

Antônio Lailton Moraes Duarte
Ana Maria Pereira Lima
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
(*Organizadores*)

Diálogos *Interdisciplinares*

Fundamentos em cultura, memória, ensino e
linguagens na educação

1ª Edição

São Carlos - SP

2018

LÍNGUAS E LITERATURA: RELAÇÕES ENTRE TEORIA E ENSINO

Sérgio Wellington Freire Chaves (UFPA)

Gilberto A. Araújo (UFPA)

Introdução

Desde a década de 1980, com a ascensão da Linguística Aplicada (LA), e as preocupações cada vez mais crescentes no que concerne as interações entre Estudos Literários e educação, notamos uma aproximação paulatina entre os empreendimentos teóricos e as questões relativas ao ensino. Se de um lado os linguistas procuram compreender o ensino para além das amplas sugestões advindas da Linguística Teórica (LT), por outro os pesquisadores em literatura buscam atribuir sentidos às obras literárias nos ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tentam dar respostas acerca dos propósitos, benefícios e outros efeitos dessas produções diante da sociedade como um todo – como os críticos da recepção, por exemplo.

A partir do ano de 2003, sobretudo com a ascensão de um governo federal mais popular e, portanto, mais preocupado com a educação das massas, as questões relativas ao ensino-aprendizagem se tornaram ainda mais prementes no Brasil. Os debates acerca da LDB, a elaboração dos PCN, PCNEM, DCNEM, bem como a profunda reformulação de princípios, objetivos e metas experimentada pela CAPES a partir de 2007 – Lei nº 11.502/2007, e mais tarde o decreto presidencial nº 6.755/2009 –, colocou a nação em direção a um desenvolvimento mais intenso e significativo dos sistemas educacionais básico, superior e de pós-graduação. Essa nova realidade também alterou, em certa medida, as formas de atuação do CNPq para que atendessem às novas metas.

Desde então, as políticas públicas fomentadas começaram a priorizar iniciativas em pesquisa que estivessem voltadas para

questões mais práticas, como o ensino-aprendizagem e a formação de professores, principalmente dentro da grande área de Linguística, Letras e Artes. Essa nova postura da administração federal, sobretudo durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, veio ao encontro das preocupações de muitos pesquisadores e instituições ansiosos por devolver à sociedade os investimentos recebidos, colaborando assim com o desenvolvimento da educação do país, especialmente no que se refere ao ensino básico.

De certo modo, as universidades e centros de pesquisa daquela grande área foram conclamados uma vez mais a deixar a “Torre de Marfim” e a engajar-se em problemas sociais mais práticos. Em outras palavras, diríamos que determinadas elucubrações teóricas (com menos perspectiva de aplicação) começaram a ceder maior espaço para empreendimentos em favor das necessidades mais urgentes, como o ensino-aprendizagem.

A agenda de pesquisa de Letras e Linguística, por exemplo, foi e tem sido, até certo ponto, reorientada com fins à promoção do progresso educacional, portanto, político, intelectual e socioeconômico do país. Isso significa dizer que os esforços e recursos em torno da produção e articulação teóricas têm sido realocados para atender essas novas demandas.

Embora todas essas mudanças nas políticas públicas nacionais sejam relativamente recentes, no cenário internacional as interações entre teoria linguística/literária e ensino não o são, ao contrário datam de muitas décadas atrás. Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir as relações entre construções teóricas e educação, enfatizando as implicações das primeiras sobre a segunda, quer no âmbito da linguística, quer na esfera dos estudos literários. Assim, pretendemos refletir sobre as formas pelas quais a emergência de modelos teóricos encontra ressonância na *práxis pedagógica*; ou seja, como o fazer científico que se dá em academias e laboratórios reverte-se em abordagens metodológicas de ensino de literatura ou de línguas, nas salas de aula.

Para tanto, empregamos a metodologia de pesquisa correspondente à revisão crítica de referenciais teóricos. Dessa maneira, procuramos incluir aqueles mais amplamente difundidos entre os

profissionais em suas respectivas áreas, seja ela linguística ou de estudos literários – o que justifica em parte a seleção realizada.

Nosso texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção nos detemos sobre as conexões históricas entre Linguística Teórica e ensino, oferecendo também alguns esclarecimentos sobre o surgimento da LA e suas conexões com a LT; na terceira seção empreendemos uma discussão mais contemporânea acerca das relações entre Teoria Literária e ensino; e na última, apresentamos algumas considerações mais gerais sobre as reflexões introduzidas ao longo do texto, posicionando nossa discussão num cenário mais amplo de desenvolvimento da educação linguística e literária.

Da teoria linguística ao ensino de línguas

Em âmbito internacional e em termos gerais, podemos afirmar que até a segunda metade do século passado era possível distinguir duas perspectivas bastantes distintas sobre as conexões entre LT e Ensino de Segunda Língua (ESL). Sob a primeira visão, estudiosos argumentavam que a LT não era tão relevante para uma pedagogia das línguas (ex.: I.A.A.M, 1929), e que a importância dessa ciência era superestimada, em boa parte devido aos anseios dos linguistas em demarcar seu campo de estudo como igualmente válido e/ou autêntico em comparação a outras áreas de expertise.

