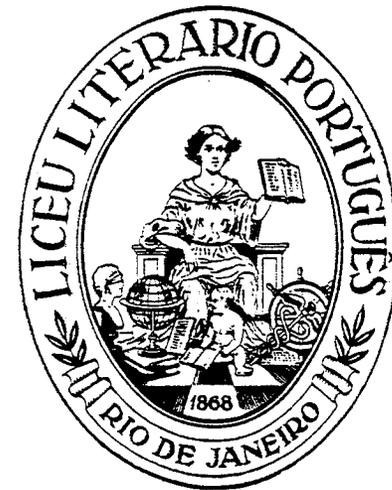


CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO
LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS



SEPARATA

Nº 5 - 1º semestre de 1993 - Rio de Janeiro

ARTIGOS

DO SENTIDO DO ENSINO DA LÍNGUA LITERÁRIA¹

Eugenio Coseriu
Universidade de Tübingen

Ensino conjunto da Língua e da Literatura

Por muitas razões, incluindo razões de concepção da linguagem e da lingüística, lhes direi coisas que já sabem. Com efeito, a lingüística, em seu sentido mais autêntico, não é senão trasladar ao plano da reflexão e do conhecimento justificado aquilo que os falantes já sabem de algum modo enquanto falantes, enquanto sujeitos dessa atividade que é a linguagem. Não quer isto dizer que haja identidade entre o falante e o lingüista. O que importa é que o lingüista não fala de outra coisa, de coisa diferente do saber do falante. É isto o que eu quero dizer com a frase: **a linguagem funciona pelo e para os falantes, não pelo e para os lingüistas.** A base de referência constante do lingüista deve ser precisamente o falante, o que o falante sabe, e as atitudes efetivas do falante diante da linguagem. Também pode tomar como ponto de referência suas próprias atitudes como sujeito desta mesma atividade.

Rogo-lhes, portanto, se lhes digo coisas que já sabem, que as queiram considerar como justificadas dentro desta premissa do saber intuitivo dos falantes, e como caminho à reflexão.

Outro aspecto que gostaria de assinalar desde o início: meu ponto de partida ao tratar deste tema, em particular do ensino conjunto da língua e da literatura, diz respeito a uma situação que conheço de outro país hispânico, do Uruguai. Refiro-me a como se ensina ou a como se ensinava no Uruguai há uns 20 ou 25 anos. Não sei se isto vale também para a Espanha, embora, sim, seja válido para outros países hispânicos, isto é, o ensino separado, o ensino totalmente autônomo da língua e da

literatura, pelo qual o ensino do idioma se faz com freqüência só mediante o ensino da gramática ou, melhor dizendo, de uma terminologia gramatical. O ensino da literatura se faz por meio de conteúdos materiais da obra literária, das condições históricas da obra, do ideário contido nas obras, ideário de todo o tipo, desde o ético-moral até o religioso ou político. Faz-se, também, interpretação do que chamaremos aqui **sentido**, mas interpretação intuitiva, que o crítico ou o professor de literatura leva a termo sem a base necessária da análise da obra literária precisamente como obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem. É precisamente a partir desta situação, ou de uma situação deste tipo, que me permito advogar este ensino conjunto da língua e da literatura, isto é, numa direção totalmente contrária à direção que acabo de referir.

Podem realmente ser ensinadas separadamente?

Trato do problema como se me pedissem de início uma justificação para tal ensino conjunto. Pergunta-se: por que se devem ensinar em conjunto a língua e a literatura?

Em minha opinião, a pergunta seria mais bem formulada se fosse feita assim: podem a língua e a literatura ser ensinadas racionalmente em separado? A tese fundamental desta declaração é que não, porque língua e literatura constituem uma forma conjunta, na realidade uma forma unitária de cultura com dois pólos diferentes, ou seja, não se podem ensinar separadamente porque: não se trata de língua e de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical em sentido restrito, e, sim, de linguagem, de um saber lingüístico ou daquilo que, segundo fórmulas recentes da lingüística não limitada à competência idiomática, ao conhecer um sistema lingüístico, mas competência lingüística, que engloba todas as formas do saber lingüístico. E a literatura, neste sentido, representa a plenitude funcional da linguagem, é a realização de suas virtualidades permanentes, dentro deste nível de perspectiva. Esta é a tese: não se podem separar os ensinamentos da linguagem e da literatura porque a linguagem e a literatura constituem, no sentido que veremos, uma forma única da cultura, embora como dois pólos diferentes desta forma.

O certo é que estas relações ou esta unidade entre linguagem e literatura pode tornar implícita no nível de especialização técnica da ciência, isto é, a ciência lingüística já se faz como ciência autônoma sem referência constante à literatura; de igual modo, a ciência literária pode fazer-se como ciência autônoma sem referência constante à linguagem, precisamente porque estas referências já se levam em conta como fundamento das duas disciplinas. Efetivamente, no nível universitário, vale dizer, no nível de especialização técnica das disciplinas, é possível distingui-las, cultivá-las em separado, mas isto não cabe no ensino médio, no ensino secundário; muito pelo contrário, estas relações devem constituir a própria base do ensino.

Que quero dizer com **finalidades**? Quero dizer que o ensino universitário prepara efetivamente especialistas, propõe-se preparar especialistas, técnicos em diferentes disciplinas, incluindo técnicos do ensino, técnicos da linguagem, técnicos da ciência literária. A finalidade, entretanto, do ensino médio é a de preparar cidadãos cultos, ainda não especialistas, capazes de reatar e continuar de forma criativa as tradições de sua comunidade.

Tanto os técnicos quanto estes cidadãos cultos, capazes de continuar de forma criativa suas tradições, são necessários à comunidade. A comunidade necessita de técnicos para a organização da vida que o Estado deve assegurar aos cidadãos. Todavia as nações necessitam, para afirmar-se como individualidades, pessoas cultas que assegurem esta continuidade das suas tradições. A tradição básica é precisamente a tradição lingüística, que se manifesta em sua mais alta forma nos monumentos literários, nas obras de arte literárias. E quando digo **nação** refiro-me neste caso às nações hispânicas unidas precisamente por este vínculo da língua espanhola e por sua literatura, que há de considerar-se como uma literatura única, como literatura de língua espanhola, não literatura espanhola, americana, etc. Como na realidade os próprios cidadãos e as próprias pessoas cultas destes países as consideram. O fato de que na Espanha os escritores americanos das últimas gerações tenham logrado talvez mais êxito – às vezes pelo menos tanto quanto em seus próprios países – e de que da Espanha o conhecimento destes autores se tenha difundido também aos demais países sul-americanos, me parece sintomático de uma consciência de unidade hispânica, não só na língua, mas também na literatura.

Linguagem, Literatura, Ciência Lingüística e Ciência Literária

Tudo isto serve como ponto de partida do que passo a dizer em seguida. Falei até aqui, e ainda sem fixar posições concretas, de linguagem e de literatura. Porém como em geral nas ciências da cultura, melhor dizendo, no campo da cultura, onde constituem cultura não só as disciplinas, mas também os objetos mesmos, onde os objetos são fatos de cultura e, portanto, os próprios fatos são também objeto de ensino, os termos de nossa problemática não são dois, mas quatro.

