

A FACE OCULTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Sinéia Maia Teles Silveira (UNEB)

sineiasilveira@hotmail.com

Sônia Maia Teles Xavier (UNILESTEMG)

smsilveira@uneb.br

1. *Uma provocação*

O que ocorre nas escolas de 1º e 2º graus, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, é um contínuo convite à reflexão de todos os que, nas universidades, vêm preparando alunos para atuar nesses níveis, já que uma das missões dos cursos de Letras é qualificá-los para atuar no ensino Fundamental e Médio.

Pensando nisso, surgem alguns questionamentos: quais fatores têm interferido nas aulas ofertadas pela universidade para que a maioria dos alunos, assim que assume suas aulas, entenda que o repertório acumulado durante o curso pouco tem cooperado para a prática das aulas ministradas nas escolas em que atua ou atuará? Apesar do conhecimento de Linguística, muitos estagiários e egressos sentem-se impotentes no momento em que têm de executar o estágio: não dão conta de articular teoria e prática por fatores vários.

Essas e outras questões inquietam aos professores, quando partem para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, a fim de transpor as teorias apreendidas ao longo do curso de Letras para a prática. Estes, em sua maioria, durante a graduação, declaram-se adeptos de um ensino produtivo, tecem críticas ao ensino formalista e prescritivista adotado pelos professores observados na primeira fase do estágio, porém, no momento de traçar o planejamento das ações, acabam se sentindo inseguros, em terreno de areia movediça, afundam-se em dúvidas e incertezas.

Quando assumem a sala de aula, alguns acabam por reproduzir muito daquilo que criticaram, preocupam-se excessivamente com conteúdos e menos com resultados. Como consequência, deixam à parte algumas estratégias pedagógicas bem formuladas e, assim, reatualizam os problemas relativos ao ensino de Língua Portu-
gue-

sa, na medida em que prescrevem regras de forma descontextualizada, utilizam o texto literário como pretexto para o ensino de gramática, sem levar em conta as múltiplas possibilidades literárias e semânticas do texto, a polifonia discursiva etc.

Esse fazer pedagógico contribui significativamente para resultados negativos quanto ao domínio de língua. Estudos, pesquisas, documentos e referenciais qualitativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam essa crise no ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos resultados apresentados pelo espaço midiático que revelam dados preocupantes: os alunos finalizam a 4ª e 8ª séries do ensino Fundamental e não conseguem demonstrar ter apreendido estratégias básicas de leitura, como compreender o que leem, fazer inferências, conforme atestam os resultados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Concluintes do Ensino Médio revelam os mesmos resultados, demonstrando dificuldades na área de leitura e produção textual, como apontam os resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Os testes do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes em todo o Brasil sinalizam índices preocupantes, já que evidenciam a pouca familiaridade desses alunos com uma área em que o domínio da língua é de extrema importância, é uma ferramenta básica para o exercício, não apenas de sua profissão, mas também de cidadania.

2. Crise no ensino de língua portuguesa: falácia ou realidade? O olhar do aluno

Quando se fala em crise no ensino de Língua Portuguesa, invariavelmente as atenções se direcionam para a gramática: alguns a apontam como a vilã, outros como a redentora capaz de contribuir para a reversão desse caos. Assim, a questão do ensino de Língua Portuguesa suscita um questionamento básico: deve-se ou não ensinar gramática na escola? Cabendo à escola ensiná-la, o que se deve objetivar e que tipo de gramática ensinar? Ou ainda, que tratamento deve ser dado ao seu ensino?

Por um lado, os gramáticos apontam a necessidade de um ensino gramatical para instrumentalizar o aluno a se tornar um bom produtor de textos, um usuário competente da língua. De outro, os

linguistas fazem críticas muito bem fundamentadas, apontando as falhas no ensino de língua, na medida em que se prioriza o ensino gramatical em detrimento do texto, a partir de uma concepção equivocada de que o domínio da linguagem é oriundo do conhecimento de regras e conceitos gramaticais, apontando como esse ensino tem sido propulsor de preconceitos linguísticos e exclusão social, principalmente em função de uma visão equivocada do que vem a ser a norma padrão.

Britto (1997, p.73), sobre o assunto, afirma que essa ideia de que cabe à escola ensinar português padrão é resultante de uma confusão *entre o que se entende por português padrão ou norma culta e as formas do discurso da escrita*, comentando que desde Saussure fica evidente para quem estuda a língua despreconceituosamente que a “forma essencial da linguagem é a fala, sendo a escrita um sistema simbólico secundário [...] com uma longa história de constituição e relação com a fala”, sendo uma modalidade específica, regido por regras próprias, e, nesse sentido, não corresponde a nenhuma das variedades da língua portuguesa, ainda que interaja com elas. Nesse sentido, dominar a escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica conhecer certas formas do discurso e acessar a determinados bens culturais.