Muitos pesquisadores mostravam-se indiferentes à LT e/ou buscavam em outras áreas, como a ciência educacional ou psicologia educacional, o arcabouço teórico para uma metodologia do ensino de língua. Thorndike (1921) ilustra bem esse trabalho mais interdisciplinar e, por conseguinte, para fora da LT. Mauritz Johnson Jr. (1967) era um dos teóricos a defender esse posicionamento. Para ele, era necessário investir numa Teoria do Currículo, que então forneceria em constante adaptação os princípios básicos para o ensino de línguas. Já John T. Lamendella (1969) era mais incisivo ao afirmar que seria um equívoco esperar que qualquer teoria de descrição linguística (em outras palavras, os constructos da LT) fornecesse princípios para a metodologia do ensino de línguas. Em sua opinião uma pedagogia das línguas necessitava muitos mais de psicólogos aplicados do que linguistas aplicados.

Sob uma segunda perspectiva, no entanto, outra parte dos estudiosos reconhecia que a LT, ainda que indiretamente, oferecia contribuições ao ESL. Eles observavam que uma pedagogia das línguas não deveria negligenciar nenhuma teoria linguística, ao contrário, era necessário considerar os múltiplos benefícios de diversas abordagens teóricas, tratando-as como recursos equivalentes e apropriados, ou não, ao momento de ensino-aprendizagem, bem como os contextos e fins a que se destinavam.

Deste grupo, mencionamos Palmer (1917), Bloomfield (1942), e Levenston (1979). Para o último, a LT expressa ou sugere respostas a questões sobre a natureza da linguagem, e ao fazê-lo pode fundamentar implicitamente teorias do ESL. Portanto, seria indispensável acompanhar os novos avanços da LT a fim de avaliar suas possíveis contribuições à pedagogia das línguas.

No entanto, o advento oficial do estruturalismo (ainda nos anos 30 ou 40) apresentaria dispositivos para mudar esse quadro de disputa acerca do papel da LT. Um grupo de linguistas eslavos, radicados em Praga, e compostos primariamente por Vilem Mathesius, Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, propuseram-se a aprofundar e difundir as noções Saussurianas, concebendo a língua como uma estrutura funcional, cujo propósito maior era a comunicação (HOLENSTEIN, 1978).

Esse círculo estruturalista de Praga, a partir de Jakobson, entendia que a função da língua (seu papel enquanto ferramenta de comunicação) e sua estrutura (sistema governado por leis/princípios) eram dimensões indissociáveis. A priori, supõe-se que uma visão mais funcionalista da língua e, por conseguinte, mais focada no processo comunicativo, faria os desenvolvimentos da LT contribuir de alguma forma com o ensino de língua.

Entretanto, não foi exatamente isso que ocorreu (pelo menos não sob esses termos), já que nos escritos de Jakobson a natureza funcional da linguagem não parece ter ultrapassado o status de truísmo. De tal maneira que o círculo de praga se concentrou basicamente na análise paradigmática e não sintagmática da língua (PETTIT, 1975), abordagem que não parece favorecer a interação entre LT e ensino.

Por volta dos anos 1940, já havia um considerável e crescente número de linguistas estruturalistas não somente na Europa, mas principalmente nos EUA, onde boa parte deles formava a *Linguistic Society of America* (LSA-Sociedade Linguística da América). Foi justamente nesse período de ascensão do estruturalismo que a efervescência da Segunda Grande Guerra colocou as autoridades estadunidenses diante de um desafio incomum: as barreiras linguísticas que se apresentavam entre suas forças armadas e os oponentes ou aliados.

A solução encontrada foi convocar a LSA para transformar sua experiência com descrição linguística em materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, primariamente direcionados ao desenvolvimento da fala e da compreensão auditiva (MOULTON, 1961). Foi mediante o trabalho do mais proeminente membro da SLA, Leonard Bloomfield, que essa abordagem recebeu as contribuições da LT.

À primeira vista, parece difícil imaginar como LT e ESL poderiam interagir, considerando que hoje elas parecem áreas tão independentes uma da outra. Torna-se ainda mais difícil vislumbrar essa interação, se pensarmos que esse norte-americanos foi o mesmo teórico que esboçou as noções de morfologia – princípios científicos referentes a caso, gênero, número, tempo, concordância e derivação – e de sistema referencial semêmico e léxico da língua (LEPSCHY, 1970). Notamos que essa transposição entre LT e ESL, dada a multiplicidade e natureza intrínseca das relações entres as dimensões do ensino-aprendizagem de línguas (didática, psique, linguagem, cognição, metacognição), não poderia ocorrer sem a participação de outras áreas do saber.

Logo, a abordagem direta ou “método” do exército (re)desenhado por Bloomfield obteve influências da pedagogia lógico-positivista, e dos princípios psicológicos do Behaviorismo de Thorndike (já mencionado) e Pavlov. Do ponto de vista da LT, essas influências cooperaram para a formulação do modelo analítico do distribucionalismo, cuja intenção principal é capturar de modo reproduzível as operações formais e previsíveis de certa rede gramatical.

Assim, os elementos constituintes da língua, tais como morfemas e fonemas, são isolados, dissecados e comparados de

maneira bastante mecanicista. O sentido ou significado cede lugar à forma, dentro de uma rede de possibilidades segmentáveis e combinatórias que seria o sistema linguístico (DUCROT, 1971). Observamos que a elevação da forma no estruturalismo de Bloomfield vai ao encontro da natureza profundamente descritiva da LT que ele pratica.