Não é a mesma coisa considerar uma disciplina como a Física, por exemplo, ou como a Filologia, onde os objetos estudados não pertencem à cultura, mas apenas seu estudo pertence à cultura e este pode chegar a constituir-se em tradição. Em nosso caso, como em geral no campo da cultura, teremos, por um lado, o objeto da disciplina – a linguagem ou a literatura –, que já é forma da cultura, e a disciplina correspondente, isto é, a ciência lingüística para a linguagem, a ciência literária para a literatura, o que significa que, para nós, o problema da unidade, ou da desejável unificação, deve ser posto duas vezes. Deve ser posto para a linguagem e a literatura, por um lado, e para a gramática, ou, melhor lingüística, e a ciência literária, por outro.

Unidade entre linguagem e literatura

Começo pelo primeiro problema: linguagem e literatura, e partindo do ponto de vista da língua ou da linguagem. Isto é, onde e como se dá esta unidade entre linguagem e literatura que, assim, impõe que elas se ensinem também conjuntamente; como isto se dá do ponto de vista da linguagem.

Do ponto de vista da linguagem, convém focalizar este problema partindo dos níveis do saber lingüístico, do que sabe o falante, daqueles saberes que manipula ao falar, saberes intuitivos, é bem verdade, porque o falante, enquanto falante, não é nem lingüista nem gramático.

Os três níveis do saber lingüístico

Como dizia aqui no ano passado, em outra palestra acerca do ensino do idioma nacional, pondo de lado a capacidade biológica, a capacidade psicológica do falar, as condições psicofísicas do falar, no quadro cultural, naquilo que é saber cultural, que se aprende intuitivamente e que se pode transmitir, temos de distinguir três degraus, três níveis do saber lingüístico: **saber elocucional**, **saber idiomático** e **saber expressivo** (tais denominações são em parte convencionais). Estes saberes ocorrem conjuntamente no falar, nos discursos, ou seja, nos diferentes atos lingüísticos e nas séries conexas de atos lingüísticos.

Saber elocucional

Que se entende por saber elocucional? Entendo que todos os falantes em qualquer língua, independentemente da língua, isto é, da tradição específica de sua comunidade, possuem um saber falar válido para todas as línguas, porque se refere a um conjunto de princípios gerais do pensar, inclusive do pensar lingüístico, que se manifesta na linguagem, que se refere a um conhecimento geral humano das coisas, isto é, da realidade extralingüística da qual se fala. Princípios gerais do pensar, por exemplo (e os melhores exemplos são sempre negativos, isto é, os possíveis desvios com relação à realização normal deste saber): "Os cinco continentes são quatro: Europa, Ásia e África"². Não cometi aqui, na realidade, nenhum erro de português, porque se quero dizer isto (e esse é o critério para o português), tenho de dizê-lo desta maneira em português, se quero afirmar justamente algo absurdo. Porém, evidentemente, nesta expressão, há algo que não bate, que destoa, algo que continuaria igualmente absurdo em qualquer língua. O efeito particular de incoerência que oferece minha frase, esse efeito se apresentaria em qualquer língua, porque em nenhuma delas cinco é igual a quatro, e quatro igual a três. Em outras palavras, se há aqui desvio, este não se refere às normas da língua portuguesa ou às tradições

próprias da língua portuguesa, mas a algo que pertence, que constitui fundamento do falar em qualquer língua.

Saber idiomático

Diz-se com freqüência que se fala mal no mundo hispânico, que se escreve mal. Américo Castro, em uns escritos célebres em seu tempo, ligados precisamente ao problema do ensino, assinalava que na Espanha se escrevia mal, que até professores de Universidades escreviam mal, que as faculdades de Letras eram faculdades ágrafas, incapazes de escrever; todavia, Américo Castro não identificava exatamente o nível deste escrever mal, que, por certo, não era e não é, na maior parte dos casos, no nível idiomático. Em alguns casos pode até sê-lo, mas em geral este escrever mal, este expressar-se mal do mundo hispânico se refere ao plano do saber elocucional, isto é, do saber falar com coerência, saber falar de maneira congruente.

Cito alguns exemplos de incongruência para que vejam que se trata de erros ou desvios elocucionais, não de erros numa língua em particular. Num jornal leio em manchete: "Confundiéndolo con un ladrón, fue repelido a balazos". Evidentemente aqui se trata de uma incoerência; o que o falante, ou quem escreve, quer dizer é: "Porque fue confundido con un ladrón, alguien fue repelido a balazos", e não que a mesma pessoa que confundiu outra com um ladrão foi repelida à bala. Também de outro jornal: "Un rancho fue el escenario del crimen y ocurrió hace tres meses". Ter-se-ia a impressão, apesar de que se entende que não pode ser assim, que o sítio ocorreu há três meses. Alguém dirá: mas isto é uma norma da língua espanhola, não se pode usar uma conjunção copulativa em casos diferentes como esses, que não se encontra no mesmo nível. Esta norma, na realidade, é uma norma elocucional; em nenhuma língua poderia dar-se esta identificação, independentemente do procedimento idiomático com o que se expresse. Outro exemplo: "El héroe de la película es un joven profesor en un colegio cuyo padre dirige".

O saber elocucional também se refere àquele outro fundamento do falar, que é o conhecimento geral das coisas, que se manifesta tanto no que se diz e como se diz, quanto no que não se diz e como não se diz. Para nós todos, o sol é uma referência inteiramente determinada e não indagamos qual sol ou que sol. Não o indagamos porque, em nosso conceito natural, no mundo natural que conhecemos, há um único sol; se houvesse mais de um, então teríamos de indagar de qual deles estávamos falando, de sorte que o substantivo, na realidade um substantivo comum, adquire o valor de designação única (não é um nome próprio, mas é uma designação única, porque se refere a uma só coisa no universo conhecido) e então expressões do tipo "qual sol?" ou "que sol?", que são, sem dúvida, possíveis, são automaticamente interpretadas, de maneira diferente de "qual árvore?" ou "que árvore". Se digo, "qual sol?" ou "que sol?", entendo de que sol se está falando, que está tudo nublado e não

há nenhum sol à vista, não se vê nenhum sol. Se, ao contrário, pergunto: "que árvore?", então pergunto a qual das árvores eventualmente presentes se refere o falante, as expressões adquirem valor significativo diferente, precisamente com base neste conhecimento que temos das coisas.

