

A LÍNGUA E A LITERATURA: REFLEXÕES PARA UMA PEDAGOGIA COALESCENTE¹

Telmo Verdelho

Universidade de Aveiro

1. O ensino da língua e da literatura encontra-se num processo de mudança e transformação com tantas incertezas que deve ser considerado e discutido instantaneamente, com abertura de espírito e disponibilidade de ânimo para abranger a pluralidade e diversidade de hipóteses e de experiências, e de novos saberes, sem contudo adiar o questionamento e a necessária intervenção.

O diagnóstico crítico agrava-se, se integrarmos o problema na conjuntura geral das ciências humanas, que sofrem um certo desfavor dos tempos, e se confrontam com uma renovação epistemológica desafiadora, pressionada pela evolução tecnológica, pelas urgências da validação económica e por novos indicadores de civilização, que propõem outros ideais e outras e mais imediatas felicidades. O espí-

¹ Estas reflexões foram lecionadas numa aula de pós-graduação em *Literatura de Língua Portuguesa. Investigação e Ensino. Seminário: Ensino da Literatura II*, coordenado pelo Prof. Doutor José Augusto Cardoso Bernardes, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. São motivadas pela premência da mudança, neste mundo de incertezas, que afligem o ensino da língua e da literatura. Atendeu-se ao reconhecimento da experiência pregressa, e procurou-se uma abrangente distância para a observação de conjunto. O discurso resultou prudencial e um tanto militante, condicionado pela adequação às circunstâncias da realização didática. Não houve, em todo o caso, a intenção de moralizar, nem de atropelar a realidade.

rito criador e científico alargou o horizonte, desvaneceu as hierarquizações académicas, ramificou-se em novas instâncias de elaboração cultural e de procura do cómodo e do prazer, criando mais espaços de pesquisa e de ciência, de investimento intelectual e de ocupação escolar.

É certo que as humanidades são a instância do discurso e da transformação social. São a voz da insatisfação e da procura da liberdade, em contraste com as ciências exatas e laboratoriais que são enciclopédicas, servem um mundo planificado, e presumem o todo e o exaustivo. Na realidade, o mundo é sempre maior e o caminho do humano é o da criatividade do espírito, para um futuro sem limites. Quem tem medo do futuro e o quer aprisionar, porque ameaça de não sermos nós, não compreende a importância da literatura e das humanidades. A literatura liberta o futuro, inventa o imprevisível e inscreve-se no transcendente *monumentum aere perennius*.

Como quer que seja, o estudo das humanidades e particularmente a tradição filológico-literária percorrem agora um caminho com algumas sombras; menos monopolizante, mais livremente optado, não sei se mais enriquecedor, em todo o caso menos central, menos lugar de encontro na vida em cidade. Estamos perante a soberania das máquinas e da velocidade dos computadores, que marcam a cadência de uma civilização acelerada, que violenta os ritmos da biologia humana, ensurdece a melodia conversacional e degrada os tempos de estudo e de leitura.

Nesta pressa histórica, e no desamor pelas humanidades, o que mais parece desflorir e perigar, são justamente as ciências da palavra e do pensamento feliz, do trivializado *trivium* das artes liberais e da “consolação da filosofia”, em suma, a instância do discurso e a expressão do espírito livre e criativo.

É sobretudo o problema do ensino da língua e da literatura, que nos implica pela premente urgência da salvaguarda do bem comum,

na formação dos jovens estudantes, na sua preparação para a vida e para a cidadania linguística. E sabemos que os espera um modo de viver que se quer reinventado, para corresponder a este tempo de interminada mudança, em que se redimensionam os espaços de circulação da palavra e parece que se desverbaliza a expressão do relacionamento quotidiano.

O nosso ponto de partida é o de um horizonte desimpedido nas opções científicas e pedagógicas. A experiência pessoal e testemunhada em abundantes depoimentos são uma imprescindível fonte de referência, mas valorizamos sobretudo aquilo que podemos saber do estudo da língua e da literatura, e da sua integração no quadro da vida coletiva, como indicadores de civilização, ingredientes de interação social e objetos da cultura e do gosto de viver.

2. A disciplina de língua portuguesa desempenhava tradicionalmente a missão de ensinar, “aperfeiçoar” o uso da língua culta, modelada na expressão literária. E parece que, ao longo de muitos anos, cumpriu com aceitável eficácia esse objetivo.

“Língua culta” e “expressão literária” são conceitos de entendimento consensual, e não discutimos agora a sua difícil ou problemática delimitação. O que nos preocupa é este declínio quase crepuscular do tempo escolar de leitura literária e também um aparente desencontro, que perturba o horizonte pedagógico, entre língua e literatura, entre o adestramento e uso funcional e eficaz da língua, e o estudo de uma literatura que desafia a criatividade, promove a elaboração de sentidos fora do mundo real, e constrói texto fora da gramática ou da norma linguística.

A questão surgiu quando a elaboração literária rompeu a solidriedade com o uso referencial da língua, e desconstruiu a codificação comunicacional como instrumento que supõe a relação unívoca, e procurou afanosamente o imprevisto, o novo nunca dito nem pen-

sado. Ao mesmo tempo, as ciências da linguagem aprofundaram o reconhecimento das estruturas da língua e da sua organização formal; alargaram o âmbito de observação às determinantes cognitivas; abrangeram todo o processo enunciativo, as estratégias de argumentação e interação discursiva; produziram máquinas falantes que sintetizam a fala, que se aproximam da tradução automática e da elocução artificial. Os historiadores e teorizadores da literatura, por seu lado, aperfeiçoaram as estratégias de leitura, encontraram novas dimensões da estética literária, apetrecharam e potenciaram a observação e análise com renovadas instrumentações teóricas.

Esta abundância científica, desenvolvida nas universidades e nos institutos de investigação, “transbordou”, com mais exuberância do que razoável e metódica adequação, para os programas da escola básica e secundária. Repercutiu-se no reajustamento terminológico excessivo e esotérico, e num especiosismo programático desajustado e “novo-rico”. Pensou-se que era possível um ensino da língua como atividade formalizada e puramente técnica, ou reduzida às funções elementares da comunicação de sobrevivência. E, do lado da literatura, fez-se da análise e interpretação do texto, um exercício de grande peritagem, com dispendiosos adjuvantes da leitura, inacessível à simples vista desarmada.

O ensino da língua e da literatura, sem perder o objeto, sofreu uma complexificação, certamente induzida pelos mais virtuosos ideais da modernidade e da especialização científica, mas não isenta dos riscos de rutura com o ritmo e a sabedoria mediana que se procura para o cidadão comum.

Sem querer antecipar conclusões, partimos fortemente motivados pela convicção de que o ensino da língua materna é incompleto, ineficaz e inauferível sem a dimensão literária, e necessita de alargado tempo letivo e paraletivo de leitura literária. E por sua vez, o ensino da literatura é inexequível sem o reconhecimento da “instrumenta-

ção” linguística. Sem desconsiderar a heterogeneidade semiótica da palavra “falada” e da arte literária, subsiste o mesmo lugar de encontro. Não há literatura sem gramática, mesmo quando se desconstrói a gramática, e não há gramática sem a palavra que é sempre potencialmente literária, porque é sempre a principal forma de expressão do espírito humano. A língua e a literatura são duas perspectivas, dois pontos de vista solidários e coalescentes de um mesmo objeto: a palavra inventada pelos humanos para sobreviverem. A língua “serve para viver” na expressão axiomática de Benveniste e, pode acrescentar-se, a literatura serve para otimizar a língua e para viver melhor. De resto, dirimir oposições entre o ensino da língua e da literatura é uma falsa e ociosa contenda. O que está em questão e nos deve verdadeiramente preocupar é o labirinto pedagógico em que se encontra a língua portuguesa e a sua memória literária; o ensino da gramática e o cânone dos autores; a terminologia linguística e a leitura, interpretação e fruição dessa generosa herança do gênio criador dos escritores do passado e do presente. O ideal de referência poderá ser um modelo de ensino que integre o estudo da língua e promova a memória literária de modo coalescente, como elemento de interação imprescindível na formação da competência linguística e comunicacional dos alunos.

3. Se a história pode dar lição, será certamente oportuno relemburar o quadro teórico e pedagógico anterior ao turbilhão das mudanças e reformas que foram preenchendo e perturbando os últimos decênios dos programas escolares.

O português, há cinquenta anos, no ensino secundário, era uma disciplina prestigiada, florescente e escolarizada com eficácia medianamente comprovada. Ensinava-se o português sobretudo para ensinar a ler, a pensar, e a usar a língua com distinção, tomando como objeto de análise e de estudo a memória literária. Prolongava uma

antiquíssima tradição que tinha como referência orientadora os princípios do bom uso e da vernaculidade que abrangiam a pureza, a correção e a clareza, a propriedade e a elegância. Estes pressupostos dominavam o pensamento linguístico, e integravam a elaboração metalinguística iniciada na antiguidade clássica, sob o signo da filologia, e formalizada nos manuais de gramática e de retórica. Os programas abrangiam a língua e a literatura, e entendia-se que a literatura era a “aliança da língua e da virtude” ou, simplificando, a literatura era a língua virtuosa.