Com efeito, no campo da metodologia do ESL, esse teórico sugere uma abordagem bastante técnica, quase fisiológica. Em sua obra *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), o estudioso norte-americano estabelece alguns princípios e procedimentos derivados indiretamente de sua posição estruturalista nos estudos da linguagem e de suas reflexões acerca do sistema educacional dos EUA: (i) só se aprende uma língua a partir de um falante nativo; (ii) esse informante nativo deve ser atentamente observado e imitado; (iii) o informante deve estar o menos autoconsciente possível ao mostrar como e o que produzir nas instâncias de linguagem, já que este quando teoriza sobre a língua afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem, por (dentre tantos outros motivos) não possuir conhecimento preciso e suficiente a respeito dos fenômenos linguísticos; (iv) o único professor eficiente é o linguista treinado que deve acompanhar o estudante, auxiliando a fazer as perguntas mais produtivas ao informante, e orientando na compreensão das formas da língua.

As transposições estruturalistas da LT para o ESL também se deram pelos trabalhos de outros teóricos contemporâneos de Bloomfield, como Charles Fries (1945) e Robert Lado (1957). Através do uso da Análise Contrastiva na percepção e produção metodológica voltada para o ensino do inglês como segunda língua, ambos viriam a colaborar indiretamente com o estabelecimento do que hoje entendemos por LA, área que até a década de 70 era tomada quase como sinônimo de ESL, conforme nota Almeida Filho (1987).

É importante ressaltar que até o início da década de 60 não se pode realmente falar em LA, senão em aplicação da LT. Aliás, a última sigla só passa a designar o que entendemos hoje por ramo da linguística a partir do surgimento desse primeiro acrônimo. Antes

desse advento, o que se percebe é a linguística procurando estabelecer-se enquanto ciência.

Até então, a Análise Contrastiva, enquanto prolongamento do estruturalismo, é que se mostrará como o único/mais significativo elo entre LT e ESL – conexão que também contribuiu para a elaboração do método audiolingual ainda nos anos 60, uma adaptação da nova Abordagem Direta/estruturalista de Bloomfield. Dentre outros procedimentos, essa análise permitia a comparação dos sistemas linguísticos nativo e do idioma alvo, e posterior previsão de erros e dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, os quais deveriam ser minimizados por antecipação.

Nessa década de auge do audiolingualismo nos EUA, isto é, das influências estruturalistas na metodologia de ensino de línguas, a Teoria Gerativo-Transformacional de Chomsky começa a ganhar espaço nos debates sobre ensino-aprendizagem. Assim, o estruturalismo, audiolingualismo, e a psicologia behaviorista enfrentam incisivos ataques por parte dos teóricos que aderem à Gramática Gerativo-Transformacional e desejam obter dela princípios para uma pedagogia de línguas.

Se o Estruturalismo causou notório impacto no ESL, não podemos afirmar o mesmo a respeito da teoria de Chomsky. Alguns cursos e livros didáticos empreenderam forçosas tentativas de empregar princípios de transformação e regra diretamente da Gramática Gerativa, como se pode observar em Rutherford (1968). No entanto, essas tentativas não foram tão numerosas e célebres quanto as transposições do Estruturalismo.

Hans Heinrich Stern (1991, p. 169) argumenta que apesar de não ter influenciado significativamente o ESL, a gramática gerativa exerceu um papel relevante com relação ao último. Graças a essa nova teoria o ESL pode começar a se libertar do peso da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico.

A escrita também passa ser observada como modalidade igualmente válida no ESL, e não apenas a fala. Ademais, as noções de competência e performance trazidas por Chomsky ajudam os teóricos do ESL a compreender que é importante também ensinar sobre a língua e não apenas a estrutura do idioma. Sendo a competência mais relevante que a performance, esta pode muito bem ad-

mitir erros e hesitações como parte do processo de constante aquisição (LEFFA, 1988).

Ademais, um reexame mais amplo da concepção de linguagem que subjazia o ensino-aprendizagem de línguas, bem como a reavaliação do papel da fonética e fonologia estruturalistas podem ser atribuídos ao impacto das ideias de Noam Chomsky e seus adeptos. Os anos 70 foram marcados por intensas disputas teórico-metodológicas entre gerativistas e estruturalistas. Esses embates ideológicos provavelmente permitiram aos profissionais do ESL questionar o papel da LT no processo de ensino-aprendizagem, ao passo em que os deixaram em constante reflexão acerca de que grupo de pesquisadores possui as respostas mais adequadas às suas práticas. Os critérios para considerar esta ou aquela teoria, este ou aquele método, também foram postos em cheque, bem como a autoridade da ciência da linguagem sobre a educação.

Nesse momento histórico, Spolksy (1970) procurou explicar a relação entre LT e ESL como uma interação dualógica entre implicação e aplicação. Em outras palavras, diríamos que teorias descritivas da língua forneciam insumo a serem aplicados em materiais didáticos como gramáticas, dicionários, mas as discussões acerca da natureza da linguagem forneciam indícios sobre suas implicações para o ensino.

Enquanto aquelas disputas incomodavam a uma parte de professores e pesquisadores que requeriam independência em suas próprias áreas de atuação (ver. CHOMKSY, 1966; BOLINGER, 1968) – alguns talvez ávidos por um campo de estudo dedicado às questões do ensino –, outros consideravam o papel da LT indispensável para o ESL (*vide* CORDER, 1973).