Na tentativa de entender um pouco essa problemática e verificar como os graduandos enxergam o ensino de Língua Portuguesa, fizemos uma pesquisa de campo em dois espaços universitários: a Universidade do Estado da Bahia, Campus V (Santo Antonio de Jesus), com graduandos do segundo semestre do Curso de Letras Vernáculas; uma universidade do interior de Minas Gerais,¹ com graduandos do primeiro período do Curso de Comunicação Social. Dentre as questões propostas, destacamos:

A escola deve garantir ao aluno acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. Diante disso, escreva sobre sua experiência relativa ao ensino de língua portuguesa no ensino médio, evidenciando qual o comportamento dos professores durante os três anos de ensino médio em relação ao ensino da língua materna.

¹ Como combinado com os alunos, utilizaremos o nome de informante a fim de preservar suas identidades.

Os alunos, ao rememorarem como eram ministradas as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, reiteram os problemas elencados. A primeira informante² descreve como as aulas eram ministradas:

[...] Lembro da acomodação de alguns docentes ao passar o conteúdo, era sempre igual, não tínhamos novidades nas aulas, algo que fizesse com que nós, alunos, se interessasse³ mais, provavelmente pensavam ou pensam que é mais cômodo seguir um modelo tradicional, do que expor algo novo, tendo como único objetivo que nós, alunos, aprendêssemos a norma culta, o que importava ou importa é que não podíamos falar, escrever ou ler errado. Hoje percebo que fui prejudicada por causa do ensino de alguns professores [...] Eles faziam parte da concepção que não influenciava a leitura, que quando iram passar algum assunto gramatical não interagiam com um texto literário. Nas atividades, tínhamos que aplicar as regras gramaticais em sentenças isoladas, esses acontecimentos contribuíram para o bloqueio em vários alunos, que hoje em dia por consequência, encontram dificuldades em seu desenvolvimento no ensino superior e o mais triste é que sabemos que existem vários desse tipo de docente ainda. (A.C.S.O. – BA)

Outra informante vai além, despejando sua mágoa e decepção em relação aos professores de Língua Portuguesa. Ela diz:

É intrigante saber como um professor deixa o aluno se decepcionar com a matéria que ele transmite, informa ou esclarece. [...]. Tive três professoras de português, no primeiro ano uma amante da língua portuguesa, nos ensinava com classe [...] uma maravilha. No segundo ano foi um desastre, a professora era depressiva, velha no contexto, chantagista, aprender português era uma condenação e em fim no terceiro ano como dizem os baianos, “oh lezeira”, a professora dava sono de tão lenta, de voz baixa [...]. Me sinto constrangida de de ter que falar e escrever uma língua que além de ser passada sem muito amor e técnica ela é complicada deixando a desejar. (C.A – MG)

Notemos que os informantes deixam entrever, nas linhas e entrelinhas do seu discurso, primeiro, sua perspicácia em enxergar, pelas lentes do aluno, as falácias de um ensino que não privilegia o texto, desconsidera as variações linguísticas, é prescritivo por excelência, dentre outros problemas. Do Nordeste ao Sudeste, os mesmos

² Os informantes serão citados pelas iniciais dos seus nomes, de modo a terem sua identidade preservada. Após as iniciais, serão codificados com a sigla BA, quando pertencentes à universidade da Bahia e MG, quando oriundos da universidade de Minas Gerais.

³ Fomos fiéis à escrita dos informantes.

problemas são denunciados. E a visão que o aluno acaba por construir do professor e da Língua Portuguesa é deprimente: uma língua difícil, professores desmotivados, com concepções equivocadas e distorcidas da própria língua que ensinam e falam, metodologias que em nada contribuem para despertar paixão por aprender.

A descrição feita por outros informantes confirma esse diagnóstico:

Os professores tinham uma concepção prescritivista, pois eles ensinavam dizendo o que era certo e o que era errado, assim eram ditadas regras. [...] Nas aulas de Português usava-se só as regras com palavras isoladas, não se usava a palavra num contexto. Tinha professor que ensinava por ensinar. Era ensinada normas [...] mas isso era passado com palavras isoladas e não num contexto. O professor só ensinava assim. I.O.L.S. (BA)

A língua portuguesa no ensino médio é tratada como algo bem básico, os professores ensinam o que o “sistema” promete que é particularmente a gramática e pouco de interpretação de texto, focando principalmente na gramática. A.L.A. (MG)