Os professores eram formados e preparados nas licenciaturas de Filologia Românica, ou simplesmente “Românicas” e Filologia Clássica ou simplesmente “Clássicas”, lecionadas nas Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa.² A filologia, entendida então num sentido muito amplo, enquadrava a ciência e os recursos pedagógicos da língua e literatura; abrangia a história da literatura, a crítica literária e os estudos linguísticos, particularmente as disciplinas gramaticais, a linguística românica, a etimologia e a dialetologia ou geografia linguística. Foram-se acrescentando também algumas disciplinas introdutórias, orientadas para a exercitação do discurso, com informações sobre a retórica, a estilística, a arte poética, incluindo as técnicas versificatórias. O ideal inspirador era o do modelo da tradição humanista no ensino das línguas e literaturas clássicas, que determinava a indissolubilidade do vínculo linguístico-literário.

A relação pedagógica apoiava-se quase exclusivamente no discurso oral e na informação memorizada. Não havia “meios audiovisuais”, nem “powerpoint”. O uso do “quadro preto” não era raro, mas era muito secundariamente adjuvante. Não se aprendia pelos

2 A Faculdade de Letras da Universidade do Porto reiniciou a atividade no ano letivo de 1962-1963, com os cursos de História e Filosofia, mas a licenciatura em Filologia Românica começou apenas em 1968.

olhos ou pela imagem, mas pelas palavras ditas, ouvidas, estudadas e oportunamente decoradas.

Não havia televisão, e a iconografia, a fotografia e o cinema não ameaçavam a preponderância e soberania do discurso, objeto e objetivo principal do ensino da língua. Em modo alegórico, podemos dizer que a progrediente substituição dos ouvidos pelos olhos, como vias privilegiadas de informação, poderá ser uma das mais transformadoras mudanças do enquadramento escolar, porque a sintaxe visual é de ordem diferente da comunicação oral, e repercute-se certamente no universo mental, na formulação das ideias e, provavelmente, na estimulação sensorial e na fruição literária. As cátedras e os púlpitos foram substituídos pelos ecrãs, pelos quadros eletrônicos, pelos painéis luminosos, na escola e de um modo geral nos momentos e nas modalidades da comunicação pública.

A palavra mediatizou-se, perdeu parte do seu corpo, sacrificou a vibração e o ornamento da conversação cultivada e sobretudo da oratória. Ficou-nos do passado a ressonância dos famosos oradores e a notícia memorável de emocionantes discursos. E não só dos sermões do Padre António Vieira, mas também das notáveis composições oratórias de Almeida Garrett e em geral da criativa facúndia parlamentar. Oliveira Lima (1867-1928), relembando a sua adolescência e o percurso académico no Curso Superior de Letras de Lisboa, evoca, com preenchido testemunho, a forte comoção da vivência da oratória no final do século XIX. Dá notícia de um discurso que foi “um jorro de oratória tribúncia”: “Tinha eu 14 para 15 anos quando recebi uma fortíssima impressão de eloquência: foi no sarau literário em 1882 (...)”. Acrescenta depois um elenco de nomes de parlamentares que eram celebrados pela sua cultivada arte da palavra pública.³

3 O depoimento de Oliveira Lima é tão testemunhal que merece boa lembrança: “Estava eu presente quando se estrearam no Parlamento Carlos Lobo de Ávila, fino e ferino, e João

O ensino da língua era austero, muito condicionado pela tradição gramatical latina, que fizera um percurso de dois mil anos a reconhecer as classes de palavras ou partes da oração, e a analisar a ordem ou construção da frase. Tudo o que era necessário para ler e interpretar os clássicos antigos e modernos.

Era preponderante o exercício da “análise sintática”, ou “análise lógica”, executada penosamente naquela famosa “divisão e classificação de orações”, que transformava a leitura de *Os Lusíadas* num percurso de aridez, exemplarmente ascético, na procura da perfei-

Arroyo, sonoro e incisivo. Ouvi mais de uma vez Fontes Pereira de Melo, a distinção e correção personificada, com uma ponta de solenidade que lhe assentava admiravelmente, tipo de chefe tão diferente do cigano Pinheiro Machado, que entre nós empunhou o relho substituto do cetro magnânimo; Casal Ribeiro, uma relíquia dos tempos da larga eloquência doutrinária; Latino Coelho, esmerado no traje e na frase, de uma ironia penetrante, muito menos pomposo no discurso do que no livro, de cuja língua severa e castiça dizia com graça Ferreira Viana que era “português de chanfalho e barba até a cinta”; Barjona de Freitas, sempre claro argumentador; Mariano de Carvalho, a lucidez nos algarismos, como nos artigos do *Popular*; Tomás Ribeiro, que se erguia elegantemente, como para recitar versos, com arte no despir o sobretudo e no descalçar as luvas; Emídio Navarro, sempre violento; José d’Alpoim, sempre flamejante; João Franco, com sua pronúncia beiroa, verboso, nervoso e violento. Pinheiro Chagas é o orador que até hoje mais me há empolgado. Tinha aos 50 anos – tinha 53 quando morreu – uma voz cristalina de uma garganta de 20 anos, o gesto pronto e apropriado, as imagens conceituosas e cintilantes. Em Paris, da única vez que lá foi, a convite do Visconde de Azevedo Ferreira, porque não tinha meios para viajar, trabalhando como um galé, na frase de Teixeira de Vasconcelos, frigindo cada dia os miolos para dar de comer à família, eletrizou uma assembleia de jornalistas e políticos com um discurso em que disse que a França se deixava consumir pelas labaredas das suas revoluções para iluminar o mundo. Falava fluentemente o francês: a primeira vez que o ouvi nessa língua era rapazelho. Foi no congresso literário internacional de Lisboa de 1880, quando conheci o meu querido amigo José Veríssimo, o único brasileiro que nele tomou parte. Em Madri, num banquete por ocasião da visita real portuguesa, orara Moret com sua habitual e surpreendente mestria e parecia que ninguém mais se atreveria a falar. Chagas tinha porém que responder ao brinde e fê-lo, no dizer geral, de um modo incomparável. Sua eloquência era aliás, do gênero da de Moret, florida e espirituosa, como a de Consiglieri Pedrosa era no gênero da de Castelar, imaginosa e cortada de lances históricos” (Lima, 1971: 155-156).

ção, mas com duvidosa recompensa de “gozo” linguístico ou poético. O reconhecimento dos conectivos nas frases encadeadas, promovia a partícula de ligação “que” ao estatuto de grande senhor entre as entidades gramaticais. Nas “coleções de pontos” (que hoje se chamariam testes), publicadas pelas editoras, para preparar os exames de português do quinto ano do liceu (grande limiar do estatuto graduado da população portuguesa), antecipavam-se poucas questões referentes propriamente à leitura e interpretação dos textos, mas insistia-se na indagação gramatical, sobretudo na estrutura sintática. Numa dessas coleções, a página final, com o último ponto, apresentava texto com uma narrativa fantasiada a partir da fábula do lobo e do cordeiro, com exageradas ampliações, formando um labirinto sintático; e tinha depois uma única pergunta, que era uma espécie de coroa gloriosa de toda a problemática da língua: – “Classifique os trinta e dois QUE do texto”.

Relembro este episódio de memória remota, e por isso não posso garantir a exatidão do número cabalístico dos “ques”; poderiam ser apenas dezasseis, ou uma dúzia, mas, toda a doutrina avaliada se podia contabilizar pelo número de ligações de hipotaxe, especiosamente classificadas, segundo a nomenclatura oficial, como “integrantes”, “relativas”, “consecutivas”, “comparativas”, “enfáticas”... Um universo de análise lógica de que não poderemos avaliar a eficácia, mas sabemos que a sua aplicação não era particularmente motivadora para descobrir a sedução do texto camoniano.⁴

4 O *que* não era apenas um abantesma gramatical. A sua ingerência literária suscitou a animadversão dos estilistas, no final do século XIX. Arcy Tenório d'Albuquerque colige, a propósito, um conjunto de testemunhos muito veementes: de Mário Barreto “Uma das grandes causas de dureza no estilo é a exuberância dos *ques*. O abuso dos *ques* era defeito geral em nossos clássicos (...)” (*Novíssimos estudos*, p. 180); de Vasco Botelho do Amaral “Uma das partículas que mais afeiam o estilo é indiscutivelmente o *que* conjuncional ou pronominal repetido a miúdo (...)” (*Novo dicionário de dificuldades da língua portuguesa*, p. 779); de

4. Em todo o caso, o ensino da língua cumpria medianamente, e talvez mesmo com alguma eficácia, os objetivos programáticos, mas – julgamos nós hoje – não desenvolveria o gosto pela leitura, nem cultivaria as competências da expressão. E sobretudo contrariava os bons princípios da motivação e da sedução pedagógica, e provavelmente também da “facilitação” que a nova escola propõe como um ideal da missão educativa.

A centralidade do texto literário, no percurso do ensino da língua, a partir do século XIX, era indiscutível. Os autores clássicos ofereciam a matriz privilegiada e expressamente escolhida para a aprendizagem do português. Era esta a doutrina que se encontrava nos manuais de educação. Tomamos o testemunho do *Diccionario Universal de Educação e Ensino*:

Dar á criança o conhecimento da sua lingua, não apenas da lingua usual, que basta para as necessidades da vida e para as nossas relações quotidianas com os nossos semelhantes, mas da lingua litteraria, que nos dá accesso a um mundo superior, é pôr-lhe nas mãos, com o gosto da leitura, o mais poderoso instrumento da educação pessoal.