Sob essas circunstâncias, surge a ideia de uma Gramática Pedagógica, como instância de formulação intermediária entre a LT e o ensino-aprendizagem (CANDLIN, 1979). O papel dessa pedagogia seria interpretar as gramáticas formais/científicas e adaptá-las ao público aprendiz, e às situações específicas propostas em materiais de ensino de línguas – ex.: gramáticas pedagógicas de Noblitt (1972) e Corder (1973).

Nesses modelos de transição o papel da linguística decresce relativamente ao passo em que a participação de outros campos do conhecimento vão se agregando para possibilitar a implementação do ensino. Assim, fica claro que a LT é incapaz de, por si mesma, fornecer insumos suficientes ao ensino de línguas.

Na passagem dos anos 70 para a década de 80, impulsionados por esse movimento de Gramáticas Pedagógicas, um grupo cada vez mais numeroso de linguistas preocupados com os aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas começa a surgir. Isentando-se dos embates entre gerativistas, estruturalistas e herdeiros das gramáticas iluministas ou greco-latinas, estudiosos como Oller (1970) apresentam alternativas para o ESL. O norte-americano beneficia-se da teoria Gerativo Transformacional, trazendo elementos da pragmática, para não apenas questionar as noções de competência e estrutura superficial e profunda do Gerativismo, mas também para enfatizar a língua cotidiana em uso.

Por diversos países da Europa perspectivas mais semânticas, sociais e comunicativas vão obtendo espaço nos debates acadêmicos. As discussões são orientadas, dentre tantos fatores, pelo insucesso das abordagens disponíveis, e principalmente pelas necessidades de comunicação advindas do intercâmbio de pessoas e de informações, movimento cada vez mais crescente na década de 70 e nos anos seguintes.

Se Oller contou com o auxílio da pragmática, Wilkins (1976) invoca os princípios de uma nova classificação semântica. Em sua abordagem a língua era entendida de maneira tripartite, em categorias semântico-gramaticais, algumas de sentido modal, e outras de funções comunicativas.

Parece-nos que a cada passo que a área de ESL completa em direção a uma abordagem mais comunicativa, mais independente o ensino-aprendizagem de línguas se torna em relação à LT, e mais palpáveis se tornam as bases da LA, sobretudo no âmbito das línguas estrangeiras. Até que em que no fim da década de 70, Henry G. Widdowson lança os primeiros fundamentos mais significativos da abordagem comunicativa no ensino de idiomas. Tendo inicialmente em mente a preparação de material didático para o ensino de inglês acadêmico, o autor propõe mais tarde a distinção entre a língua enquanto sistema formal e o uso da linguagem como conjun-

to de eventos comunicativos (WIDDOWSON, 1978). Ao fazê-lo, o britânico redireciona o foco do ensino-aprendizagem, do aparato formal da língua para o processo de comunicação.

Widdowson (1979) estava ciente de que prática e teoria poderiam interagir por retroalimentação, de modo que nem sempre estaria à frente daquela, mas que o oposto também seria possível. A partir desse teórico, tornou-se mais evidente que a LA adquirira relativa autonomia, e que esse novo ramo da linguística não era dependente da LT, mas poderia desenvolver suas próprias reflexões teóricas, e apenas beneficiar-se dos princípios fornecidos pela LT quando fosse conveniente e necessário/produtivo.

Na década de 80 é inegável o estabelecimento de uma LA, conforme argumenta Almeida Filho (1987), embora sua jornada em direção a uma maior independência da LT estivesse apenas começando. Sob essas circunstâncias a disseminação de uma nova perspectiva teórica, a Gramática Sistêmico-Funcional, começa a obter força. Essa abordagem promete não somente fortalecer a abordagem comunicativa, ofuscando ainda mais a influência das eras estruturalista e gerativista, mas também reacender o debate acerca das fronteiras entre LT e LA.

A Gramática Sistêmico-Funcional começou a ser esboçada ainda em 1964, a partir do trabalho de Michael Halliday (que mais tarde viria a ser seu fundador), McIntosh e Strevens, intitulado *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. À época os autores apresentavam uma alternativa às perspectivas (i) estruturalista e (ii) gerativista, através de uma releitura da teoria da escala e categoria de John Rupert Firth (1930; 1937), de modo que sentido e forma não se dissociavam. Sob uma visão polissistêmica os níveis ou dimensões da língua passam a ter função equilibrada na relação entre si (oralidade e escrita, gramática e léxico, contexto e sentido).

Ao mesmo tempo em que questionam as abordagens em vigor os autores propõem novo modo de interação entre LT e ensino. A partir da teoria descritiva fornecida pela LT, deve-se selecionar variante ou registro, além dos itens linguísticos a comporem cada uma delas. Esse inventário escolhido deve ser organizado em grandes estágios de desenvolvimento, que por sua vez se dividem

em sequências. A seguir todo esse inventário recebe um tratamento pedagógico que o colocará em ordem sistemática; e isso permitirá não somente sua apresentação, mas também sua subsequente avaliação (HALLIDAY *et al.*, 1964).