Naquela outra palestra fazia eu referência às discussões sobre a "sintaxe", como se tem dito, das partes do corpo. Tem-se dito mal, porque só se trata dos nomes das partes do corpo, a rigor, nem sequer desses nomes e, sim, de outra coisa bem diferente. Referia-se a discussão sobretudo ao fato de não costumarem os nomes das partes do corpo ser empregados, em determinados contextos, sem um adjetivo, isto é, por exemplo: não se diz "um menino de olhos", mas "um menino de olhos azuis", ou "de olhos negros", etc. Não se diz: "Uma mulher com pernas" e, sim, "uma mulher com pernas bonitas". Em tais discussões, apresentou-se este fato como idiomático, como fato de uma língua determinada. Não se trata de um fato idiomático; trata-se de uma norma geral de falar, portanto, elocucional; aquilo que já se entende por antecipação, que representa a normalidade das coisas conhecidas, não se diz. Diz-se apenas aquilo que, ou especifica ulteriormente esta normalidade das coisas, isto é, indica qual das variantes possíveis se apresenta, ou afirma uma não anormalidade, isto é, aquilo que indica um desviar-se dessa anormalidade. Não dizemos "uma mulher com pernas", porque em nosso mundo conhecido todas têm pernas; ao contrário, dizemos "uma mulher com pernas bonitas", porque nem todas as têm bonitas. Não dizemos "um menino de olhos", porque isso está dado pelo conhecimento que temos dos meninos; ao contrário, não está dado o específico, por exemplo, "de olhos azuis". Do mesmo modo, não dizemos "um rio com água", mas "um rio com águas limpas", etc. Dizemos o que especifica ulteriormente o já implícito. Basta que se suspenda este conhecimento da realidade para que estas expressões, que pareciam impossíveis, se tornem perfeitamente possíveis. Se um menino diz à sua mãe: "veja, mamãe, esta senhora não tem pernas", negando a realidade, a mãe dirá: "sim, meu filho, esta senhora tem pernas". Em nosso mundo, não dizemos "uma mulher sem barba", porque isto não tem nada de novo; normalmente, em nosso mundo, as mulheres não têm barba, e as que a têm, não as trazem à mostra. Ao contrário, no mundo das mulheres barbadas, diríamos sem nenhuma dificuldade: "vi hoje uma mulher sem barba", porque isto seria o excepcional, o inesperado, aquilo que para esse mundo constituiria informação nova. É um expediente típico, por exemplo, da literatura de ficção científica, precisamente esse de imaginar nosso mundo partindo do ponto de vista de outros mundos, e aí verão quantas coisas se podem dizer que, na realidade, em nosso mundo não dizemos, porque nesta situação não nos surpreendem. Ao adotar o escritor esta perspectiva, do ponto de vista de outro mundo, passa o nosso mundo a ser o mundo inesperado, o mundo diferente.

Que entendo, então, por saber elocucional? Por exemplo, se alguém leva livros numa determinada direção (comprovei isso na Alemanha com um menino espanhol que já possuía este saber espanhol) e se alguém diz: "este señor trae libros", então, nesse caso, o tal menino dirá: "no, no los trae sino que los lleva". Porque não os trazia em direção ao lugar em que se encontrava o falante. Se estou falando ao telefone com um amigo, digo-lhe: "Pues bien, mañana vengo a verte". Este é um erro

de espanhol, porque neste caso tenho de dizer "voy". Estes fatos que, no espanhol, constituem incorreções, são fatos absolutamente corretos em, por exemplo, catalão ou italiano. Em catalão não se faz a distinção entre "trazer" e "levar", já que o verbo corrente (existe também outro verbo, mas diferente, não em sentido semântico) é "portar" para qualquer direção, isto é, não se faz diferença entre o movimento em direção ao falante e o movimento em direção a qualquer outro sítio, que pode ser também aquele onde está a 2ª pessoa ou a terceira. Em italiano ou em catalão se empregará apenas o verbo *venire/venir* (respectivamente) para este traslado em direção ao lugar da 2ª pessoa porque a distinção que se faz nessas duas línguas não é como a que se dá em espanhol. Em espanhol se faz a distinção para os verbos "venir" e "ir", entre o lugar da primeira pessoa (*venir*), e todo o resto do espaço (*ir*). Em troca, em italiano e em catalão, se faz a distinção entre lugares da primeira e da segunda pessoa conjuntamente; o resto do espaço é o lugar da terceira pessoa, de sorte que, por exemplo, se a alguém que está em um ponto, lhe quero indicar que vou caminhar para perto dele, digo-lhe em espanhol "ahí voy", em italiano, ao contrário, direi "vengo", porque para o lugar da segunda pessoa se emprega "venire".

No nível do saber idiomático, temos tudo aquilo que constitui uma regra, uma função própria de uma língua e onde o desvio é uma incorreção nessa língua, podendo perfeitamente não o ser em outra língua. Todas as interferências linguísticas, em falantes bilingües, são deste tipo, isto é, empregam numa língua regras da outra.

Saber expressivo

Por saber expressivo entendo o saber que é próprio do nível do texto, do nível do discurso, já dentro de uma língua determinada. O saber estruturar textos, o saber falar em situações determinadas de acordo com os tipos de fatores da situação em que se fala, com a pessoa ou as pessoas a quem se fala, de acordo com as coisas de que se fala e com as circunstâncias em que se fala. Nesse caso, os desvios da realização normal deste saber constituem o inapropriado, sem que constituam incorreções idiomáticas. Por exemplo, se digo a alguém: "inteirei-me que seu velho está com câncer e que rápido vai bater as botas", isto não encerra nenhuma incorreção de língua portuguesa; quando muito, se o quiserem, contém uma incorreção social ou ético-social, isto é, não se costuma falar assim, e não cabe falar assim da enfermidade do pai, por exemplo, de um amigo ou de uma pessoa a quem se estima; dir-se-á, por exemplo: "inteirei-me de que seu pai não está muito bem de saúde".

Da mesma maneira, não caberá, como dizia na outra palestra, falar com entusiasmo lírico do cultivo da batata na província de Badajoz, mas se poderá dizer que as batatas constituem um elemento absolutamente essencial na vida dessa província e que os habitantes nutrem pela batata relações de muito particular afeição.

Saber estruturar textos, o saber produzir discursos se mede por opiniões do tipo: "Esteve bem, é verdade, mas eu o diria de outro modo", ou ainda, "na realidade

não foi uma conferência científica, foi mais uma conversa superficial", isto é, não correspondeu às normas de estruturação do tipo de texto-conferência. Ocorre ainda o mesmo quando dizemos que alguém não sabe falar com as mulheres ou não sabe escrever uma carta de pêsames, etc. Pode-se conhecer perfeitamente um idioma e ser incapaz de construir tal ou qual texto específico nesse idioma.

O saber falar é um saber por demais complexo, embora ele seja tido como instintivo nos falantes (isto é, intuitivamente adquirido), ainda que os falantes, enquanto falantes, não se dêem conta desses vários empregos. Percebem, sim, primeiramente os aspectos negativos: isso não está bem ou isso não se diz assim; eu não o diria assim, se se trata, por exemplo, do saber expressivo.

Diferença entre o coerente, o correto e o apropriado

A estes três saberes correspondem três tipos de julgamento. O saber elocucional, nós o consideramos **coerente** ou **incoerente** ou **congruente** com estes princípios do pensar ou com o conhecimento geral das coisas. O saber idiomático, se tiver sido realizado em conformidade com as regras da língua, dizemos que está **correto**. Para o saber expressivo, aplicamos desde a antiguidade, desde Aristóteles, em sua **Retórica**, com exemplos em parte análogos aos que acabo de dar, o julgamento **apropriado**.

Também os conteúdos implicados por estes saberes – e com isto nos aproximamos da literatura – são diferentes, embora se dêem simultaneamente.

