e outras estratégias de ensino/aprendizagem seriam mais produtivas. Não se trata de negar a importância da sistematização de conhecimentos sobre a língua, nem de insurgir-se contra a necessidade de respeitar, na escrita, determinadas convenções. O que já deveria ter sido assimilado é que o objetivo primordial das aulas de língua e literatura é a formação do leitor e do produtor de textos orais e escritos, como condição primeira de interação numa sociedade letrada. A metalinguagem e outros conhecimentos sobre língua e literatura só farão sentido se, de alguma forma, contribuírem para o desenvolvimento dessas habilidades.

Segundo as observações da pesquisa, nas aulas de literatura estudam-se os estilos literários com suas características, lêem-se fragmentos de textos de obras representativas. Ou seja, sob diversos pretextos, o conteúdo do ensino de literatura continua sendo os estilos de época, com suas características e seus autores representativos, datas e relações superpostas com contextos históricos. Vamos nos perguntar: qual o sentido de se ensinar classificações da literatura para quem ainda não teve o contato com o próprio objeto literário? Em que momento esse aluno terá o encontro com o texto literário, se na escola isso não for atendido? Como o aluno vai gostar de ler um texto se não tiver quem leia com ele, fazendo as mediações que se mostrarem necessárias em cada situação de leitura? O que o aluno estará perdendo se não desenvolver habilidades de leitura e de produção textual? Para que ensinar literatura? Se a literatura persiste desde o surgimento da escrita, e já existia antes na oralidade dos mitos, é por que ela é parte constituinte da humanidade, do homem humano. Seu modo de produção e de fruição mudam com as novas técnicas que a redefinem enquanto prática social e atividade humana. Entretanto, compete à escola acompanhar as mudanças, por exemplo, redefinindo o que deve ser lido em aulas de língua e literatura. Se os alunos estão habituados a escutar música, vamos partir de canções – música e letra – para desenvolver sua percepção de uma linguagem literária. Se ele está mais habituado ao texto visual, vamos associar imagens à palavra escrita. Se a linguagem do texto contemporâneo é mais acessível ao aluno, podemos a partir dela levá-lo ao texto clássico.

A prática, ainda comum, de apresentar o texto literário como "modelo" de língua, do qual deveriam derivar as normas gramaticais, sem que as conexões instauradas entre o lingüístico e o literário sejam explicitadas, torna, não raramente, odioso o texto que é proposto para repetitivos exercícios gramaticais e revela a distorção e a incompreensão da especificidade do fato literário. Um ensino de literatura digno de assim definir-se deveria fornecer ao estudante instrumentos eficazes para a leitura do texto literário, para a compreensão e valorização dos recursos e procedimentos constitutivos da sua complexidade e dos aspectos que o caracterizam como discurso literário.

Se todos os espaços e momentos são educativos, a sala de aula o é de forma acentuada, é, de fato, a suspensão do aprendizado da vida dando lugar ao movimento protéico. Esse espaço privilegiado das transformações tem uma tradição que remonta a Sócrates. Em Gargantua, essa tradição não é esquecida. Já no início do Prólogo do autor, Rabelais refere-se ao diálogo platônico *O Banquete*, em que Alcebiades, louvando seu preceptor Sócrates, o compara aos Silenos. Como os Silenos, Sócrates seria feio por fora, mas por dentro cheio de "celeste e apreciável droga, entendimento mais que humano, virtude maravilhosa, coragem invencível, sobriedade incomparável, contentamento certo, ânimo perfeito, incrível desprezo de

tudo aquilo por que os homens tanto velam, correm, trabalham, navegam, e combatem” (p. 42). Trata-se, tanto em Sócrates/Platão quanto em Rabelais, da mistura de estilos. Conforme Auerbach, “Trata-se de um estilo de vida, tanto quanto de um estilo literário; é, como em Sócrates, a expressão do homem” (AUERBACH, 1976, p. 245).