Apesar de inicialmente não ter atraído maior atenção de educadores e linguistas, o funcionalismo de Halliday logo obteria espaço, quer no bojo da ascensão da abordagem comunicativa de Widdowson nos 80, ou mediante os simultâneos questionamentos contra o Estruturalismo e o Gerativismo. As publicações precedentes de Halliday (1978) e seus pares começaram a ser utilizadas para orientar práticas de letramento com o inglês acadêmico em salas de aula do ensino fundamental e médio, principalmente na Austrália. No contexto de diversidade cultural e linguística da capital Sidney, linguistas educacionais como Christie, Gunther Kress, Macken-Horarik e Martin ousaram empreender atividades linguísticas baseadas na teoria Sistêmico-Funcional, partindo da noção de gênero e registro, e com vistas ao letramento crítico-transformativo, projetando também uma nova espécie de análise do discurso para o ambiente escolar (COPE & KALATANZIS, 1993).

Em termos gerais o que a gramática sistêmica de Halliday (1978) defende, a partir de uma sociossemiótica, é que o propósito primordial da língua seria desempenhar determinadas funções sociais. Além disso, considerando uma gama de outros conceitos concernentes a essas funções, os linguistas sistêmico-funcionais inauguraram uma nova postura, reforçando a legitimidade da abordagem comunicativa, mas levando adiante seu papel tanto na LT, quanto na LA.

De um lado (como LT), pretende explicar como a língua é estruturada, e para isso se debruça sobre o estrato das formas de uma léxico-gramática, que por sua vez pode ser notada no “sistema de transitividade” (inerente à meta-função ideacional), nos sistemas de “modo” e “modalidade” (relativos à meta-função interpessoal), e no sistema de “tema” e “rema” (concernentes à meta-função textual). De outro (enquanto LA), se apresenta como metodologia para análise de produções linguísticas e seus contextos de uso, pois trata a língua como prática ou ação circunstancial/situacional, como inventário de realizações significantes constituídas a partir necessidades comunicativas dos diferentes grupos sociais. São indícios da

natureza metodológica (portanto aplicada) dessa gramática funcionalista, as articulações dos conceitos de “campo”, “relações” e “modo” – usados como parâmetros para compreender a noção de “contexto”, e para indiretamente lançar luz sobre as ideias de “registro” e “gênero” (ver. HALLIDAY, 1978).

Uma breve análise da produção impulsionada pela abordagem funcionalista nos faz perceber que, da década de 80 até os dias atuais, a gramática de Halliday e seus pares não se restringiu às questões teóricas, embora se mostre bastante produtiva nesse sentido (ver. DIK, 1997; FAWCETT, 2010). Porém, manteve-se também em ascensão no que concerne ao letramento e/ou ao ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, nos domínios da LA (*vide* MATTHIESSEN, 1995).

Não obstante o fato de que LA e LT seguiram caminhos distintos, a teoria Sistêmico-Funcional continuou a obter espaço em ambas as frentes de trabalho, sendo que no Brasil os trabalhos com gênero discursivo e outras reflexões sobre letramento tem cada vez mais evidenciado a produtividade dessa perspectiva. E por meio da Análise Crítica do Discurso, da Linguística de Corpus e dos Estudos Culturais, tem transposto os limites dos ramos da linguística para fornecer novas compreensões tanto no que concerne à análise de obras literárias (ver. KENNEDY, 1982), quanto ao ensino de literatura (ver. HARMAN, 2008).

Teoria literária e ensino

Reflexões acerca do ensino de literatura, ou mais adequadamente, leitura literária na escola, tem ocupado cada vez mais as pesquisas de teóricos, estudiosos e alunos da área. Debates e meditações visam uma mudança, pois tem ficado cada vez mais latente que o ensino de literatura da forma como se tem dado na educação brasileira, baseado no historicismo, biografismo e impressionismo tão criticado desde os formalistas russos, pouco tem oferecido resultados satisfatórios.

Diante do que trataremos, podemos dividir essa seção em partes, a saber: ponderações teóricas acerca do ensino de literatura, no qual apresentaremos o perigo que corre a literatura, segundo o olhar de Tzvetan Todorov em *A Literatura em perigo* (2009); a

intertextualidade existente no monumento literário de acordo com Roland Barthes em sua obra *Aula* (2007); e o acesso a literatura entendido como um direito, diante de seu caráter formador e transformador, no dizer de Antonio Candido em vários artigos e ensaios. A eles nos deteremos, crendo que tais pensamentos abarcam muitos dos estudos acerca da leitura literária inserida no currículo escolar.

Por fim, buscaremos apresentar considerações derradeiras, visando termos oferecido uma panorâmica compreensão do ensino literário diante do contemporâneo líquido nas interações humanas, coisificado na identidade do ser e capitalista nas relações de urbanidade.

Todorov (2009) nos alerta que na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim dos que falam os críticos das obras, tornando o estudo da disciplina algo de maior valor que o estudo do objeto da disciplina, ou seja, do texto literário. O que Todorov reivindica no seu livro *A Literatura em Perigo* é que o texto literário volte a ocupar o centro, e não a periferia do ensino de literatura, haja vista a obra literária ampliar nosso universo, concebendo-o e organizando-o de maneiras diferentes e mais justas que das formas tão dilacerantes que o mundo contemporâneo nos apresenta, concebendo o humano como máquinas. A literatura nos propõe construirmos um mundo mais humano; e porque mais humano, mais suportável.

Segundo ele, o perigo que corre a literatura é do fato de que o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários. Ao revés e contra quase toda a prática, Todorov nos afirma não ter dúvida, e com ele concordamos, que o ensino de literatura concentrado nos textos literários iria ao encontro dos anseios desse ensino e dos anseios, ainda que secretos, do próprio professor de literatura, alegando que esses não são responsáveis pela maneira ascética de falar de literatura, mas questões mais profundas de âmbito cultural e político como a elaboração de material didático que posteriormente ainda nesse texto trataremos.