O saber elocucional, cujas condições são os tais princípios do pensar e do conhecimento das coisas, diz respeito ao conteúdo de referência, ao extralingüístico, ao conteúdo que chamaremos **designação**.

Refere-se o saber idiomático a um conteúdo dado neste idioma, isto é, a uma organização particular da designação, organização própria realizada por este idioma. Assim, por exemplo, "venir" em catalão e "venir" em espanhol-castelhano podem significar o mesmo fato em muitos casos, porém nos limites da designação são diferentes. Isto é, o conteúdo mediante o qual designamos esses fatos extralingüísticos do ponto de vista de nossa língua em cada caso, é um conteúdo diferente. "Venir" significa transladar-se para o lugar da primeira pessoa; claro está que o falante o emprega de maneira intuitiva e não diz: "vamos a ver: trata-se da primeira pessoa ou não, e então vou dizê-lo dessa forma"; o que se dá é que ele conhece as distinções que sua língua faz, conhece os significados, possui esse saber intuitivo.

Designação, significado e sentido

Ao contrário, o conteúdo próprio de um texto, o conteúdo a que se refere o saber expressivo é o conteúdo a que chamamos **sentido**, isto é, aquilo que se diz e se entende além do significado e da designação, enquanto atitude do falante, intenção do falante, maneira própria de apresentar as coisas próprias do falante, mediante a expressão verbal como tal. Vejamos casos muito elementares: o fato de uma expressão constituir uma saudação. Isto não é um fato de significado da língua, e, sim, um sentido expressivo do texto. O fato de que "que fazes?" ("quid agis?") constitua em latim um tipo de cumprimento que corresponde em espanhol a "¿qué tal?" ou "¿cómo te va?", "¿cómo va eso?", isto é, expressões que têm na realidade outro significado de língua. Se se tratasse de "how do you do?" significaria "¿qué hacéis vosotros hacer?". Porém que esta fórmula constitua uma saudação é um fato de sentido. Podemos ver isso melhor com outros exemplos: no ensino tradicional dizia-se com frequência que o imperativo poderia ser expresso numa língua de várias maneiras. Com o imperativo pode-se dizer, por exemplo: "Fecha a porta"; porém se poderia dizer com uma oração interrogativa: "Não fechas a porta?", e também com um futuro: "Fecharás a porta". Poder-se-ia dizer de muitíssimas maneiras mais, por exemplo: "A porta!" e ainda "Será que não tens porta em tua casa?", ou "Há corrente!" e até só com o dedo se poderia apontar para a porta, e tudo isto seria imperativo, que é um fato idiomático; todos esses modos de dizer que têm, cada um, seu significado próprio, neste caso têm a função de sentido que poderíamos chamar de mandato, isto é, há uma função de sentido que é comum, mas não é função de significado. Outro exemplo: um lingüista alemão que se ocupou precisamente da lingüística do texto, disse em certo lugar: se uma senhora diz a um senhor "faz frio aqui", pode isso significar muitas coisas: que baixou a temperatura exterior, está abaixo do normal ou do esperado, como se pode comprovar com um termômetro; mas também pode significar: "Por favor, feche a janela" ou poderia entender-se: "Há necessidade de ligar a calefação", ou "agasalhe-me, por favor, com um abrigo" ou "não seja tolo, aproxime-se um pouco mais". Vale dizer que se poderia entender toda uma série de coisas, e isto é efetivamente certo; porém se entendem – se se entendem – como sentido, e não como significado, porque "faz frio" não significa senão "faz frio". Portanto, este fato, referido à temperatura, deve ser separado dos outros que se podem entender, porque em todos estes casos, independentemente de se faz ou não frio, devem ser entendidos assim: "faz frio e portanto... feche a janela", isto é, "faça algo precisamente relacionado com o fato de fazer frio". Em todos esses casos temos um "faz frio" em conexões que se referem à maneira de apresentar o fazer as coisas, à sua intenção. Por exemplo, se a senhora diz isso ao senhor enquanto estão passeando por um bosque, jamais ocorrerá a ele dizer que a senhora pretendeu referir-se à necessidade de fechar a janela. Se a senhora o disse onde não existe calefação, não poderá ocorrer ao senhor a interpretação que antes lhe atribuímos. Isto significa que para que o senhor detecte o sentido, tem de saber não só qual é o significado e qual é a designação, mas ainda que tem de conhecer a situação da designação ou alguma coisa da situação da designação; por exemplo, para entender que a senhora quis dizer "aproxime-se um pouco mais", terá que ter alguma informação acerca do caráter, dos

costumes, das atitudes da senhora, ou ela tem de acrescentar algo ao idiomático, por exemplo, um tom de voz que dê a entender do que na realidade se trata.

Sendo assim, todo discurso, tudo o que se diz, tem não só designação e significado, tem também sentido. Diz-se algo com uma intenção, com conexões para apresentar as coisas de certo modo, para pedir algo, para manifestar uma atitude, para estabelecer relações particulares com o interlocutor, e assim por diante.

A simples referência às coisas, a prescindir de atitudes, isto também é uma atitude; é a atitude de apresentar as coisas objetivamente, como são. O sentido não falta nunca. Porém, deste sentido objetivo, que coincide com o significado e com a designação, normalmente não nos damos conta, porque não encerra nenhum sentido particular, apenas se limita a isto mesmo. Nós o percebemos quando pedimos mais informação, ou quando supomos outro sentido além deste sentido objetivo que coincide com o designado e com o significado. Em uma novela de Agatha Christie, um senhor se apresenta a um comissário de polícia e lhe diz que durante a noite lhe roubaram o carro. Aí o comissário olha para ele e diz-lhe: "Que quer o senhor dizer com isso?". Agatha Christie acrescenta que com isso o senhor entendia que durante a noite lhe haviam roubado o carro. Isto é, exatamente o que havia dito. O comissário indagava não pelo significado e pela designação, as quais havia entendido perfeitamente, mas pelo sentido, por intenções, por eventuais implicações, etc. Segundo o falante, não existiam essas coisas, apenas fazia uma simples comunicação sobre os fatos.