Esse mesmo perfil do ensino de língua se configura nos depoimentos:

Na minha trajetória estudantil, os professores utilizam a concepção da “linguagem enquanto expressão do pensamento”, ou seja, o ensino tradicional de língua, reproduzindo a gramática desvinculada das situações reais da língua. [...] não tinha aula de redação e só produzi um texto em sala de aula durante todo o colegial, que foi um breve resumo sobre o Romantismo. O enfoque do texto era só pra ensinar a gramática normativa de forma descontextualizada. O ensino de língua durante o colegial nunca ficou claro para mim, pois ensinava-se regras e a forma que eu e meus colegas utilizavam a língua oral não aparecia nos exemplo que o professor copiava no quadro. [...] O professor, através de exercícios, enfatizava a valorização do padrão normativo, assim, desprezava a análise linguística. [...] Reduzia as manifestações da língua que eu e meus colegas utilizavam através da fala a uma teoria normativa que era incoerente com as realizações reais da língua. (M.S – BA)

No meu ensino médio, meus professores de língua portuguesa de nada acrescentaram ao meu conhecimento. Nas aulas, os alunos não davam atenção, conversavam o tempo todo e “matavam aula”. Mas a culpa do péssimo ensino médio não é somente dos alunos. Os professores quando começavam uma matéria, iam com ela até o fim do bimestre. Os alunos que prestavam atenção nas aulas, também terminavam o ano sabendo pouco ou quase nada. Meu desempenho no E.M., em relação a nota, estava ótimo, porém, na prática, isso não acontecia. Assim foi meu desastre no ensino médio. (V.A.C.P. – MG)

É impressionante a unanimidade em relação ao ensino de língua nos dois depoimentos: ambos tecem sua decepção em relação à metodologia dos professores, à visão distorcida dos fatos da língua, a pouca ênfase no texto, o excesso de ensino de regras gramaticais descontextualizadas, o desinteresse do alunado por um ensino pouco ou nada produtivo. Notemos que a segunda informante (V.A.C.P. (MG)) reconhece a parcela de culpa dos alunos, no que tange ao desinteresse, mas ressalta que mesmo aqueles que agiam diferente não alcançavam bons resultados do ponto de vista qualitativo, ou seja, obtinham boas notas, contudo, a aprendizagem, de fato, não ocorria satisfatoriamente, já que ela evidencia o “desastre” no ensino médio.

Tais depoimentos confirmam dados apontados em uma pesquisa realizada por Neves (2002, p. 237). Esse estudo revela que os professores, em sua maioria, afirmam ensinar gramática, porém, contraditoriamente, admitem que esse ensino gramatical aplicado nas escolas não tem nenhuma utilidade, não serve para nada. Quanto à forma de utilização da gramática, esse estudo revela que eles veem a gramática e a empregam para exercitar a metalinguagem em detrimento daquelas atividades propiciadoras de reflexão e operação sobre a linguagem, motivo pelo qual trabalham isoladamente redação, leitura e interpretação; de outro, literatura, e mais isoladamente ainda a gramática, sendo esta ensinada como uma transmissão daqueles conteúdos esboçados no livro didático adotado pela escola. Tais livros trazem textos que documentam a variação, a evolução linguística, as quais são desconsideradas nos exercícios, nas lições de gramática que não levam em conta a variação nem a mudança, assim como a ampla liberdade de o usuário produzir seus enunciados por meio da língua.

Quanto a esses exercícios comumente aplicados nessas gramáticas, os professores revelam preferência por dois tipos: classificação de palavras e discriminação das funções sintáticas, afirmando que fazem isso a partir de textos ou frases, provavelmente para não serem acusados de artificializar o estudo gramatical. Ou seja, por conta dos equívocos que os estudos linguísticos apontam no ensino de língua, esses professores mudam de postura, adotam o texto para não serem acusados de artificializar o estudo gramatical, porém, esse uso é equivocado na medida em que o texto, como tão bem explicita Geraldi (1997), é apenas um pretexto para a retirada de palavras ou

frases isoladamente, sem se levar em conta a riqueza do universo textual. Isso se reflete no depoimento abaixo:

Durante minha vida estudantil, no ensino fundamental e médio, o ensino de língua portuguesa sempre foi como um conjunto de regras a serem aprendidos e colocados em prática [...]. Conjunto estes que não foram aprendidos e que tornava o ensino de língua muito cansativo. [...] Não havia separação entre as disciplinas de língua portuguesa e literatura, mas a prioridade do professor era trabalhar as normas gramaticais, somente em alguns momentos foram trabalhados alguns romances, que o professor pediu que fosse lido e não problematizou o conteúdo, e simplesmente aplicou uma atividade. [...] Estudar a língua é algo que se tornou muito complexo pela maneira que é ensinado. Se for feito uma pesquisa, poderá perceber que há maioria dos alunos não gostam de estudar língua portuguesa por considerar um sistema de regras. Na minha época, não era diferente, havia sempre uma valorização da norma culta e não se entendia o porquê de se aprender tudo aquilo se na realidade não se colocava em prática nem se comentava sobre as variações linguísticas e tudo que para a norma culta é considerado “erro” era denominado figura de linguagem. (N.J.S. – BA)