A literatura é uma manifestação universal de todos, em todos os tempos. É vivência ativa na humanidade, reduto imaginativo, interdisciplinar na essência. Ganhou *status* de ciência interdisciplinar a tal modo que afirma Roland Barthes (2007. p. 17) em seu texto *Aula* que “se, por não sei que excesso de socialismo ou barbá-

rie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Estaria a literatura arraigada ao representar o mundo e fomentar nas sociedades de todo ele a reflexão e a mudança, comprovando-se como rico patrimônio cultural.

Parece lícito afirmar, e os estudos culturais em literatura bem nos respaldam, que o monumento literário dialoga tão facilmente e bem com as demais esferas do conhecimento, que a partir da obra literária, conseguimos abarcar quase a totalidade dos estudos das ciências humanas e, hoje em dia, não raramente, das ciências exatas. Caso exemplar é o elo da poesia de Augusto dos Anjos com terminologias comumente mais usadas na Química, entre tantos outros.

O ensino de literatura tem-se tornando alvo de discussão quando se busca tratar de leitura e interpretação. Profícuo se faz todo e qualquer debate que entreveja maneiras que tornem efetivamente concreto o processo de ensino de literatura no cenário da educação nacional, uma vez que, indubitavelmente, a literatura detém o poder e a função de incentivar a compreensão, interpretação e reflexão textual, promovendo os referidos atos pensantes não somente para o texto, mas para a vida e sua necessária existência gregária, realizando parte do cumprimento das leis que norteiam a educação nacional, como bem quer o inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio de acordo com a LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que solicita o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Reconhecendo Antonio Candido (1972) que na leitura e estudo da obra literária há dois momentos distintos, o momento analítico, aquele de cunho científico, que busca ver a obra como objeto, vislumbrando sua estrutura; e o momento crítico, quando se questiona a validade da obra e sua função enquanto projeção humana, algo que exprime e atua na própria formação do homem, defendemos, acordado com ele, que o ensino de literatura, compreendido aqui como a leitura literária, pode gerar transformações no

indivíduo, auxiliando sua formação e expurgando o, já cultural entre alunos, pensamento da literatura como algo distante e sem nexos com a realidade.

A literatura possui como uma das suas mais agudas funções, a psicológica. O texto ficcional oferece ao indivíduo a fantasia, a imaginação. A imaginação age na formação da personalidade do leitor, daí a função educativa da literatura. Sobre este assunto, bem remata Candido quando afirma que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.

O texto literário humaniza e transforma o leitor, à medida que forma. A literatura seria assim, exemplar no sentido da educação que forma e transforma, estando, em parte, o momento analítico do estudo da obra para a formação e o momento crítico para a transformação. Fatalmente, quem lê uma obra literária, seja qual for, não fechará o livro sem que nele incida, mesmo que imperceptível, transformação. Dar-se aí uma, entre inúmeras outras mais, importância do ensino de literatura, pautado na leitura da obra literária.

Evidentemente, para que de fato o texto seja formador e transformador, nos dizeres de Candido, faz-se necessário o contato direto com o monumento literário. Acreditamos e defendemos que é isso o que deve ocorrer na sala de aula, visando o preparo do alunado para o exercício da cidadania: colocar o texto literário na centralidade das aulas e, como bem defendem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2008), considerar a história da literatura como um aprofundamento do estudo literário.

As metodologias de inserção da leitura literária como verdadeiro ensino de literatura são muitas, citemos a sequência básica de Rildo Cosson (2006), como exemplo. A sequência é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Esse primeiro momento da sequência de Cosson denominamos de motivação, que é preparar o aluno para entrar no texto. Pode dar-se, como modelo, por discussão temática do que trata a obra, entre outros mecanismos. Já o segundo momento, denomina-

do de introdução, seria a apresentação do autor e da obra que, apesar de ser uma atividade simples, requer certos cuidados por parte do professor. Não transformar a apresentação do autor em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor é uma delas.

A leitura, terceiro momento da sequência, que pode ser acrescida de textos menores que possuam inter-relações com o texto base, oferecendo assim um olhar intertextual. Por fim, temos o momento da interpretação, que constituem as inferências, chegando à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Rezende (2013) afirma, e concordamos com a referida reflexão, que é possível que um dos maiores fatores de dificuldade de inserir a leitura literária no ensino,

não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (2013, p. 111).

Consideramos, desejando remate para essa seção, que somente teremos um efetivo ensino de literatura quando esse ensino voltar-se para a leitura literária, por meio de metodologias como a sequência de Cosson, a título de exemplo, oferecendo a prática leitora do monumento literário como fator não somente determinante, mas inicial e central do ensino de literatura. Assim não sendo, a literatura encontra-se sim em perigo (Todorov), mesmo com sua forte intertextualidade (Barthes). Somente uma formação de mundo (prática), aliada à formação leitora, prepara o profissional do ensino de literatura (leitura literária) para enfrentar a problemática que ocorre nesse ensino ainda do início do século XXI, embora remonte a tempo já há muito passado.