Além d’isto não é uma obra de patriotismo fazer comprehender e amar por todas as crianças a nossa nobre e bella lingua, consagrada por

Fialho de Almeida “O meu primeiro trabalho é tornar a prosa elegante de maneira que não tropece em *ques* (...)” (*Serões*, p. 36, *apud* Albuquerque, 1968, IV: 716). Na arte literária dos séculos XVII e XVIII, particularmente na grande eloquência do discurso oratório, cultivava-se a frase ampla, ornamentada e repercutida em ritmo de grandes compassos, com muita acumulação hipotática e com recurso copioso às partículas de ligação. Até à prosa de Garrett, que preenche o segundo quartel do século XIX, a generalidade dos textos de que pude obter tratamento estatístico, apresentam a partícula *que* como a palavra mais frequente, por vezes largamente predominante sobre o uso dos artigos, das preposições e do conectivo “e”. Podemos tomar esse facto como um importante indicador diacrónico sobre a substituição da arquitetura latina da frase literária encadeada pela acumulação paratática, e pela ordem direta e obrigatória que aproxima a escrita da língua oral (Verdelho, 2003).

tantas obras-primas, que são a mais pura e a mais duradoura das nossas glórias? (Campagne, 1886, I: 646)⁵

Dava-se plena sequência, no ensino do idioma vernáculo, à tradição pedagógica ocidental, que sustentava o primado da literatura, como fonte autorizada da *pura et incorrupta latinitas*.

A integração do estudo da literatura vernácula na programação escolar, como objeto específico do ensino público, começou em Portugal depois da criação dos liceus (Ó, 2009). Teve portanto um início tardio, poderemos situá-lo pelos meados do século XIX. Veio sobrepor-se e concorrer com a tradição do ensino da literatura latina, e repercutiu provavelmente a influência de modelos pedagógicos estrangeiros.

Em todo o caso, em contraste com esta emergência escolar, relativamente retardada, não se pode ignorar uma bem remota consciência da memória linguística e do património literário português, bem intertextualizados em autores como Almeida Garrett. Além do reconhecimento da identidade linguística, defendida e cultivada, vinha de longe a lembrança e a apreciação crítica da ilustração literária. A obra de Camões, assiduamente reeditada, constituía certamente o principal lugar de encontro e de continuidade na fruição dessa gloriosa herança que se intensificou a partir de 1640. Com o fim da monarquia dual rompeu-se a hegemonia castelhana, e desassombrou-se a língua e a produção literária. Surgiu uma plêiade de grandes mestres, com destaque para o Padre António Vieira, oportuno “imperador da língua” e, ao mesmo tempo, foi ganhando vulto a percepção de que existia já uma “biblioteca lusitana”, isto é, um espólio

5 O *Dicionário* de Campanhe “magnificamente trasladado a portuguez e ampliado pelo distincto e considerado escriptor Camillo Castelo Branco” (Advertência, V) teve assinalável sucesso na 1.ª edição (1873) e justificou uma 2.ª, coordenada por José Nicolau Raposo Botelho, muito aumentada e valorizada com entradas novas de artigos dedicados a temas linguísticos, tais como “Língua materna”, aqui citado.

acumulado de escrita vernácula, legada por engenhosos poetas, historiadores e escritores doutos e prudentes.⁶

Começou a manifestar-se a preocupação de assegurar o registo bibliográfico dos autores, de hierarquizar um cânone de prestígio e de trazer ao uso cultivado da língua, em memória interativa, o acervo escritural amalhado, sobretudo a partir do século XVI. Um primeiro e muito oportuno indicador encontra-se no *Hospital das Letras* de D. Francisco Manuel (1608-1666), corroborado por mais apontamentos bibliográficos deste e de outros autores, que não lograram, na sua maior parte, registo tipográfico, mas vêm assinalados em várias fontes históricas (por ex. Ribeiro, 1855: 51 e ss.).

Muito interessante, do nosso ponto de vista, foi a retoma erudita dos escritores do passado, para fundamentar os estudos da língua e da elaboração literária, e para contextualizar e autorizar o vocabulário português nos dicionários. Relembramos, entre a produção de estudos com reflexão metalinguística, o *Antídoto da língua portuguesa* ([Macedo: 1710]), que, não obstante o magnânimo mas extravagante propósito de querer corrigir a língua, propondo a substituição das terminações em -ão, desenvolveu um comentário muito instruído de alguns aspetos diacrónicos, sobretudo do sistema derivacional, e dedicou cerca de metade do espesso volume à leitura da obra de Camões.

Também a *Nova arte de conceitos* de Francisco Leitão Ferreira (1667-1735), o mais notável texto de teorização literária publicado no período clássico da língua portuguesa, se dizia “autorizado” com “os mais discretos Autores”, alegando o bom fundamento da sua doutrina com exemplos copiosos de Vieira, Barros, Bacelar e sobre-

6 O nome *biblioteca*, tomado em sentido metonímico, foi registado pelo grande humanista suíço Conrad Gesner, com a publicação da *Bibliotheca universalis* (em quatro volumes, 1545-1549), onde se recolhe a bibliografia greco-latina até então publicada. Como bibliónimo, teve depois assinalada fortuna em toda a Europa. Foi adotado em Portugal por João Franco Barreto, nos meados do século XVII, e retomado por Barbosa Machado, no século XVIII.

tudo Camões. Nas primeiras páginas, o autor confirmava o recurso à memória literária: “& demostrarey, com que meyos se pòde conseguir o fim glorioso desta Arte, propondo na praxe dos exemplos, & nas crises dos Authores, luz à fantasia, & methodo ao discurso, para a engenhosa fabrica dos conceytos” (Ferreira, 1718, I: 9). Dedicou expressamente um capítulo à “licção” (entenda-se “ensinamento e leitura”) dos “Authores prosaycos e poeticos” e teorizou sobre as vantagens dos bons modelos, retomando, com abundante erudição, a doutrina de Quintiliano e de Cícero, que cita explicitamente:

XI. Da Licção, segunda especie do exercicio.

44 A Segunda especie do exercicio he a Licção, a qual produz dous effeytos proveytosos, hum a erudição, /p. 143/ com que a memoria se enriquece; & outro a facilidade, com que a pratica se dispoem. Quem pois se applicar à varia licção dos livros, fazendo hum discreta eleyção de Authores prosaycos, & poeticos, onde como em fonte manancial, & pura, beba nas differenças dos estylos, frases, & locuções, hũa abundante copia de ideas, fertilizará a imaginativa, & colherá por fruto o artificio das metaforas, & o engenho dos conceytos.

45 Confirmanos esta conclusão hũa proposição de Cicero, em que diz, que toda a elegancia do fallar, ainda que se aperfeyçoe com a sciencia das letras, com tudo se augmentará mais na mesma perfeção, lendo-se os Oradores, & Poetas: *Sed omnis loquendi elegantia, quamquam expolitur scientia literarum, tamen augebitur legendis oratoribus, & Poetis.* (Cicer. de Orator. lib.3.)

46 O fundamento da razão de Cicero, he, (se me não engano) porque com este exercicio da licção, tão util, & necessario, se vem a ter hum cabal conhecimento de todas as palavras; hum perfeyta noticia da elegancia, pureza, & propriedade dellas; hum completo estudo das que occupão, ou não occupão o seu lugar, retem seu dialecto, & energia; das variamente tecidas, & compostas; das tropicais, & frazeadas: donde

se vem a fazer [144] hum seguro juizo do candor, & simplicidade das orações; do adorno, & belleza das figuras; da aspereza, & suavidade dos estylos, & de outros muytos accidentes da elocução; cousas todas, que bem advertidas, & estampadas na memoria, fazem que do esplendor de alguma palavra, reverbere na fantasia luz, & claridade, que demostre ao engenho alguma sutileza, imagem, ou reflexão occulta, & não representada ao entendimento. (Ferreira, 1718, I: 142-144)

Ao longo do século XVIII, muitas outras obras, ensaios literários, dicionários e publicações de informação lexicográfica procuraram no património textual a fonte privilegiada para o reconhecimento dos recursos linguísticos, e para habilitação da competência e da eficácia no bom uso da palavra. Num conspecto muito abreviado, sobre a vinculação do estudo da língua à memória literária, poderão mencionar-se entre outros: o grande e inexaurível *Vocabulário Portuguez e Latino* (1712-1728) de Rafael Bluteau (1638-1734); o *Dicionário poetico* (1765) e as *Reflexões sobre a língua portuguesa* (1842) de Francisco José Freire (1719-1773); o *Diccionario da lingua portugueza* (1789) de António de Moraes Silva (1755-1824), o *Diccionario da Lingoa Portugueza* da Academia Real das Ciências (1793); e ainda o conjunto de estudos publicados nas *Memorias de Litteratura Portugueza* da Academia Real das Ciências (1792-1814), por: Francisco Dias Gomes (1745-1795), “Analyse e combinações filosóficas sobre a elocução, e estylo de Sá de Miranda, Ferreira, Bernardes, Caminha, e Camões [...]” (*Memorias*, IV, 1793: 26-305); António Pereira de Figueiredo (1792-1793), “Espírito da lingua e eloquencia portugueza. Extrahido das Decadas do insigne escriptor João de Barros” (*Memorias*, III, 1792: 111-226); “João de Barros. Exemplar da mais solida Eloquencia Portugueza” (*Memorias*, IV, 1793: 5-25); António das Neves Pereira (†1818), “Ensaio Critico sobre qual seja o uso prudente das palavras de que se servirão os nossos bons Escriptores do Século XV e XVI; e deixarão esquecer os

que depois a seguíraõ até ao presente” (*Memorias*, IV, 1793: 339-466, e V, 1793: 152-252); “Ensaio sobre a Filologia Portuguesa por meio do Exame e Comparação da locução e estilo dos nossos insignes Poetas que florecêraõ no Seculo XVI” (*Memorias*, V, 1793: 1-151).