Como seria um ensino de literatura que tentasse filiar-se a essa tradição humanística que respeita a natureza multiforme da expressão humana? Pensamos que, em primeiro lugar, seria um ensino integrado de língua e literatura. Segundo, seria um ensinar e aprender com o texto, na interação leitor/texto/autor. Essa interação não se faz apenas com uma superfície textual, com um único sentido aparente, nem com a busca do que o autor quis significar, mas é o encontro ou o desencontro com o outro, com outras subjetividades, outros eus representados no texto, outras visões de mundo possíveis em interação com a subjetividade do leitor. Isso significa reconstruir, nas lacunas da linguagem, a própria visão do sujeito que lê e verbaliza sobre o que lê.

A língua, segundo Bakhtin⁵, penetra na vida através de unidades reais de comunicação verbal, enunciados concretos que a realizam, assim como a vida penetra na língua através dos enunciados concretos. “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua (p.283)”. Bakhtin entende que a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio de manuais, mas por enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. É esse fluxo da comunicação verbal que se materializa em textos⁶ orais e escritos que o professor de língua e literatura precisa compreender melhor para fazer o aluno mergulhar nele. O diálogo sócio-cultural e estético que tece as relações do social extra-escolar precisa entrar na instituição escolar pelos textos. A significação e ressignificação discursiva deve produzir-se, na leitura, pelo confronto entre o aqui e agora do texto e o do leitor. As respostas desse confronto devem expressar-se na produção de textos orais e escritos.

A produção discursiva literária e não-literária reflete a dinâmica das relações sociais nas quais os discursos são produzidos, relacionam-se, mesclam-se, confrontam-se. Todo discurso, de alguma forma, relaciona-se com os que já foram sócio-culturalmente produzidos, sendo por eles, também de alguma forma, determinado. As condições de produção dos discursos, o modo do sujeito estar e interagir no social, os diferentes suportes e demandas de linguagem verbal geram usos sociais que determinam os gêneros discursivos, disponíveis na cultura. Assim, qualquer enunciado necessariamente se manifestará em um determinado gênero, embora as formas se mesquem, porque a heterogeneidade é sempre fator constitutivo da atividade lingüística, tanto na composição dos discursos quanto na forma de expressão lingüística. Assim, todo discurso traz na sua elaboração ecos do interdiscurso.

Na consideração do binômio língua/literatura é preciso destacar que nenhuma das ênfases se exaure em seu interior (a compreensão da língua envolve a compreensão do contexto sócio-cultural; a literatura, em particular, deveria fazer parte de um projeto mais complexo de educação estética). Uma relação efetiva entre formação lingüística e formação literária parece possível por uma proposta de trabalho escolar centrado na diversidade discursiva. A especificidade dos gêneros e textos literários deveria emergir da constante relação contrastiva entre diferentes usos da língua, ou seja, entre diferentes gêneros discursivos.

Podemos, hoje, dizer que ensinar literatura no Ensino Médio é desenvolver habilidades de leitura do texto literário de maneira a tornar o aluno sujeito-leitor competente. Para isso precisamos transformar as aulas de literatura em aulas de leitura, de expressão da leitura de cada um, de exploração dos recursos lingüísticos responsáveis pelas formas de interação e pela construção dos sentidos. Colocar o texto no centro de nossas atenções significa partir da leitura do aluno sem interferências conteudísticas do professor ou do autor do livro didático, significa criar espaço para que o aluno manifeste a sua relação com o texto. A partir desse primeiro momento, o professor, de fato, torna-se o mediador da leitura, orientando novas abordagens textuais, reforçando algumas dos alunos, redescobrimo com eles estratégias responsáveis por determinadas leituras, encaminhando a avaliação dos recursos lingüísticos relevantes. Claro está que, se o centro é o texto, sua seleção deve ser criteriosa. O objeto do estudo da literatura é o texto, mas o sujeito da ação pedagógica é o aluno. O estabelecimento de relações entre texto e leitor é efetivado quando há interesses envolvidos por parte do leitor. O olhar do professor na avaliação do texto deve ser como o olhar de Jano: bifronte – um que vê o texto, outro que vê o aluno.

⁵ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 282.

⁶ Um texto é uma unidade lingüística, o produto material de uma ação verbal, de um ato de enunciação. Caracteriza-se por uma organização interna de elementos ligados entre si por relações coesivas que garantem a sua unidade estrutural e sua coerência semântica.