Deve-se estudar a língua em relação com a literatura

Se é certo que todos os textos têm sentido, os literários são aqueles textos que se apresentam como construção de sentido. O que indagamos na análise, na interpretação de uma obra, é uma indagação pelo sentido; não pelo significado nem pela designação, mas, sim, por este nível superior de conteúdo que só se dá nos textos. Perguntamos, por exemplo, qual é a visão, que simboliza tudo isto, depois de ter entendido, perfeitamente até, o significado e a designação. Assim, se D. Quixote luta contra os moinhos de vento e depois de termos entendido o relato objetivo dos feitos, nos indagamos "e isto que significa?"; este segundo indagar, que é o que fazemos ao interpretar uma obra literária, é o indagar pelo sentido. E o Quixote, com tudo o que lhe sucede, que sentido tem? ou que quis dizer o autor com isso? Poderíamos dizer que Cervantes não fala do Quixote simplesmente, não conta simplesmente o que se passou com ele, mas que fala, por meio do que se passa com D. Quixote, de outra coisa, do sentido, de uma visão do mundo e de uma visão também da posição e da situação do homem no mundo. A universalidade não está dada pelo que havia sucedido a uma personagem particular. Há toda uma série de sinais no Quixote, como, por exemplo, a incerteza e a liberdade dos nomes de seus protagonistas, apontada por Leo Spitzer, há o fato do que faz o Quixote, como é o caso de uma de suas ocupações preferidas ser a de libertar, por exemplo, presos e condenados, etc; temos

o próprio discurso em que fala da liberdade, no qual D. Quixote de maneira nenhuma se apresenta como um louco, e, sim, com "bonísimo entendimiento", conforme se diz na obra; temos a alegoria do Governo de Sancho na ilha da Baratária, e outros sinais mais que articulam um sentido, precisamente o sentido de que o tema da obra é a liberdade do homem, e que a obra como tal é uma tragédia da liberdade. Isto é, o fato de que, na luta pela liberdade, o indivíduo acaba vencido, e tão vencido que ele próprio considera a luta pela liberdade uma loucura, e o não mais lutar, o reduzir-se a comer aos domingos grão de bico e umas pombinhas, isto é, reduzir-se a uma vida vazia de aspirações, considera isto uma prova de juízo; uma derrota total, e disto precisamente dimana o sabor amargo que nos deixa a leitura do Quixote. Todos nós sentimos que existe um ideal por que este homem luta, identificamo-nos melhor com o louco, nutrimos simpatia por ele, até o sensato Sancho chega a entusiasmar-se pelo louco, por isso nos decepciona profundamente a sensatez de Dom Quixote.

Com este exemplo, que não posso desenvolver, quero indicar que o sentido deve ser entendido como um nível de conteúdo superior, com relação ao qual a designação, isto é, as coisas designadas, os fatos, e os significados de língua funcionam como signos apenas significantes. É a mesma relação que temos entre a palavra material e seu conteúdo, este significante e significado, que repetem a designação e o significado, se comportam como se fossem signos materiais que, por sua vez, significam algo. Os designados é a maneira de dizê-lo em uma língua significam, por sua vez, algo, exatamente a designação e o significado, porque esses são, precisamente, os signos que têm sentido. Por exemplo, temos de entender exatamente o que Cervantes diz de D. Quixote, entender os significados e entender estas coisas para podermos propor a pergunta "e que significa isso?", "que sentido tem?", pergunta que fazemos precisamente na interpretação da obra literária.

A literatura, plena funcionalidade da linguagem

Em umas teses que se publicaram (e por outro lado, de acordo com outros autores), sustento que constitui um erro considerar a literatura, e, em particular a poesia, e, assim, a língua em que está vazada, como um uso da linguagem igual a tantos outros.

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades. Portanto, longe de ser a linguagem da literatura uma forma especial que se afasta de uma norma, coincide com estas possibilidades virtuais da linguagem, e qualquer outro uso, sendo precisamente uso, é uma redução das possibilidades da linguagem, é uma redução da linguagem tal como se apresenta na literatura com o desdobramento de suas possibilidades. Ou, dito de maneira mais simples, longe de

ser a linguagem da literatura e, em particular, a da poesia, um desvio em relação à linguagem considerada objetiva, são estes tipos de linguagens objetivas, inclusive o emprego na vida prática e também o emprego nas ciências, os que emergem de uma drástica redução da plenitude funcional da linguagem.

Quando falamos em emprego na vida prática ou em emprego na ciência, ao falarmos objetivamente, reduzimos, na realidade esquecemos, estas possibilidades que a linguagem tem, não as realizamos, minimizamos a linguagem, fazendo dela apenas instrumento de uma finalidade imediata e determinada. Ao contrário, na literatura a linguagem não é apenas instrumento, mas constitui a finalidade, o objetivo, enquanto construção de sentido. E, portanto, na literatura, a linguagem não se minimiza; muito pelo contrário, determinadas possibilidades da linguagem se atualizam, se fazem reais, funcionam e, neste sentido, é necessário referir-se a elas no ensino.

A literatura deve ser estudada em relação com a língua

Quero agora tratar o assunto em outra direção, pois até aqui disse por que temos de estudar a linguagem em conjunto com a literatura. Não disse por que deveríamos estudar a literatura em relação com a linguagem. Ora, para interpretar o sentido é necessário conhecer as possibilidades de construção de sentido que se dão na linguagem. Nunca se fez uma casuística completa das possibilidades que tem a linguagem para manifestar sentido num campo determinado. Sequer conhecemos os tipos mais gerais de procedimentos, salvo de modo intuitivo e através de explicações de textos, de interpretações de textos.

Procurei identificar, pelo menos, os tipos básicos que, além da designação e do significado, podem contribuir para a estruturação de sentido.

Já que tudo o que significa, na linguagem, significa mediante uma relação, então relações não consideradas no estudo imediato da linguagem, ou seja, relações apenas entre significante e significado e, digamos, palavras e coisas. Estes tipos são:

1º) Possibilidades dadas pela relação material ou de conteúdo, ou, ao mesmo tempo, material e conteúdo de um signo lingüístico com outros signos, também considerados individualmente. Dentro dos mesmos, relação com sistemas de signos, sistemas particulares ou sistemas gerais, isto é, só grupos coerentes ou sistemas inteiros de signos.

2º) Possibilidades dadas pela relação material do signo com as coisas designadas, por exemplo, pela semelhança física, entre o signo e a coisa ou pela equivalência das sensações físicas para sentidos diferentes.

3º) Possibilidades dadas pelas relações com a experiência das coisas e com os saberes acerca das coisas, com a cultura.

4º) Possibilidades dadas pela relação com outros textos.

Possibilidades dadas pela relação material e/ou de conteúdo de uns signos com os outros

Vejamos brevemente exemplos para estes tipos, como tipos de construção de sentido. Otto Jespersen, lingüista dinamarquês que se ocupou sobretudo com o inglês, afirmou que, no livro de zoologia, a palavra inglesa "bat", que significa morcego, significa o mesmo que a palavra francesa "chauve-souris" e o mesmo que a palavra alemã "Fledermaus", mas não significa propriamente o mesmo para os falantes do ponto de vista lingüístico, porque disse que a palavra inglesa é puramente designativa, que não se relaciona com nenhuma outra. Vale dizer, tem-se de saber que coisa significa, não apresenta o animal de algum modo, não constitui também uma imagem pelo seu valor, por sua relação com outra palavras; ao contrário, já a palavra francesa que designa exatamente o mesmo e que significa também morcego, se relaciona com outras palavras francesas, porque "souris" significa rato e "chauve" significa calvo, portanto esta palavra além de designar objetivamente o morcego, de ser uma palavra denominativa, como a palavra "bat", evoca de algum modo o morcego, apresenta-o de algum modo, apresenta uma imagem, isto é, se alguém se detém na palavra, diz: sim, é um rato calvo. No caso de "Fledermaus", já se perdeu a relação etimológica com o verbo "flatern", que significa voar, porém a segunda parte continua significando rato, de maneira que, embora não se entenda aqui "rato que voa", percebe-se, pelo menos, que se trata de algum tipo de rato. Poderíamos acrescentar, por exemplo, o italiano e o espanhol, e veríamos que, embora se tenha perdido a relação etimológica, em italiano "pipistrallo" com vespertino, é o animal que sai ao anoitecer, há ainda na própria materialidade da palavra algo que evoca esta forma de diminutivo, ainda que não exista o "pipistro". O diminutivo dá a idéia de que se deve tratar de algo pequeno. E em espanhol talvez em "murciélago" não se possa ver nada, mas em outras formas como "murciégano" ainda temos "ciego", isto é, a alusão à cegueira do animal. Isto enquanto a relações com outros signos.