A cultura literária da língua portuguesa foi observada e realçada por um elenco interessante de estudiosos que a foi acompanhando, sobretudo a partir do século XVII, com registo histórico, apreciação crítica e a progrediente estabilização de um cânone hierarquizado de autores. Todavia, o seu trânsito escolar começou apenas pelos meados do século XIX, beneficiando da instituição do ensino público secundário, que deu origem à criação dos liceus. Teve um início modesto, com escasso reconhecimento da lírica medieval, grande carência de apoio filológico, e uma reduzida oferta do fundo editorial disponível. Desenvolveram-se entretanto as disciplinas de história literária, com a colaboração prestimosa de estudiosos estrangeiros, sobretudo alemães e franceses, grandes mestres filólogos que retomavam e aperfeiçoavam o melhor da memória longínqua da tradição helenística, berço e viveiro das artes, das ciências humanas e da escolarização e tradição pedagógica ocidental. Se não fossem os investigadores e eruditos estrangeiros, podemos supor que, ainda hoje, parte importante da memória literária portuguesa poderia ser desconhecida dos portugueses. O desmazelo tornou-se especialmente visível na tradição editorial da obra de Camões. Antes dos trabalhos de Wilhelm Storck, eram publicadas, como sendo de Camões, obras de mais de 30 autores, portugueses e espanhóis, seus contemporâneos.

Pode bem lembrar-se, a este propósito, o testemunho de José Maria Rodrigues, num interessante texto que tem por título “D. Carolina Michaëlis e os estudos camonianos”:

O desleixo e a ignorância chegaram a ponto de se terem atribuído a Camões poesias que já corriam impressas antes de ele ter nascido! É o

que acontece com três redondilhas de Garcia de Resende, que, publicadas no *Cancioneiro geral* (1516), ainda são atribuídas a Camões, por exemplo, na “edição crítica” do Dr. T. Braga [1911]. São as que começam pelos versos: a) *Pois é mais vosso que meu*; b) *Senhora, pois minha vida*; c) *Esperei, já não espero*. (Rodrigues, 1927: 51)

A formação de um programa de história da literatura ganhou consistência a partir da fundação do Curso Superior de Letras, em 1859, em Lisboa, inicialmente com três cadeiras – uma de história, outra de literatura antiga e a terceira de literatura moderna, particularmente a portuguesa, e determinou a preparação e o perfil pedagógico dos futuros professores de português dos liceus.

5. A escolarização da literatura entrou no ensino secundário e veio encaixar-se nos programas e no quadro do ensino da língua vernácula que, muito antes do ensino da literatura, já vinha sendo institucionalizado, em parceria com a aprendizagem do latim, desde a reforma dos estudos promovida pela legislação pombalina. A primeira gramática escolar do português publicou-se em 1770, imposta expressamente por um alvará régio de D. José I, de 30 de setembro de 1770, e foi composta por António José dos Reis Lobato.

O texto do alvará, que vem publicado em várias edições da gramática, é um documento essencial, no percurso da instituição do ensino do vernáculo, assinalando um momento de mudança na história da língua e da cultura portuguesa. Podemos tomá-lo como o anúncio implícito do começo do abandono do latim entre as referências básicas da competência linguística dos portugueses e, aparentemente, a substituição da gramática latina pela gramática do português.⁷

7 Em “intermezzo” será talvez oportuno lembrar que Luís de Camões e o Padre António Vieira, quando estudantes, não tiveram escola com a gramática portuguesa, e escreveram obras-primas antes de se inventar a linguística, e souberam dizer o que lhes passou pelo

A gramaticalização do ensino da língua portuguesa é justificada e enaltecida, no texto do alvará em referência, com elaborado estilo pombalino. A argumentação baseia-se, em primeiro lugar, em razões de política da língua: porque “a barbaridade das linguas (...) manifesta a ignorancia das Nações” e, pelo contrário, “a correcção das linguas Nacionaes” e “a clareza, a energia, e a magestade” do discurso manifestam “a cultura dos Póvos civilizados”. Em segundo lugar, invocam-se motivos de ordem linguística e literária: porque a gramática ensina a língua “por princípios, e não por mero instinto, e habito”; pode “contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer Idioma”; e permite “falar, e escrever com pureza, evitando aquelles erros, que tanto desfiguram a nobreza dos pensamentos” (*Alvará*, 1770).

Em todo o caso, quem ensinava a gramática da língua portuguesa eram os professores de latim: “Sou servido ordenar que os Mestres da lingua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discipulos para lha ensinarem, os instruem previamente por tempo de seis mezes, se tantos forem necessarios para a instrucção dos Alumnos, na Grammatica Portugueza” (*Alvará*, 1770). Efetivamente, continuaram a ser os “Mestres da língua latina” e o modelo gramatical latino que asseguraram e configuraram o ensino do português até aos anos cinquenta do século XX.

A gramática de Lobato sobreviveu longamente por várias décadas do século XIX. Depois, outros manuais, gramáticas (algumas para as duas línguas, latim e português) e compêndios enciclopédicos apoiaram a docência da língua. Entre estes, deve destacar-se o famoso *Manual enciclopédico* de Emílio Aquiles Monteverde (1803-1881) que, numa sequência de catorze edições, ocupou o universo escolar português, entre 1836 e 1901, com um somatório de tiragem

pensamento, e disseram-no de forma exemplar, com engenho e arte. Foram certamente bons estudantes da gramática latina e da retórica.

total de mais de 300.000 exemplares. Incluía uma gramática da língua portuguesa, com citação de Camões na parte da “Syntaxe irregular ou figurada”. Nas primeiras edições, até 1850, integrava, na parte final do volume, um brevíssimo esboço com a história da língua e da literatura; a partir de 1855 (6.^a edição), acrescentou o autor uma preenchida lista dos “Principaes classicos portuguezes” com vinte e quatro “Prosadores”, esclarecendo: “Chamão-se Authores classicos aquelles que, pela pureza da linguagem, propriedade da frase e elegancia de estylo, servem de modelo nas classes” (Monteverde, 1855: 669), e vinte e sete “Poetas” com uma advertência para os zeladores do cânone purista que merece lembrança: “Corre um erro, communmente recebido de muitos, e vem a ser, que os Poetas, em razão das liberdades da sua linguagem, não podem fazer em prosa authoridade segura em pontos de pureza de locução; comtudo deve-se dizer que ainda para a prosa, são textos classicos os bons Poetas” (Monteverde, 1855: 672).⁸

A integração da literatura acrescentou à bibliografia escolar as seletas literárias, livros de estudo que tinham um longo e consagrado percurso na tradição do ensino do latim. O patrocínio do rei D. José I acompanhou, durante cerca de um século, as repetidas edições da *Selecta latini sermonis exemplaria e scriptoribus probatissimis ad christianae juventutis usum*, coligida por Pierre Chompré (1698-1760), depois, em parte, substituída pela de José Vicente Gomes de Moura (1769-1854), *Selecta e veteribus scriptoribus loca, (...) scholarum linguae latinae usui adcommodata*.

Eram todavia muito diferentes os novos manuais antológicos propostos para as leituras de escritores portugueses. Acompanhavam sobretudo os modelos franceses, e procuravam conciliar as motivações linguístico-literárias com um natural acomodamento ideoló-

8 Sobre esta obra, veja-se Correia, 2003.

gico; exemplificavam o estilo e os gêneros literários, ofereciam um escolhido universo temático, e caucionavam uma escolha orientada dos autores, mestres e modeladores do bom uso da língua. Um exemplo ilustrativo é certamente a *Selecta Nacional – Curso Prático de Litteratura Portuguesa*, por Francisco Júlio de Caldas Aulete (1826-1878) que teve mais de duas dezenas de edições, e que reunia uma abundantíssima seleção de gêneros e formas literárias, de temas e de autores, nos três volumes dedicados aos três itens programáticos: “literatura”, “oratória” e “poesia”.

Além desta, várias outras seletas literárias surgiram no percurso escolar da língua e da literatura. Entre as que tiveram mais sucesso, pode lembrar-se a antologia intitulada *Logares selectos dos classicos portuguezes, nos principaes generos de discurso em prosa para uso das escholas*, por António Cardoso Borges de Figueiredo (1792-1878), que servia de complemento ao manual de retórica do mesmo autor. Começou a publicar-se em 1845, e somou mais de duas dezenas de edições, sempre cada uma “muito melhorada e augmentada” (segundo a declaração, não verificada, dos editores), até ao início do século XX. Em nota introdutória, justifica o leque alargado da seleção “dos bons auctores – antigos, modernos e contemporaneos –; os quaes (sem embargo de ter cada critico os seus mimosos) são geralmente havidos por escriptores de boa nota”. Sustenta o respeito pela “ancianidade madura de nossos avós e mestres, os *quinhentistas*; que bebendo na pura fonte latina ou imitando os latinos exemplares, fixaram, poliram e aperfeiçoaram o patrio idioma.” Alarga, em todo o caso, a seleção aos antigos e modernos: “sigamos os vestigios dos escriptores que em epochas posteriores e na presente, têm com a devida liberdade, tomado pela segura rota d’ aquelles primeiros classicos” (Figueiredo, 1866: VI).

Muito interessante nos parece a nota final do breve texto de apresentação:

Destinado pois ás escholas, ministrará este livro ás de *instrucção primaria*, assim como ás de *portuguez*, nos lyceus, exercicios de leitura e analyse grammatical; ás de *latinidade*, materia para as versões latinas; ás de *oratoria e litteratura*, não só exemplos que illustrem e confirmem os preceitos theoricos, senão tambem assumptos para analyse rhetorica ou de estylo; e ainda trechos para os exercicios da declamação. (Figueiredo, 1866: VII-VIII)

O ensino da língua, além de estar implícito na exercitação da leitura e na interação e assimilação da matriz literária, prosseguia com a análise gramatical que era naturalmente praticada com base na estrutura morfossintática experimentada na gramática e na tradução latina.