Considerações Finais

Quanto a área de linguística podemos perceber que desde a primeira metade do século passado três grandes períodos fundamentaram a história de relações entre teoria e pedagogia de línguas, a saber: a era estruturalista, a gerativista transformacional ou cogni-

tivista, e a funcionalista ou da abordagem comunicativa. Esses momentos nem sempre apresentam fronteiras tão evidentes, e por isso mesmo ocorreram/ocorrem conjuntamente em muitos pontos da trajetória da LA e de outras disputas ideológicas variadas. Com efeito, diríamos que essa dinâmica nos ajuda a entender um pouco a respeito da situação do ensino de línguas hoje, no sentido de apontar para certa confluência de múltiplas perspectivas teóricas em sala de aula, ou mesmo a prevalência das influências de uma abordagem sobre a outra.

Os rearranjos sociais em torno das demandas comunicativas, bem como a incapacidade da LT em fornecer respostas satisfatórias às necessidades mais imediatas da coletividade, também cooperaram para que determinada corrente teórica ou ramo da linguística ascendesse mais do que outro. Em virtude de diversos fatores que perpassam as dimensões político-econômica e cultural, observamos que a maior produtividade de um modelo científico para o ensino não significa necessariamente a rejeição das demais perspectivas a um estado obsoleto ou de desuso. Tanto o é, que ainda notamos nas práticas escolares a presença do Estruturalismo, talvez vez um pouco menos do Gerativismo, apesar de pressupormos que o Funcionalismo esteja em ascensão.

No sentido oposto, poderíamos afirmar que são os embates entre as diversas abordagens, seja em LT ou em ESL, que promovem a constante reavaliação das hipóteses de cada empreendimento ideológico, permitindo sua modificação e ajuste perante novos cenários e críticas. Diante disso, reconhecemos que às vezes a maior contribuição de um movimento teórico (no caso do gerativismo) não é exatamente sua repercussão direta e imediata sobre o ensino, mas seu potencial de provocar a reflexão, desestabilizando em última instância os fundamentos de práticas e posturas já enraizadas na cultura pedagógica.

Quanto à literatura, mesmo mais de cem anos depois que os formalistas a firmaram como ciência e lutaram por um olhar científico, pautando-se, desde então, os críticos literários na obra literária em si como ponto de partida para seus estudos, parece haver, à revelia, um sistema que insiste em tratar não da leitura literária, mas do biografismo, historicismo e impressionismo nas análises das obras. Exaltando textos que falam dos monumentos literá-

rios, e não do produto literário em si. Contrapondo-se a tudo isso, uma corrente de pesquisadores, professores e defensores da obra literária apresentam a leitura literária na sala de aula como caminho único para um verdadeiro ensino de literatura, apresentando estudos e experiências que respaldam tal defesa. Parece que, ainda que tardiamente e pausadamente, alguma coisa dentro desse limo começa a, felizmente, mudar.

Embora saibamos quão produtivas são as interações entre constructos teóricos e práticas de ensino, nossas reflexões até aqui evidenciam que essas mesmas relações são extremamente complexas e repletas de dimensões e nuances. Nessa transição do mais abstrato às práticas educacionais, notamos que existem ao menos quatro níveis/ordens simultâneas e cooperativas: a teoria, o currículo, o material didático, e a metodologia.

Na ordem teórica os estudiosos definam categorias, e adicionalmente seus elementos constitutivos, e seus princípios de organização/funcionamento. Muitas vezes, especialmente na LA e nos Estudos de Leitura Literária, dados/obras são selecionados ou gerados, e posteriormente descritos ou explanados, tendo em vista a construção de hipóteses ou assunções declarativas, que em conjunto comporão determinado modelo teórico.

Na ordem curricular selecionam-se as línguas ou obras literárias. Por conseguinte, os aspectos, tópicos e propósitos de ensino são elaborados ou eleitos conforme a natureza ou as condições daqueles primeiros elementos mencionados neste nível. É claro que subjazem a esse currículo não somente determinada compreensão descritiva acerca do objeto de ensino, mas também aquelas categorias estabelecidas no nível teórico.

No nível de produção do material pedagógico, ocorre uma espécie de transposição didática – talvez não exatamente nos termos apontados por Yves Chevallard e Michel Verret. O que queremos dizer com isso é que as categorias definidas anteriormente e a compreensão descritiva (ordem teórica), são conjugadas com os propósitos da grade educacional (ordem curricular), para que então se projete o material didático. Esse mesmo material já aponta/presume a aplicação de determinadas abordagens ou perspectivas

pedagógicas, as quais compõem a ordem metodológica. Neste nível ocorre uma reflexão mais atenta acerca de métodos de ensino a serem empregados, das posturas e papéis de docente, discente, material didático, propósitos do curso, objeto de ensino e seus aspectos, bem como a elaboração e/ou rearranjo de técnicas, procedimentos e sequências didáticas.

Por fim, embora a correlação entre todas essas ordens seja bastante dificultosa, reconhecemos que os diálogos entre teoria e ensino de língua e literatura precisam ser mais perceptíveis nas práticas escolares. Por conseguinte, os debates acerca dessas interações devem alcançar os principais interessados/beneficiados, educadores e educandos do ensino básico. É necessário que haja um aumento da consciência crítica e ética, em especial no que se refere às reponsabilidades e implicações teórico-práticas decorrentes da seleção de uma abordagem e não outra.