O fato de alguém empregar uma palavra só com um valor, o fato de alguém não ter presente nenhum tipo de imagem do tipo de rato calvo, não significa que utilize a linguagem com mais propriedade, senão que, ao contrário, desatualiza algo, esquece algo, reduz algo, porque o que quer é falar, por exemplo, apenas de zoologia, dos costumes e propriedades dos morcegos e a imagem como tal nada lhe interessa; ao contrário, a imagem até pode perturbá-lo. A imagem está dada, constitui uma possibilidade da linguagem, mas, em certos modos de falar, se desatualiza, se esquece, se põe entre parênteses.

Aplicar-se-á o mesmo que em relação aos três tipos restantes. No tocante à relação com sistemas inteiros de signos, todo fato lingüístico que se encontre num sistema particular, dentro de uma língua, se for empregado fora do ambiente correspondente, cria também este ambiente. Um fato americano empregado na Espanha, em contexto espanhol, embora com palavra americana, cria também este ambiente do sistema a que o signo pertence. Ou, fatos mais simples, uma palavra familiar não é familiar na família. Uma palavra familiar tem a possibilidade de criar o familiar se for empregada fora ou se for empregada conjuntamente com outros acontecimentos. A este fato se tem chamado (embora a denominação seja inadequada) **conotação**, e se tem falado inclusive de uma conotação de toda uma comunidade. É claro que o espanhol, por exemplo, evoca o espanhol fora da comunidade espanhola, da mesma maneira que para nós uma palavra japonesa – **samurai** ou **geisha** – nos evoca o japonês. Os japoneses que empregam correntemente estas palavras em sua língua não experimentam nenhum tipo de evocação, porque eles já estão dentro do japonês.

Possibilidades dadas pela relação material do signo com a coisa designada

Com respeito à possibilidade de relação material direta com as coisas, ou por semelhança ou por equivalência sinestésica dos sentidos, isto é, o agudo que se apresenta como claro, como luminoso, etc. Mallarmé disse que as palavras francesas "**jour/nuít**" não se comportam bem como palavras, porque "**jour**" deveria significar noite, isto é, algo escuro, pesado, etc. e, ao contrário, "**nuít**", palavra alegre, deveria significar dia, porque é aquela dentre as duas que dá a impressão do alegre, luminoso, etc. Claro está que o poeta não tem razão, se levarmos em conta o significado funcional; neste aspecto, sua afirmação é um paradoxo. "**Jour**" significa dia e "**nuít**" noite por motivos de tradição histórica do francês. Todavia, tem razão no que concerne à evocação, isto é, o que pode alguém imaginar sem conhecer o significado, só levando em conta a materialidade. E esta possibilidade de evocação não fica anulada porque as palavras não significam o que poderiam significar, levando em conta a evocação. Trata-se aqui de outra possibilidade da linguagem, de outra dimensão, simplesmente icástica (isto é, imitativa) e nada mais. Significado e possibilidade icástica podem coincidir ou podem não coincidir. Estas possibilidades são as que se utilizam na harmonia imitativa, sobretudo na poesia, com o descrever ao mesmo tempo por meio da palavra. Possibilidades muito complexas, mas que se dão, que atualizam possibilidades em que sequer pensamos, em qualquer momento, mas que nós podemos estabelecer ao descobrir relações; por certo que "nocturno" não se relaciona com "turba" pelo seu significado idiomático, porém esta relação pode ser estabelecida quando se descobre o valor icástico no verso de Gongora: "infame turba de nocturnas aves". Aí sentimos este "-tur-, -tur-" como se fosse um mesmo signo imitativo e já então em "turba" está a noturnidade que, como significado, está em "nocturnas".

Possibilidades dadas pela relação com a experiência

O terceiro tipo, a relação com o conhecimento das coisas, quer na experiência, quer na cultura. Karl Vossler disse em certo lugar que a palavra alemã "Pferd", cavalo, não significa o mesmo para o oficial de cavalaria, para o camponês que trabalha com cavalos e para o que joga todos os domingos nas corridas e para as crianças de Viena, para quem o cavalo se havia transformado em animal exótico, quase como o elefante que se encontra no jardim zoológico. Não tem ele razão no que toca ao significado. A palavra significa isso mesmo, isto é, a delimitação da designação é, em cada caso, "cavalo"; mas Vossler tem razão no que concerne à evocação, a como se apresenta a coisa e a como pode o falante eventualmente apresentar essa coisa em sua construção de sentido. Isto é, tratar-se-á da atitude do falante em face da coisa. Do mesmo modo, podemos dizer: a evocação dos nomes mitológicos, para referir-nos à cultura, é inteiramente diferente entre nós, que conhecemos só indiretamente a mitologia, como cultura de outros, à evocação que tais nomes podiam ter para os gregos que viviam, por assim dizer, a mitologia, viviam dentro da mitologia, para quem a mitologia era algo presente, algo imediato. Assim, quando a poetisa Safo diz: "**Oh! Crepúsculo, tudo trazes de volta, tudo aquilo que a brilhante Aurora espalhou**", diz algo mais profundo do que podem dizer estes versos na tradução para o espanhol, porque o Crepúsculo e a Aurora são para Safo dois deuses, são duas forças rivais na natureza que estabelecem este ritmo universal do dia e da noite. Nesse movimento vem o deus Crepúsculo que traz de volta todas as coisas, traz a cabra, traz a ovelha, traz o filho à mãe; mas amanhã regressará de novo a Aurora, a outra deusa, a outra força da natureza e aí a cabra se irá de novo, se irá a ovelha e o filho se irá para longe da sua mãe... Trata-se desse ritmo universal de apaziguamento, mas que tem seus limites, já que logo ganhará a outra força da natureza, voltará o outro momento do ritmo. Aqui, de nenhum modo é indiferente como se considera a coisa, que relação se tem com a coisa, quer através da experiência efetiva das coisas, quer através da cultura.