6. O ensino da língua e da literatura desenvolveu-se nos liceus sob a tutela da gramática latina e sob o signo da filologia, um ideal antigo que englobava o estudo e a arte da palavra, que renasceu no período humanista e polarizou a organização e programação das Faculdades de Letras nas universidades europeias, a partir do século XIX. A filologia foi a primeira entidade, disciplina ou ciência, da civilização escolar, gerada na antiguidade greco-latina. Enquadrou a invenção e institucionalização do ensino da informação escrita, e da sua acumulação e sistematização. Nasceu no seio da civilização helenística de Alexandria, alguns séculos antes da era cristã, como atividade de interpretação, conservação e transmissão do texto patrimonial grego, especialmente dos poemas homéricos. Por extensão metonímica alargou a sua abrangência a toda a atividade intelectual. Era a mãe de todos os saberes, uma espécie de galeria ou de superestrutura da inteligência humana, próxima da soberania da divindade. Neste sentido foi alegorizada e celebrada por Marciano Capela no *Casamento de Mercúrio e da Filologia*.

Marciano Capela, no início do século V, idealizou uma fascinante alegoria com o título *De nuptiis Mercurii et Philologiae* em que Mercúrio, sob conselho de Apolo, desejando casar-se, tomava para noiva a filologia, considerada pelos deuses a maior criação da sabedoria e formosura humana. É o prodígio da palavra escrita que dá ao humano a dimensão transcendente, simbolizada no casamento com o divino Mercúrio, mensageiro de Júpiter e mestre da eloquência. No cortejo de celebração desse faustoso conúbio, integra-se o desfile das sete artes liberais, com destaque para o *trivium* composto pelas artes *sermocinales*: a gramática, a retórica e a dialética. Eram “damas de companhia” da noiva e ficaram sendo a referência estruturante para a organização das disciplinas que deram corpo à tradição escolar europeia.

A filologia, que o mesmo é dizer ‘o culto da palavra’ ou ‘a palavra cultivada’, foi o veículo principal e imprescindível para o empreendimento do saber, para a sua criação, transmissão e entesouramento. Foi o “verbo”, invenção primordial e humanizante, até aos nossos dias, o instrumento da epifania da inteligência sobre o mundo. Pela soberania da palavra escrita se configurou o universo das ciências humanas e se determinou todo o percurso da transmissão dos saberes, a acumulação enciclopédica, a instituição da escola e, obviamente o ensino da língua e a fruição literária.

Concluiu-se, na segunda metade do século XX, essa tradição e, de algum modo a experiência de uma sesquicentúria de pedagogia da língua e da literatura, num contexto epistemológico marcado pelo conjunto de disciplinas que integravam a ciência filológica.

Podemos dizer que a “filologia” e o “liceu” foram os nomes emblemáticos de um período próspero do ensino do português. Havia “livro único” ou manuais de referência “adotados”. Havia também, pelos meados do século XX, um generoso apoio de edições escolares e para-escolares, que asseguravam uma espécie de lugar de

encontro na proficiência didática dos percursos letivos. Professores e alunos dispunham de uma oferta de leitura bastante ampla, correspondente a um cânone tradicional de autores. Além das publicações antológicas (em bom número, com boas opções, e anotadas com proveitosa erudição), havia ainda no mercado algumas coleções de clássicos, mais assiduamente divulgadas a partir do final do século XIX, e continuadas por várias editoras, no século XX, com destaque para a “Coleção de Clássicos Sá da Costa”, iniciada em 1937, sob a direção de Rodrigues Lapa. Este benemérito filólogo e mestre promoveu também, desde esse mesmo ano, a publicação da coleção “Textos Literários” da Seara Nova, que oferecia edições abreviadas e anotadas de leitura fácil. Como esta, outras coleções de livros de pequeno formato e de preço muito acessível, produzidas por várias editoras, estimulavam a divulgação do património literário português. Foram publicadas algumas centenas de títulos que roteiravam as principais obras da memória literária, com retoma dos mais importantes autores e notícia dos movimentos e grupos literários.

O ensino tinha objeto (um tanto artificioso e certamente questionável, mas era consensualmente acatado); tinha um destinatário moderadamente classificado, com alguma mobilidade ascensional; tinha uma sociedade determinada por valores de prestígio cultural e de validação económica, garantidos pela ordem estabelecida, não obstante um poder político de má consciência; e tinha uma longa e cristalizada tradição de pedagogia da língua e da história da literatura.

7. Entretanto, “sem tir-te nem guar-te”, no final dos anos sessenta, o mundo começou a mudar muito rapidamente. Verificou-se um alargamento democratizante, aliás saudável e promissor, em todos os graus de ensino e não só no ensino da língua, com inevitáveis repercussões sobre a prática educativa. Por outro lado, começaram a soprar “novos ventos” das instâncias universitárias, suscitando uma

forte pressão inovadora da produção científica, da reflexão teórica e do discurso pedagógico, no domínio das ciências da linguagem e da formulação metaliterária.

Todo o universo escolar sofreu uma amplíssima e apressada transformação nos conteúdos programáticos e nas metodologias didáticas. O geral alargamento do acesso à escolaridade secundária provocou uma atarefada improvisação de professores de português, com inevitável predomínio da quantidade sobre a qualidade. Perdeu-se até o quase aristocrático “liceu”, um nome de ressonância aristotélica, e os cursos de “Filologias Clássicas”, “Românicas” ou “Germânicas” tornaram-se memória transata. Foram substituídos por “Estudos de Línguas”, “Estudos de Literaturas”, “Ciências da Comunicação”, “Tradução e Serviços Linguísticos”...

Entretanto, houve muitos progressos nas artes e nas ciências, nos últimos cinquenta anos. Chegaram ao trem escolar o estruturalismo, o funcionalismo, o formalismo, a gramática gerativa, a teoria da comunicação, a semiótica, a teoria das catástrofes, a linguística da enunciação, a linguística do texto, a sociolinguística, a psicologia cognitiva, o construcionismo, a desconstrução, a estética da recepção, a intertextualidade e a transtextualidade (fenotexto, hipertexto, hipotexto, intratexto, paratexto, etc.) e uma geral parafernália espicolondrífica (diria Aquilino Ribeiro) de instrumentação teórica e metodológica que recriou toda a enciclopédia do ensino da língua e da literatura; impôs a reformulação de todos os programas; desmoronou os suportes de uma sólida antiquíssima nomenclatura, e vem inquietando os ânimos e as instituições, neste universo móvel e complexo, em que se entrecruzam o estudo, a ciência, a cultura, os valores sociais e a experimentação pedagógica. Os primeiros sintomas foram denunciados pelos poetas, que sempre são eles os primeiros e os mais subtis a intuir os indícios do desassossego, na mudança de que todo o mundo é feito. Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) publicou no *Jornal*

do Brasil (Rio de Janeiro), em 12 de abril de 1975, uma composição de forte escárnio, intitulada “Exorcismo”, com uma graciosa montagem de terminologias linguístico-literárias pedantescas e rebarbativas, esconjuradas com um *libera nos domine* (Andrade, 1979: 113):

Das relações entre topos e macrotopos
Do elemento suprasegmental
Libera nos, Domine

Da semia
Do sema, do semema, do semantema
Do lexema
Do clasema, do mema, do sentema
Libera nos, Domine
(...)

O poema acumula várias dezenas de termos e expressões de refinado psitacismo, retirados *ipsis litteris* de textos reais, publicados não só para estudiosos leitores. Homero Senna explica as circunstâncias que motivaram a criatividade do autor que, lendo uma revista de letras, sentiu o choque da ininteligibilidade do discurso teórico linguístico-literário (2000; 69-71). O poeta teria tido uma centuplicada fonte de informação se chegasse a conhecer a versão *princeps* da *Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário* (TLEBS).

Será que estas terminologias, na sua abundância e especiosa minúcia, são indispensáveis para ensinar a falar, ler e escrever com proveito e bom uso? Não se questiona a utilidade de uma adequada instrumentação metalinguística. Todavia, no caso vertente, parece que desceu sobre a didática do português um formulário súbito e exorbitante, uma espécie de cortina intransparente que dificulta o acesso ao conhecimento e prejudica a vivência linguística.

As terminologias científicas e técnicas constituem um problema em progressiva complexificação, para as ciências que elaboram conhecimento, e para as línguas que servem de instrumento para indexar a informação. Os caudais terminológicos são tendencialmente inesgotáveis, andam pela casa dos milhões, e as línguas têm que funcionar com um vocabulário à medida da memória humana, naturalmente limitada, mesmo quando recorre às próteses dos dicionários e dos computadores. A mediação entre os universos de comunicação científica, e o espaço de comunicação de toda a gente, é feita pelos “divulgadores” e sobretudo pelos níveis secundários do ensino, que vão assumindo o esforço de intercomunicação entre a ciência e a vida prática. No que respeita às nomenclaturas metalinguísticas e metaliterárias, os “doutores” e os divulgadores e intercomunicadores escolares têm demasiadas coincidências de funções, de estatutos e de exercitação e exemplificação prática do falar e escrever, e da ciência da fala e da escrita.

Seria esperável que uma terminologia para a escolarização do primeiro e segundo ensino da língua e da literatura, feita embora por vários autores, de acordo com a crescente especialização destes saberes, pudesse, no seu conjunto, ser lida e entendida e explicada por qualquer um desses autores, e podemos honestamente julgar que tal aferição não foi feita.