É evidente que cada perspectiva teórica e pedagógica contribuiu/contribuiu para os avanços que obtivemos até hoje. No entanto, não podemos nos furtar ao direito e dever de selecionar os aspectos mais produtivos de cada modelo científico e de cada aparato didático, em favor do desenvolvimento de um letramento linguístico e literário comprometido com o emponderamento dos grupos sociais mais vulneráveis. Sem uma postura mais voltada ao combate das desigualdades socioeconômicas, ou seja, uma educação engajada nas necessidades reais das massas, será pouco proveitoso elaborar constructos teóricos e pedagógicos dos mais sofisticados. O país só pode avançar no quesito educação através de um posicionamento científico/político/ideológico solidário por parte daqueles que constroem direta ou indiretamente o ensino, sejam eles profissionais das academias, dos institutos de pesquisa, ou das escolas públicas das periferias.

É isso que esperamos de todos nós pesquisadores, administradores, governantes e professores, o uso da ciência para promover o desenvolvimento intelectual da nação e, ao mesmo tempo, o aprimoramento da capacidade das massas de reivindicarem seus direitos. Assim como sugerem Chomsky e Cândido – o primeiro aparentemente fechado em seu hermético Gerativismo, e o segundo considerado por muitos apenas como figura de autoridade em um novo cânone –, cremos que é nossa responsabilidade favorecer to-

masas de consciência cada vez mais proveitosas à própria independência dessas massas; principalmente neste momento de retrocessos da democracia Brasileira, em que as garantias mais básicas estão sendo negadas, e o recrudescimento social, intelectual e político se intensifica.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas*. In: *Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura*. Porto Alegre: PUC-RS & Centro Yáziqi de Educação e Cultura, 1987.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BLOOMFIELD, L. *Outline guide for the practical study of foreign languages*. *Special Publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore: LSA, 1942.

BOLINGER, D. The theorist and the language teacher. *Foreign Language Annals*, Vol. 2, 1st ed., 1968. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.19449720.1968.tb00282.x/pdf>>. Acesso: 29 dez. 2016.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. "O direito à Literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDLIN, C. N. The status of pedagogical grammars. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979.

CHOMSKY, N. *Linguistic theory*. *Northeast Conference on Research and Language learning*. Boston: Northeast University, 1966.

COPE, W.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: a genre approach to teaching literacy*. London: Falmer, 1993.

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. 2 ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

DUCROT, O. *Estruturalismo e lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1971.

FIRTH, J. R. *Speech*. London: Benn's Sixpenny Library, 1930.

_____. *The tongues of men*. London: Watts & Co, 1937.

FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: UMP, 1945.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Arnold; 1978.

_____. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARMAN, R. *Systemic functional linguistics and the teaching of literature in urban school classrooms*. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Ed. Docente e Estudos Curriculares) – Univ. of Massachusetts, Grad. Sch. of Education (UMASS), Amherst, EUA, 2008.

HOLENSTEIN, E. *Introdução ao pensamento de Roman Jakobson*. Rio de Janeiro: JZ, 1978.

IAAM-Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. *Memorandum on the Teaching of Modern Languages*. London: University of London Press, 1929.

JOHNSON, M. Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, Vol. 17, p. 127-140, 1967. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x/epdf>>. Acesso: 12 nov. 2016.

KENNEDY, C. Systemic grammar and its use in literary analysis. In: CARTER, R. (org.) *Language and literature: an introductory reader in stylistics*. London: George Allen & Unwin, 1982. p. 83-99.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/277618601/Robert-Lado>>. Acesso: 20 mar. 2015.

LAMENDELLA, J.T. On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy. *Language Learning*, vol. 19, p. 255-270, 1969. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1969.tb00467.x/epdf>> Acesso: 13 out. 2016.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEPSCHY, G. C. *A survey of structural linguistics*. London: Faber & Faber, 1970.

LEVENSTON, E.A. Second language lexical acquisition: issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, Vol. 4, n. 2, p. 147-60, 1979. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/43135226> > Acesso: 03 jan. 2017.

MATTHIESSEN, C. *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MOULTON, W. G. Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960. *Trends in European and American Linguistics*, vol. 1, n. 1, p. 31-62, 1961. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038879.pdf> > Acesso: 07 jan. 2017.

NOBLITT, J. S. Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, n. 1-4, Jan. 1972.

OLLER, J.W. Jr. 1970. Transformational theory and pragmatics. *Modern Language Journal*, vol. 54, p. 504-507, 1970.

PALMER, H. E. *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap, 1917. Disponível em: <<https://archive.org/details/cu31924026503478>> Acesso: 17 jan. 2017.

PETTIT, P. *The concept of structuralism: a critical analysis*. Berkeley: University of California Press, 1975.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RUTHERFORD, W. E. *Modern English: a textbook for foreign students*. NY: HBW, 1968.

SPOLKSY, B. Linguistics and language pedagogy: Applications or implications? In: ALAN'S, J. E. (org.). *Linguistics and the teaching of standard English to speaker of other languages*. Washington: Georgetown University Press, 1970.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. London: OUP, 1991.

THORNDIKE, E. L. *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College Press, 1921. Disponível em: <<https://archive.org/teacherswordbook00thoruoft>> Acesso: 25 set. 2016.

TODOROV, T. *A Literatura em Perigo*. (Tradução de Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WIDDOWSON, H. G. Directions in the teaching of discourse. In: _____. *Explorations in applied linguistics*. Vol. 2. London: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.