Possibilidades dadas pela relação com outros textos

Um último exemplo para o quarto tipo. Conhecemos os signos também por seu emprego em outros textos, se se encontram em posição muito particular com esses outros textos. E é um conhecimento bastante geral, pelo menos numa cultura onde se conhecem os textos importantes e, portanto, esses signos imediatamente se relacionam com os textos conhecidos. Há uma evocação desses outros textos, também uma evocação da relação com o que está dito nesses outros textos e talvez com o sentido desses outros textos. Se, por exemplo, digo "**poderoso caballero**", a maioria dos hispanofalantes poderá continuar: "**es don dinero**", embora eu o diga com outra intenção, eles o relacionarão com esse texto que conhecem. Se digo "**volverán las**", alguns continuarão: "**oscuras golondrinas**", e eu direi: "no, no quería hablar de las golondrinas, quería hablar de otra cosa". Em seguida, porém, evocarão esse outro texto que, até se o modifico, de qualquer maneira se reportarão ao texto a que estou aludindo. Se digo, por exemplo: "**en un hotel de Madrid de**

cuyo nombre no quiero acordarme", então imediatamente se porá isto em relação com: "En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme", e também com este texto e com o dito neste texto, isto é, provavelmente eu fale de algo análogo com respeito a este hotel de Madrid, e, assim como Cervantes não tinha vontade de se lembrar do nome desse lugar, porque teria suas razões, também eu cá não quero lembrar-me do nome do hotel, porque tenho minhas razões. Isto é, isto contribui para o sentido.

Estes tipos, analisados e diversificados, porque há que diversificá-los, nos dizem quais são os grandes procedimentos dados na linguagem, relações dadas já na linguagem, para construir sentido.

Ora, é isto o que se há de descobrir na análise, na interpretação das obras literárias e é isto o que se faz. Quando interpretamos uma obra, tratamos de ver qual é o sentido e quais são os indícios para que esse sentido seja precisamente esse. Estamos identificando procedimentos que estão dados como possibilidades na linguagem. E uma lingüística do texto seria interpretação da obra literária com base nas possibilidades, nas virtualidades lingüísticas nela realizadas. Na realidade, não é possível estudar a obra literária no que ela é, nem apresentá-la no ensino, se não for explicada deste ponto de vista da linguagem, não simplesmente da utilização, mas, sim, da criação lingüística nesta construção do sentido através da realização de possibilidades da linguagem.

Poder-se-ia dizer: se consideramos só estes tipos de relações, não simplesmente a língua, todos poderiam ser interessantes e poderíamos estudá-los na lingüística do texto, e diríamos que a literatura e o ensino da literatura se relacionam com a análise do sentido, mas não com qualquer possibilidade da língua. Na realidade não o sabemos; tudo pode adquirir sentido num determinado texto. Os fatos mais elementares podem adquirir sentido, constituir, inclusive, a chave do sentido, a chave da obra literária. A. Pagliaro, por exemplo, comenta que no poema de S. Francisco, **O cântico do Irmão Sol**, a palavra, o instrumento que abre o mistério deste poema, o sentido todo do poema, é a preposição "per". Quem entender exatamente o valor da preposição, entende o poema. Isto é, "Louvado seja o Senhor pelo sol, pela água...". "Per", porém, não significa nem que estes elementos te louvem, que serias louvado pelo sol, que o sol te louve, mas, sim, significa "através de", isto é, "quando louvamos o sol, a ti, Senhor, te louvamos..."; uma espécie de atitude panteísta, através de todas as criaturas e do criado em geral, louva indiretamente a Deus. Simples partículas, então, podem adquirir um sentido inesperado.

Não se há de crer que explicar o texto do ponto de vista lingüístico implique explicar todo o sentido sem levar em conta o sentido das macroestruturas, sem levar em conta qual é o valor de cada um dos elementos, nem se há de pensar que explicar um texto seja explicar só palavras difíceis, palavras raras que eventualmente poderiam não ser entendidas pelos alunos. Há de se fazer isso também, porque a condição para interpretar o sentido é ter entendido exatamente o significado, porque essa é a parte do signo que significa o sentido. Porém, o que tem sentido e o que pode ser

eventualmente elemento essencial na construção do sentido, pode também ser o mais simples. Este é o sentido da estilística desenvolvida por A. Pagliaro: a palavra com o significado, com a função corrente que tem na língua, é palavra que adquire sentido num determinado texto.

Há conveniência cultural para aprender, senão gramática, algo mais ainda, algo de lingüística. Eu até substituiria o ensino da gramática, que seria como parte necessária, por um ensino mais amplo. Vi que isto já se faz na Espanha, já se ampliou o ensino da gramática e se aprende algo de lingüística; imagino que se fará o mesmo para a ciência literária.

O outro ponto de vista (porque este seria autônomo) são as formas tradicionais da cultura e, portanto, temos de conhecê-las. Deste ponto de vista as duas disciplinas seriam autônomas. O segundo ponto de vista, em troca, é o da sua interdependência, porque de acordo com o que foi dito, a lingüística que examina estas possibilidades da linguagem que podem ser realizadas concretamente na literatura, é necessariamente complementar da ciência da literatura como e com que está feita a obra de arte literária. Eu diria que a coincidência dos dois pontos de vista se dá na lingüística do texto, lingüística que estuda o sentido, a estruturação do sentido, sendo tal lingüística do texto a forma mais adequada de hermenêutica literária, de interpretação do texto literário. Portanto, essa unidade não só é desejável, como se manifesta efetivamente na lingüística do texto que se está desenvolvendo. Estas razões teóricas, expostas até aqui, são as que impõem um ensino conjunto de língua e de literatura, de lingüística e de ciência literária.

A estas razões se somam razões que aconselham esta unidade no ensino e que são de dois tipos: razões de política cultural hispânica e razões de oportunidade didática.

Que quero dizer com isto? Na realidade, a grande força de coesão das nações hispânicas no mundo é precisamente a que dimana da unidade da língua e por esta unidade literária. Cultivando esta língua unitária, esta unidade da literatura; considerando na Espanha, a literatura em língua espanhola escrita fora da Espanha e, ao contrário, considerando toda esta literatura desde o poema do Cid até a atualidade como uma só literatura, somente deste modo se contribui, por um lado, para a unidade da cultura hispânica, e, por outro, para a afirmação do hispânico no mundo diante das outras línguas e das outras tradições culturais. Está claro que esta unidade não é uma unidade já dada, como não o é nunca a unidade cultural. A unidade cultural é sempre uma unidade que é ao mesmo tempo tarefa, que deve fazer-se e fazer-se continuamente. De todo modo esta tarefa hispânica aconselha também o estudo conjunto da língua e da literatura, porque não se trata de aprender uma forma determinada da língua, senão as várias formas históricas da língua espanhola que se encontram em várias regiões, com diferenças mais ou menos profundas, mas que merecem estudadas. Trata-se de aprender esta língua com variedade em sua unidade, porque foi e é instrumento da cultura hispânica.

E a razão de oportunidade didática é muito simples. Todos temos a experiência, creio, que também a lingüística, ou a gramática, como, por exemplo, a história – que também pode ser aprendida deste modo – bem como em outras disciplinas, nada se conserva melhor na memória do que aquilo que exerceu sobre nós também um efeito estético importante. Frequentemente, tais efeitos ficam como textos na memória e, portanto, também são aquela informação que aprendemos relacionada com tal texto. Às vezes, e até de maneira bastante freqüente, as coisas aprendidas abstratamente ou em relação com textos não interessantes, que só se apresentam como exemplo e que não têm nenhum valor em si, são facilmente esquecidas.