A complexidade e a densidade da linguagem absorvem no processo de significação os contextos de produção e de recepção, permitindo diferentes modos de leitura de acordo com a posição do leitor. Isso significa que não se pode simplesmente interpretar o texto sem ouvir o aluno que o lê, sem perceber em que situação ele se encontra, sem valorizar seu repertório. Cada leitura é produzida em conformidade com uma dada experiência de vida e com as leituras anteriores. A leitura envolve corpo, mente, afetos, emoções, por isso não pode ser interceptada por questionamentos prévios e não pode ser dirigida à busca de um sentido pré-estabelecido. Os sentidos, as significações são construídas nas leituras e releituras do sujeito que é, ao mesmo tempo, um produtor de textos, sejam orais ou escritos, que representam a sua interlocução com o outro, portanto leitura e produção de textos estão intimamente associadas.

No momento em que os alunos se perceberem interlocutores e tiverem espaço para verbalizar a sua relação com o texto, o processo de significação estará naturalmente desencadeado. A instituição escola, por si só, já determina alguns procedimentos de leitura, e esse lugar social, que é o espaço do aprender, deixa sua marca na leitura dos alunos. O ato de ler, como atividade de ensino, implica um processo de desconstrução e reconstrução de concepções e atitudes cristalizadas no âmbito educacional. Colocar o texto no centro do ensino de língua e literatura provoca um deslocamento de valores e de práticas pedagógicas. Valorizar a constituição do sujeito-leitor significa deslocar o saber do professor da posição de representação da verdade para a de mediação.

A recomposição do binômio língua e literatura deve levar em consideração que uma boa formação lingüística constitui a premissa indispensável para a leitura do texto literário, se não por outra razão, porque se trata de um produto obtido pela manipulação de material primariamente lingüístico. Por outro lado, a outra via – a que vai da literatura à formação lingüística – também deve ser considerada, ou seja, a leitura do texto literário é útil à formação lingüística na medida em que representa o "não normal", o não usual, o que se afasta do *standar* lingüístico, ou das normas do gênero a que pertence. Portanto, exercendo função oposta àquela que representavam os textos literários na tradição gramatical – fonte de onde decorriam as regras lingüísticas, depois de canonizados e exorcizados.

No decorrer da pesquisa, dado seu caráter interessado, procuramos contribuir, com discussões teóricas, para a desconstrução de um discurso fragmentário sobre a linguagem que se manifesta nos questionamentos que são trazidos durante os encontros mensais: *Em que momento a falta de conteúdo gramatical, o conhecimento da língua, compromete a produção textual na exposição das idéias? Preocupar-se com o texto, a gramática e a Literatura juntos gera culpa pela impossibilidade de trabalhar tudo.* Oficinas de estratégias de leitura, de abordagem de textos literários, de análise lingüística, bem como a realização do *I Colóquio sobre ensino de Língua e Literatura*⁷ são atividades que estamos desenvolvendo com professores do ensino fundamental e médio, no intuito de levar subsídios que orientem a prática de sala de aula. No entanto, constatamos que o processo de desconstrução conceitual que norteia o fazer pedagógico é lento. A afirmação de referenciais que possibilitem a transformação da sala de aula em ambiente de integração de saberes e de experiências, de expressão de visões do mundo e de valores dos sujeitos envolvidos exige mediação (e esse é o papel da academia) de alguém capaz de mostrar formas de articular teoria e prática.

Referências Bibliográficas

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Elmantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁷ Evento realizado no UniRitter em junho de 2006, paralelamente ao *Seminário Linguagem, Discurso e Ensino*, que reuniu professores de língua e literatura, com o objetivo de abrir um espaço de socialização de experiências e discussões específico para o professor do ensino fundamental e médio. Os trabalhos apresentados pelos professores, após a avaliação das pesquisadoras, deram origem ao *Caderno de Ensino: a voz do professor da escola pública*, que será distribuído às escolas como forma de divulgação de práticas avalizadas.

GOMES, Leny da Silva e GOMES, Neiva M. Tebaldi (orgs.). *Aprendizagem de Língua e Literatura: gêneros & vivências de linguagem*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006, p.53-82.

RABELAIS, François, *Gargantua*. Trad. Aristides Lobo. Intr.Notas: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.