Por outro lado, neste mundo tão globalizado, seria desejável que a elaboração dessas nomenclaturas pudesse aproveitar a experiência doutras línguas, pelo menos as europeias, que experimentam a mesma urgência e transe comunicacional e, além disso, procurar o encontro de soluções, tanto quanto possível confluentes com a compartilhada vivência lusófona da CPLP.

Finalmente, as propostas terminológicas não podem repercutir o discurso universitário, de modo abrupto e torrencial, sobre os professores e os alunos da escola elementar e secundária. A Universidade é livre para produzir enunciados de grande abstração, teóricos,

especulativos e, muitas vezes de hipotética verificabilidade. Em contraste, os ensinamentos básico e secundário têm a obrigação de ser simples, práticos e eficazes. As mudanças terminológicas devem atender às eventuais e compreensíveis debilidades dos agentes escolares e às necessidades e expectativas dos alunos. As nomenclaturas são um instrumento auxiliar muito útil para a didática da língua e da literatura, podem ser até, por autorreferência, o próprio objeto de ensino nestas disciplinas, é meritória a diligência para o seu aperfeiçoamento, mas é contraproducente a sua imposição como ciência nova-rica, sem atender à sua integração nos objetivos programáticos, e à viabilidade e utilidade da sua aplicação.

8. A *TLEBS* é um episódio sintomático deste imparável mundo inquieto que necessita e deve mudar, não sabemos bem como, nem porquê. No horizonte linguístico-cultural da última meia centúria, modificaram-se decisivos parâmetros de referência, que não podem deixar de interpelar todos os cidadãos que assistem ao mundo com empenhada consciência, e muito mais aos professores e responsáveis pelo ensino da língua e da literatura. Sem preocupações de hierarquia, e sem presunções de moralidade, de doutrina ou de ideologia, podemos lembrar, entre outros, os seguintes itens:

- A desescolarização do latim e a obliteração do enquadramento enciclopédico greco-latino, fontes recursivas de interação linguístico-literária.
- Uma drástica redução do ensino da literatura portuguesa com “descontinuação” dos clássicos e de muitos autores de grande memória.
- A parasitagem dos momentos livres e dos horários de disponibilidade cívica, por ocupações inertes, com prejuízo do tempo de leitura.

- A alteração dos espaços de circulação da palavra pública e do convívio conversacional; mudou também “aquilo de que se fala na cidade” e as novidades literárias, a mensagem e a arte da escrita deixaram de ser o lugar de encontro frequente para os cidadãos medianamente escolarizados.
- A privatização da vivência espiritual e intelectual, individualizadas até ao íntimo da pessoa, com forte enfraquecimento dos vínculos da comunidade próxima, dos rituais religiosos e culturais, do convívio verbal e, de um modo geral, da memória erudita.
- A desverbalização do colóquio quotidiano. Tudo está preenchido com sinais iconográficos e organizado para a resposta mecânica ou selfservice, e para a dispensa da elaboração discursiva: nas ruas, nas estradas, nas repartições públicas e nos distribuidores automáticos; nos supermercados, onde tudo o que se compra não necessita de nome, só necessita de lugar; nas manifestações de opinião, que todas se exprimem com uma cruzinha, nos inquéritos sociológicos, nos testes escolares (mesmo em provas de língua portuguesa) e até nas eleições, onde a “cruzinha” é toda a expressão possível da complexa vontade política.
- A substituição inopinada da língua e da influência francesas pela língua inglesa e pelo paradigma norte-americano, com um acatamento acrítico e servil de verdadeiras exações primárias de imperialismo linguístico.
- A hipervalorização do encontro desportivo e de outros rituais do corpo, de expressão predominantemente não verbal.

9. Estas novas “administrações” da palavra, que abrangem globalmente a língua e a vivência literária, e que têm sido objeto de reflexão em ensaios académicos, e em gritos de alarme de cronistas do espaço

mediático, vieram rápidas, sem regra nem previsão, algumas fazem caminho para longo curso, mas outras esperam ainda um certo anteparo da racionalidade corretiva. Em qualquer caso, merecem meditação, sobretudo por parte daqueles que lhes sofrem o redemoinho, nas profissões de ensino ou de mediação cultural.

Entre estes vetores de mudança, alguns são indicadores, provavelmente irretornáveis e bem-vindos, de um mundo novo, que não é já o das saudades dos bons velhos tempos – que se permitem às pessoas de propecta idade. É outra civilização. Mudou-se o universo dos pensamentos e dos desejos, e sobretudo o modo de assistir ao mundo e de comunicar. No âmbito do encontro verbalizado das inteligências e das vontades, o que parece mais irreversível é a pluralização das memórias linguísticas e enciclopédicas. Observa-se uma redução das condições de contexto e de coincidência comunicativa. Não é já possível formular as setecentas e setenta e sete perguntas a que deverão saber responder todos os falantes da cidade. Estreitaram-se os conhecimentos comuns que permitiam o encontro e reconhecimento verbal dos falantes. Vai-se tornando difícil a univocidade e o perfeito entendimento dos discursos. Por outro lado e em contraste, alargaram-se os níveis de intercomunicação extensiva, com um fraco nível de entendimento e de cumplicidade alocutiva. Os discursos públicos e vagueantes ocupam a maior parte do tempo de palavra dos cidadãos e procuram abranger um número sempre mais amplo de destinatários, com inevitável prejuízo da intercompreensão e da informação efetivamente transmitida. Tudo vai sendo entendido “pela rama”, com insustentável leveza intelectual e a contingência de falsificação do discurso. Nesta aldeia global da circulação da palavra confrontam-se as alegorias bíblicas da Torre de Babel (*Gênesis*, 11.1-9) e do mistério da comunicação, do dom das línguas lançado sobre os apóstolos reunidos em cenáculo, segundo o testemunho dos *Atos dos Apóstolos* (2.1-12). A Torre de Babel e o milagre da comunicação coexistem no

universo linguístico do planeta e dentro do círculo estreito de cada falante. Um número incontável de mensagens, provenientes de todos os pontos do planeta e do fundo dos séculos, procuram os olhos e os ouvidos de toda a gente e de todo o mundo. E porque todos somos emissores e destinatários e somos muitos, temos cada vez mais dificuldade em escolher e organizar o espectro do nosso encontro com os outros. Parece adensar-se à nossa volta um cerco saturado de ruídos ou uma espécie de entropia da comunicação verbal.

Aproximando a reflexão abstrata da aspereza dos dias e trabalhos, podemos lembrar, por exemplo, a opção preferencial pela produção estrangeira, por parte dos agentes mediáticos portugueses (jornais, rádios, televisões), na escolha da literatura, da música, do cinema, etc.; por nomes, títulos e indicadores comerciais e artísticos, em textos informativos e publicitários, com uma excessiva parasitagem do espaço de comunicação da língua portuguesa e com degradação dos fatores de reconhecimento e identificação nacional e do dever cívico da lealdade linguística.

Nesta polifonia planetária é necessário incluir todas as linguagens transversais, especialmente as iconográficas, que se encontram em expansão, e que integram e potenciam a pluralização ou diversificação dos discursos e dos entendimentos. De modo crescente, os olhos complementam e superam os ouvidos nas relações de comunicação entre os humanos. Para além da subsidiariedade da escrita e dos códigos ortográficos e da complementaridade das linguagens iconográficas, as línguas funcionam já, em muitas instâncias, num sistema contaminado, ou mesmo híbrido, de estrutura audiovisual. Desta colaboração-competição entre os olhos e os ouvidos parece decorrer um certo desvalimento da palavra e, de facto, as artes visuais colonizam, de modo devastador, o espaço linguístico e o tempo literário.

A desverbalização do colóquio quotidiano corresponde, provavelmente a esta reversão dos sistemas representativos, e repercute-

-se de vários modos dentro do próprio universo criativo da língua. A desverbalização não se manifesta apenas na incapacidade discursiva ou no geral empobrecimento do vocabulário disponível para ocorrer às necessidades de expressão e comunicação. A desverbalização encontra-se na escrita estereotipada das mensagens eletrônicas, no uso excessivo e inconsiderado da braquigrafia, abreviaturas, acrônimos, siglas, fragmentos de palavras que estorvam a leitura. Encontra-se ainda nos muitos anglicismos da moda e fora dela, que sarapintam os textos de atualidade e que desconsideram o leitor e desprezam a solidariedade linguística e comunicacional. A desverbalização encontra-se também, e em grande abundância, na escrita “estilhaçada” da literatura contemporânea, certamente por motivos de grande merecimento estético e criativo e, muito provavelmente com grande enriquecimento da língua, mas com pouco aproveitamento para guiar os tirocinantes e motivar o bom uso.

10. Entretanto, não podem minimizar-se as consequências desse transe convulsivo que violenta o uso comum, recomendável, da norma linguística, nem a escola pode alhear-se destas vicissitudes, na sua incumbência elementar do ensino da língua e da modelação dos comportamentos linguísticos. Um ideal norteador deve continuar a incentivar a ação pedagógica, e o compromisso mais importante tem de ser o de prevenir a discriminação e exclusão comunicacional, ensinando, ajustando e corrigindo a exercitação linguística, e promovendo modelos literários que mantenham a solidariedade com o uso funcional da língua.

Os textos criativos, que ultrapassam os limites de transgressão da norma, poderão ser objeto de leitura e observação contrastiva, esclarecendo a distinção entre os usos poéticos e a função denotativa e referencial, sem esquecer que a língua é um comportamento da sociabilidade elementar, muito sensível e fortemente sancionado.