Conclusão

Tudo o que dissemos diz respeito a um ideal de ensino, ao esquema dentro do qual compete ensinar. Na aplicação, no didático, deve-se levar em conta que é empiricamente impossível ensinar toda a linguagem. Pode-se ensinar, coisa que tampouco se tem feito, toda uma língua, em uma forma determinada, toda uma estrutura de uma língua. Porém é empiricamente impossível ensinar tudo aquilo que pertence ao saber elocucional, bem como tudo o que pertence ao saber expressivo e à estruturação dos textos, até porque em cada texto podem surgir novos procedimentos, dados como possibilidades na linguagem, mas não realizados até então e que, assim, tampouco poderiam ser incluídos numa lista de procedimentos já conhecidos. Até para a lingüística do texto eu tinha proposto, como tarefa modesta, mas absolutamente necessária, começar pelo registro das possibilidades realizadas até o momento, sem acreditar que com isto se esgotou a possibilidade da linguagem. Saber que tipos de procedimentos podemos esperar, com a convicção de que ainda poderão aparecer procedimentos novos, não incluídos em nossos registros. Mesmo que fosse empiricamente possível, que não o é, ensinar toda a literatura, não conviria ensiná-la toda, se necessitariam muitíssimos anos e muitíssimos conhecimentos, mas não conviria, porque o que nesta literatura sobressai, se vai perdendo, desaparece, naquilo que é mais ou menos forma de ideologia, que interessa como informação, mas que não é na realidade obra de arte ou grande obra de arte. Por isso, o ensino só pode ser ensino exemplar, isto é, o ensino deve estimular no lingüístico a reflexão lingüística, assinalar fatos que se sabe que têm tais e quais funções estruturais para que o aluno continue pensando e descubra outros fatos análogos, a fim de que tome consciência da língua e das possibilidades da linguagem e estimule, ao mesmo tempo, a criatividade lingüística. Quando se mostra como se fez algo, quais foram os procedimentos, o certo é que isto não assegura que outros poderão inventar tais procedimentos, mas poderá ser um estímulo, e, neste sentido, o exemplo bem analisado é estímulo de criatividade.

E exemplar também no que concerne à literatura, não para informar sobre toda a literatura; deveria ser dado o esquema do desenvolvimento, para que não se perca de vista a perspectiva histórica, e os conceitos históricos das obras, para não dar toda

a literatura, mas, de novo, apresentá-la em forma exemplar para estimular o interesse pela literatura e para que o aluno prossiga ele mesmo lendo outras coisas, além daquelas examinadas na escola. Recordo alguns exames no Uruguai durante os quais perguntava por Cervantes e os alunos me diziam: "Não demos Cervantes porque fizemos outras coisas". Considerar este fato como razão suficiente para não terem lido Cervantes. Bem ao contrário, parece-me absolutamente injustificável que se possa alegar que só o teriam lido por obrigação, como dever da escola. Claro que isto depende do ensino. O ensino deveria estimular o interesse, também pelo analisado em sala de aula e indicar onde se poderia encontrar realização literária desse nível em outras obras não examinadas. Estimular o interesse pela literatura por meio da análise, sempre dentro deste marco ideal que considera todas as possibilidades.

Nota do tradutor

1. Devidamente autorizado pelo Autor, temos o prazer de apresentar aos leitores de *Confluência* a tradução de uma "ponencia" proferida no Simpósio "**Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura española**", realizado na Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre os dias 4 e 8 de junho de 1984, e publicada em *Actas y Simposios* da Subdirección General de Formación del Profesorado (Madrid, 1987, págs. 13-32). Embora se trate de pronunciamento em relação ao espanhol, a palestra de Eugenio Coseriu, pela profundidade dos conceitos emitidos e pela grande autoridade de lingüista e filósofo da linguagem de quem os formulou, tem validade que ultrapassa o campo circunscrito do ensino secundário na Espanha e serve de guia de proposta de inovação para o ensino médio dos países de língua portuguesa. É um texto estimulante à reflexão do nosso professorado, como estimulante é o arcabouço teórico da visão lingüística desse mestre que tem já garantido seu lugar de honra na galeria dos maiores teóricos da lingüística do nosso século. O presente texto guarda o primitivo ar de naturalidade em que se desenvolveu a palestra, naturalidade que pretendemos transladar à versão em português. Não revista pelo Autor, esta versão – e suas imperfeições – ocorrem por conta do tradutor que, na oportunidade, agradece ao mestre e ao amigo a honra de poder dar maior divulgação a este seu oportuníssimo pronunciamento.
2. O exemplo no original está em espanhol. O tradutor procedeu aqui às adaptações necessárias para referir-se ao português.

Evanildo Bechara

FONTES PARA O ESTUDO DA VIDA E OBRA DE MANUEL SAID ALI

Maximiano de Carvalho e Silva
UFF

1 – TRAÇOS BIOGRÁFICOS

Manuel Said Ali Ida nasceu na cidade de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, Brasil, a 21 de outubro de 1861. Foram seus pais – Said Ali Ida, de origem turca, e Catarina Schiffler, alemã. Órfão de pai aos dois anos de idade, viveu em Petrópolis até aproximadamente os quatorze anos, e lá fez os seus primeiros estudos. Transferindo-se para o Rio de Janeiro, logo se empregou na conhecida editora Laemmert & Cia., cujos proprietários eram alemães: foi a oportunidade de, no trato com os livros e com grandes figuras da vida intelectual brasileira que freqüentavam a livraria, desenvolver as suas aptidões para os estudos lingüísticos e literários. Numa época em que a inexistência de centros de estudo especializado só lhe permitia mesmo ser um autodidata, o bom conhecimento da língua alemã e de outras línguas estrangeiras facilitou-lhe o acesso às obras originais de eminentes especialistas que exerceriam marcante influência em sua formação. O notório saber e a preocupação didática abriram-lhe o caminho do magistério, que exerceu em várias instituições, a partir das duas décadas finais do século XIX: foi professor de alemão, francês, inglês e geografia, tendo integrado o corpo docente do Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, nos primeiros anos da República) e da Escola Preparatória e de Tática do Realengo e posteriormente da Escola do Estado Maior do Exército (onde, extinto o ensino do alemão, passou a trabalhar como tradutor de textos militares nessa língua).

Dada a grande projeção que alcançou com os seus estudos de Lingüística Portuguesa, influiu, através de seus discípulos, na renovação dos métodos de ensino da língua, tendo sido alguns de seus compêndios adotados no Colégio Pedro II e em ginásios equiparados. Esses estudos lhe conferem um lugar de destaque ao lado dos grandes pioneiros que, em Portugal e no Brasil, deram novos rumos às especulações lingüísticas: Francisco Adolfo Coelho, Epifânio Dias, Gonçalves Viana, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Leite de Vasconcelos, Sousa da Silveira e alguns outros (para citar apenas os principais autores de obras fundamentais que se publicaram até a terceira década do século XX). O unânime reconhecimento do seu valor fez de Said Ali um dos membros da Academia Brasileira de Filologia, quando se fundou a instituição em 1944. Said Ali casou-se no ano de 1900, em Bruxelas, com Gertrudes Gierling, de nacionalidade alemã, e ficou viúvo em 1944. Faleceu com noventa e um anos, a 27 de maio de 1953, na cidade do Rio de Janeiro.