A ignorância ou o desleixo em relação ao código ortográfico, à articulação fonética, à regulação gramatical, e à precisão e disponibilidade vocabular, podem ser interpretados como gestos inurbanos, de desconsideração pelo interlocutor, com inevitáveis prejuízos para o sucesso da comunicação. O texto da tradição literária é, sem nenhuma dúvida, o mais estável suporte para a continuidade intercomunicativa, na vida da comunidade e nas relações de cidadania, e é também o mais disponível e natural recurso para apoiar o ensino da língua e modelar os usos linguísticos.

É o lugar privilegiado da invenção do espírito humano, é o jardim de todas as ideias e é também o lugar onde se manifestam e exercitam todas as aptidões da plástica da língua e da sua abundância expressiva e criativa. Retomando a expressão de Joaquim Fonseca, podemos dizer que o texto literário acumula elaborações e reelaborações estilizadas e representa a “ projecção máxima da multifuncionalidade da linguagem ” (Fonseca, 1992: 276). Qualquer que seja o pressuposto ou o ponto de vista teórico para a descrição e estudo da língua, não se pode esvaziar a dimensão literária sob pena de amputação grave da realidade linguística.

Em favor deste concerto, é necessário atenuar a acentuada bipolaridade que se instalou na escola e particularmente nas universidades, em relação ao estudo e ao ensino da língua e da literatura portuguesas. Na programação e nos manuais do ensino do português, da escola básica e secundária, tem-se desprezado negligentemente o património escrito da nossa língua, com esvaziamento da memória literária e empobrecimento cultural dos jovens estudantes e da comunidade portuguesa em geral, e sem vantagens verificadas no aperfeiçoamento do discurso e no desempenho da cidadania linguística. O mais preocupante, nesta pedagogia, é a erosão do tempo de leitura institucional que deveria ser dedicado aos clássicos portugueses.

No caminho de atualização do ensino linguístico-literário, é pertinente a estratégia metodológica que distingue o uso da língua com referência no mundo real, do uso literário, com referência virtual ou fora da realidade. É oportuno o esclarecimento da heterogeneidade funcional e da complementaridade e expansão da fábrica poética, da experimentação artística e do universo imaginário, inventivo e virtual ou simbólico. Há lugar para a teoria e para a história literária, para o estilo dos autores e para as correntes e movimentos estéticos, para as heranças intertextuais e para os cânones de classe, para os estudos genéticos e comparados, para a socioliteratura e para sociologia literária; mas em tudo, o objeto material é a língua e a plástica linguística e a sua conformação semântica, seja ela de referência real ou virtual. A informação especificamente literária deverá ser doseada naturalmente com bom senso, não tem que ser excluída do ensino da língua, mas antes aproveitada e usufruída, como epifenómeno da complexidade e da riqueza expressiva.

11. A oposição conflitante entre língua e literatura, particularmente no ensino básico e secundário, é um desastrado estratagema pedagógico. Resulta, provavelmente, do exacerbatamento das metodologias, do exagero dos binómios e – quem sabe? – também o peso das presunções e deslumbramentos científicos pode induzir em descaminho. Verdade é que o muito saber transtorna o bom senso.

As grandes distinções saussureanas entre significante e significado, e entre língua e fala, sincronia e diacronia, e todo o rol imenso de formulações que se lhe seguiu, com recurso a partições e análises binárias, trazem certas vantagens metodológicas para a compreensão da realidade. A divisão dual é um exercício elementar que facilita a abordagem do real na progressão do conhecimento. Há uma certa eficácia descritiva nestas operações. O ponto está no discernimento entre o artifício metodológico e a realidade. Vendo uma folha com

recto e verso, podemos ser levados a pensar que há duas folhas, quando afinal há apenas duas páginas. E o mesmo em relação às distinções, que em grande número apoiam a observação nas ciências humanas.

As disjunções do estruturalismo repercutiram-se nas teorias gerativas e comportamentais com alguma disfrenia: competência linguística e competência literária; competência comunicacional e competência estético-literária, etc. Tudo isto é uma grelha artificial sobre um mundo complexo, que se destrói sempre que é segmentado. Como se um ortopedista cortasse as pernas e os braços de um doente para os tratar na sua mesa de operações ou no seu laboratório.

Devemos preferir uma perspetiva integradora, adequada à unidade da pessoa humana, que é o destinatário do processo de ensino, valorizando o pensamento da reciprocidade, interdependência, coalescência.

Na língua e na arte, tudo é comunicação: a comunicação é o mistério da vida e do mundo. Está no centro do fenómeno biológico e particularmente do fenómeno humano. Parece-nos insuficiente a formulação matemática que define a comunicação como o “estabelecimento de uma relação unívoca entre dois universos espaço-temporais”. É certamente uma excelente definição para os engenheiros das telecomunicações. Para o nosso entendimento, a comunicação é antes de mais uma necessidade imediata e um encontro de vontades: é preciso querer adivinhar o que nos querem dizer. E depois, é um encontro criativo, cada ato de comunicação humana é um exercício voluntário de invenção, determinado pela necessidade de mudar o mundo. Neste sentido, a componente literária encontra-se na génese do processo, e é uma parte essencial, é a parte criativa que se desenvolve e redimensiona a comunicação, como instrumento de procura da felicidade. É na palavra elementar que nasce o génio do poeta.

Não há fundamento de utilidade verificada, que justifique a insistência na disjunção pedagógica, e no abandono do texto literário

como referência para o ensino da língua. Podem fazer-se exceções em hiatos metodológicos ocasionais e nos casos de rutura da solidariedade funcional, ensaiada no experimentalismo literário mas, mesmo nestes casos, a transgressão evidencia o contraste e esclarece e justifica o uso da norma comum. Poderá lembrar-se o jocosíssimo texto das *Farpas* sobre o partido dos “reformadores” (Ortigão, 1888: 26-27):

Um partido e suas divisões

Os jornaes deste mez insistiram frequentemente no caso afflictivo de haver profundas divisões no interior do partido reformista. Historiam-se as alludidas scissões pela maneira seguinte: O sr. Latino Coelho, ouvindo a noticia de que partira para Fontello o sr. Bispo de Vizeu, accendeu com imprevidencia politica notoria um charuto. Os reformistas ao saberem tal dividiram-se immediatamente em reformantes, em reformativos e em reformeiros! Ao outro dia, sem que até agora se podesse saber para quê, o sr. Cortez sem prevenir o partido, assoou-se! Não foi preciso mais nada para que desde logo rebentassem do solo, abundantes como tortulhos, os reformativos, os reformatotes e os reformengos. Pelo mesmo tempo o sr. Bispo de Vizeu, accordando uma manhã sem se lembrar de cousa alguma que cortar no corpo social, foi-se ao seu proprio corpo e cortou um callo. O resultado foi surgirem como uma praga sobre a superficie do globo os reformatrancas, os reformatoxicos e os reformativoros. Como o Diario Popular sorrisse, romperam como por encanto dos seios do cosmos os reformaphobos, os reformingas, e os reformávaros. O Jornal do Commercio ia protestar quando das pedras das ruas pulularam aos enxames os reformonymos, os reformanticos e os reforminimos. O partido então reuniu-se para tentar um accôrdo. Os primeiros porém que appareceram para falar foram os reformaricas, os reformecos, os reformalhos, os reforminhos, e os reformocas. Ia-se propôr uma conciliação quando entraram de roldão na sala os reformachicos acompanhados dos

reformhirtos, dos reformagros e dos reformopides. Os reformódres e os reformigansos, que tinham ficado na escada, principiaram a patear, quando saltaram em onda pelas janellas dentro os reformonagros, os reformevos, os reformilhas e os reformudos. Os reformudos perguntaram: “Onde estão os reformonidas, os reformambicos e os reformifugos?” Um reformelico invejoso respondeu com rancor: “Hão de estar provavelmente a jantar com os reformaphobios, com os reformigalhos e com os reformafetidos!”

Uma voz mysteriosa e trovejante perguntou: “E os reformadores onde é que estão?”

Ninguém o sabia !

A redacção das Farpas offerece alviçaras a quem der com os reformadores.

Maio, 1871.

Ramalho Ortigão oferece aos leitores de língua portuguesa a descoberta de níveis de elevada expressividade, forçando, nos limites da redundância, a transgressão e autorregulação ou autodescodificação do sistema derivacional.

O património literário lusófono é um excelente tesouro dos recursos criativos da língua portuguesa e oferece exemplos de leitura apelativa e motivadora e de incontestável eficácia para o estudo e provimento da competência linguística, a todos os níveis.

Impõe-se uma escolarização coalescente que, de certo modo, dê sequência à tradição filológica. O esquartejamento da língua e da literatura é uma diligência de grande empobrecimento cultural, mortífero para a língua e para a literatura e prejudicial para a formação dos jovens estudantes.

12. Todas as línguas são iguais e igualmente disponíveis, à medida do engenho e da inteligência dos falantes. Falar de línguas ricas ou

pobres, perfeitas ou imperfeitas, é uma observação primária, egoísta e próxima do pensamento racista. A única riqueza que distingue as línguas é o património acumulado na produção literária, e a sua mobilizada interação na memória ativa e atuante no fluxo comunicacional e no colóquio quotidiano. Os monumentos literários são um elemento identificador da comunidade e, provavelmente, o património mais importante e mais intelectualmente fruível.

O abandono e esquecimento dos poetas é um caminho certo para a barbárie e para o empobrecimento do convívio entre os humanos. Porque as línguas, sem memória literária, são como um artesanato inculto e cheio de limitações. O ensino da língua é indissociável da responsabilidade pelo cultivo e usufruto desse tesouro patrimonial. É necessário dar tempo escolar à leitura literária e compete aos professores de português desempenhar esse dever patriótico de trazer a literatura à vivência da língua.

Os falantes da língua portuguesa deverão poder ter sempre a solidária lembrança desse universo de inteligência, de génio artístico e de fascínio verbal, que se guarda na memória escrita, iniciado sob o signo dos cantares de amor, e progressivamente acrescentado, ao longo de oitocentos anos, por milhares de bons espíritos. Temos o privilégio de poder repercutir no uso vivo da língua portuguesa, as palavras de Camões nas horas líricas ou solenes; do Padre António Vieira na abundância, na sonoridade e na geometria discursiva; de Almeida Garrett na oratória parlamentar e nos lamentos da paixão e do drama; de Eça de Queirós para contrastar a ironia de todas as presunções; de Machado de Assis na graça da conversação, nos pensamentos triviais e no comentário humorado; de Manuel Bandeira, de Fernando Pessoa e de quantos mais, para surpreender o insólito do mundo e das coisas. Só por surdez e endurecimento da sensibilidade, ou apoucamento das luzes e do gosto, se poderá entender esta desmazelada incúria, ou incapacidade de fruir e celebrar a herança literária.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. Tenório d' (1968). *Dicionário de linguagem*. 3.^a ed., Rio de Janeiro: Conquista, IV.
- Alvará Régio sobre a ordenação das classes de Latinidade, de 30 de setembro de 1770 (9 de outubro de 1770). Lisboa: Régia Oficina Tipográfica.
- ANDRADE, Carlos Drummond de (1979). *Discurso de primavera e algumas sombras*. 3.^a ed., Rio de Janeiro: José Olympio.
- AULETE, Francisco Júlio Caldas (1925). *Selecta nacional: curso pratico de literatura portuguesa*; corrigida e augmentada pelo Dr. Thomaz de Carvalho. 21.^a ed., Lisboa: Parceira António Maria Pereira [1875, 1877].
- CAMPAGNE, Émile Mathieu (1886). *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Trad. Camilo Castelo Branco. 2.^o vol. Nova edição portugueza, consideravelmente augmentada, Porto: Ernesto Chardron, 1886. [1873].
- CORREIA, Sandra Catarina de Lima Cruz (2003). *O "Manual Enciclopédico" de Aquiles Monteverde*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Dissertação de Mestrado].
- FERREIRA, Francisco Leitão (1718, 1721). *Nova arte de conceitos*. Lisboa: Antonio Pedroso Galvão. 2 vols.
- FIGUEIREDO, António Cardoso Borges de (1866). *Logares selectos dos classicos portuguezes, nos principaes generos de discurso em prosa para uso das escholas*. 6.^a ed., Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel [1836].
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura", in Carlos Reis *et al.* (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*. I. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras. 37-45.
- FONSECA, Joaquim (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- LIMA, Oliveira (1971). *Autobiografia. Obra seleta*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- LOBATO, António José dos Reis (1770). *Arte da grammatica da lingua portugueza*. Lisboa: Na Régia Oficina Tipográfica.

- [MACEDO, José de, 1710]. *Antidoto da lingua portuguesa*. Offerecido ao muito Alto, e muito Poderoso Rey, Dom João o Quinto nosso Senhor por Antonio de Mello da Fonseca. Amsterdam, em casa de Miguel Diaz. Impressor, y Mercader de Libros.
- Academia Real das Ciências (1792 — 1812/14). *Memórias de literatura portuguesa* (I-VIII). Lisboa: na Oficina da mesma Academia.
- MONTEVERDE, Emílio Aquiles (1855). *Manual encyclopedico para uzo das escolas d' instrução primaria*. 6.^a ed., rev. e aum, Lisboa: Imprensa Nacional [1836].
- ORTIGÃO, Ramalho (1888). “O Parlamentarismo”, in *As Farpas*. IV. Lisboa: David Corazzi. 26-27.
- Ó, Jorge Ramos do (2009). *Ensino liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- RIBEIRO, José Silvestre (1855). *Primeiros traços d' uma resenha da litteratura portugueza*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- RODRIGUES, José Maria (1927). “D. Carolina Michaëlis e os estudos camonianos”. *Lusitania*. IV: 45-60.
- SENNA, Homero (2000). *O Sbad Doyle: histórias de uma confraria literária*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1939). *Competência linguística e competência literária: sobre a possibilidade de uma poética gerativa*. Coimbra: Almedina.
- VERDELHO, Telmo (2003). “A Renovação da língua operada por Garrett”, in *Actas do Congresso Internacional 'Almeida Garrett, um Romântico, um Moderno'*. II. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 13-41.

ABSTRACT

Over the past fifty years, the teaching of language and literature in primary and secondary schools and in higher education has undergone major changes which are reflected in epistemological models, pedagogical methods and syllabi. Two aspects that require examination are the reduction of school time allotted to literary reading and the pedagogical integration or separation between the teaching of language and the teaching of literature.

The teaching of Portuguese fulfilled the consensual mission of “enriching and improving” the use of a cultured language, modeled on literary standards, including the teaching of grammar rules and the lesson of the classics. The study of grammar had already begun in the late 18th century, as ancillary to Latin learning, but the subject ‘Portuguese Language’, including the history of literature, was established as an essential content of public education only in the mid-19th century, with the founding of the “Liceus”. Its epistemological justification was based on the science of Philology, which was the main legacy of classical culture and of the European and humanist tradition cultivated in universities.

After the 1960s, there were vast and fast changes in school attendance, in the function of education, and in syllabus and teaching methodologies. “Liceus” and “Philologies” were discontinued, arts and visual semiotics developed, scientific theories multiplied, and literary and linguistic terminologies changed. There were also other crucial transformations such as removal of Latin from the school curriculum, occupation of reading time by audiovisual recreation, devaluation of daily spoken interaction, and a drastic obliteration of classical literary memory at school and in the public sphere.

Simultaneously, the revision of the school curriculum insists on a teaching doctrine almost exclusively based on theories of language and in elementary drilling of language structures, deprived of literary complexity and interaction. The separation between language and literature is polari-

zed, without any noticeable advantage for the teaching of language, while the richness of the literary legacy is forgotten.

What is obvious is that literary texts feedback on the creative and functional affordances of language. The lusophone literary legacy is a great treasure of the creative uses of language, providing many instances of appealing reading and undeniable effectiveness for the development of language competence at all levels of education and for all types of discourse.

Keywords: language and literature, didactics of language, language and literary memory, semiotic heterogeneity, erosion of daily word.

RESUMO

O ensino da língua e da literatura, nas Escolas Básicas e Secundárias e também no Ensino Superior, ao longo dos últimos cinquenta anos, foi objeto de grandes mudanças, nas motivações epistemológicas, nos métodos pedagógicos e nos conteúdos programáticos. Entre os aspetos que mais solicitam um refletido questionamento, encontra-se a degradação do tempo escolar de leitura literária e a sintonia ou disjunção pedagógica entre a língua e a literatura.

A lecionação do português desempenhava consensualmente a missão de “enriquecer e aperfeiçoar” o uso da língua culta, modelada na expressão literária, e abrangia o ensino da gramática normativa e a lição dos clássicos. O estudo da gramática, como ancilar da aprendizagem do latim, começara já no final do século XVIII, mas a disciplina de língua portuguesa, incluindo a história da literatura, foi instituída como núcleo essencial do ensino público pelos meados do século XIX, a partir da criação dos Liceus. A motivação epistemológica encontrava-se na ciência da Filologia, herança principal da cultura clássica e da tradição humanista e europeia, cultivada nas Universidades. A Filologia era entendida num âmbito alargado, inte-

gradador das “artes sermocinales”, da produção literária e das ciências da palavra transmitida pela memória escrita.

A partir dos anos sessenta do século passado, verificou-se uma amplíssima e apressada transformação na frequência escolar, no objeto de ensino, nos conteúdos programáticos e nas metodologias didáticas. “Descontinuariam-se” os Liceus e a Filologia, desenvolveram-se as artes e as semióticas visuais; multiplicaram-se as teorias científicas e alteraram-se as terminologias linguístico-literárias da mediação pedagógica. Ocorreram também outras decisivas mudanças, tais como a desescolarização do latim, a ocupação audiovisual dos ócios e tempos livres em prejuízo do tempo de leitura, a desverbalização do colóquio quotidiano, e uma drástica obliteração da memória literária clássica, na escola e no espaço de circulação da palavra pública.

Esta nova “administração” da palavra parece ter degradado globalmente o uso da língua e a vivência literária. Simultaneamente, na programação escolar julgou poder otimizar-se a competência dos «aprendentes» insistindo numa doutrina didática quase exclusivamente baseada nas teorias linguísticas e na exercitação dos discursos elementares, «aliviados» da complexidade e interação literária. Polarizou-se a disjunção língua e literatura, sem vantagem verificada para o ensino da língua, e obliterou-se a grande memória patrimonial que distingue a riqueza dos idiomas.

O que é óbvio é que o texto literário interage e exercita a disponibilidade criativa e funcional da língua. E, por cúmulo, o património literário lusófono é um excelente tesouro dos recursos criativos da língua portuguesa, e oferece exemplos de leitura apelativa e motivadora e de incontestável eficácia, para o estudo e provimento da competência linguística, a todos os níveis e para todos os discursos.

Palavras-chave: língua e literatura, didática da língua, língua e memória literária, heterogeneidade semiótica, desverbalização do colóquio quotidiano.