Os graduandos abaixo revelam terem sido expostas ao tipo de ensino e contato com o texto em sala de aula semelhante ao vivenciado por N.J.S. – BA. Dizem eles:

[...] Pouco se discutia ou até mesmo produzia para exercício de produções textuais, o foco não era o texto e sim as regras determinadas pela gramática normativa. Assim, as formas de abordagem dos textos tanto em língua portuguesa quanto em literatura eram trabalhados em questões escritas, estas mediadas através de avaliações, seminários, aulas expositivas, ministradas pelo professor. Desta forma, com um ensino conteudista e não trabalhado de forma condizente com o desempenho dos alunos, o aprendizado com certeza ficava deficiente em decorrência da forma de abordagem dos conteúdos propostos. (S.S.R. – BA)

[...] o texto tornou-se muito desvalorizado na sala de aula, e os discentes ficam com uma deficiência muito grande quando se trata de interação de texto e leitura e fruição. (A.P.J.S. – BA)

A língua materna seria a primeira língua que uma criança aprende em geral ensinada pela mãe, amigos, parentes e etc. Os professores tendem a corrigir os erros gramaticais e adequá-los de acordo com os padrões da norma culta. No meu caso não considero que o meu português é correto, ainda utilizo muito da língua materna aquela que aprendi nas ruas, em casa, na internet etc. Ainda falta muito para que eu possa me aperfeiçoar de acordo com as regras gramaticais. (L.P.S.– MG)

Refletindo sobre o tipo de ensino descrito pelos depoentes, verificamos uma prática equivocada, já que o ensino se reduz a um

conhecimento metalinguístico que é visto pelo aluno como inútil, complicado, incompleto, já que não contribui significativamente para que ele domine a língua, configurando-se o que Geraldini (1987, p. 21) alega: “O ensino da língua foi desviado para o ensino da teoria gramatical”. O texto tem a sua função precípua desviada, o aluno perde o prazer de ler por ler, de buscar construir sentidos, de se empolgar com a leitura, de produzir outros sentidos, subverter, de envolver-se com o universo textual em uma perspectiva dialógica.

Observamos que esse tipo de ensino conduz a concepções equivocadas em relação ao ensino de língua, como relata a terceira informante, quando alega que não considera o seu português correto, como se as outras variações fossem “erradas” e a única função dos professores de língua seja a de “corrigir erros gramaticais”. Além de ser, em alguns casos, vítima de preconceito linguístico, pois é tachado de não saber a sua própria língua, aquela que, como diz Carlos Drummond de Andrade, “é mistério, só cabe ao professor Carlos Góis desvendar”.

E essa prática narrada acaba por ser nefasta, na medida em que distancia o aluno do texto, o que se refletirá negativamente na sua vida, como se verifica nos depoimentos transcritos:

Na minha prática discente li apenas dois romances: *Tracema* e *Senhora*, indicados pela professora de Literatura. [...] a professora de língua portuguesa não trabalhava com textos, trazia apenas regras gramaticais para serem decoradas e postas nas provas. Se meus professores tivessem incentivado mais a leitura, acredito que hoje estaria melhor na minha vida acadêmica, pois tenho dificuldades para interpretar alguns textos e poemas. (I.C.S. – BA)

[...] Deixou a desejar na elaboração de texto [...]. (S.S.M. – MG)

Se a escola levar em conta que sua função básica é o ensino da língua padrão, certamente não é com teoria gramatical que ela atingirá tal objetivo. Pelo contrário, esse tipo de ensino levará o aluno a se desinteressar pelo estudo da língua, já que, quando pensa haver captado o que vem sendo trabalhado em sala de aula, entra em contato com determinadas construções sintáticas que não consegue entender, desestruturando-se, frustrando-se, sendo alvo de reprovações, recriminações que começam pela própria escola.

Nesse enfoque, como tão bem defende Neves (2003, p. 18), a escola trabalha equivocadamente o ensino de língua, na medida em que reduz o ensino de gramática à *taxonomia e à nomenclatura em si por si*. Aplica a gramática a partir da reflexão sobre o funcionamento da linguagem, não leva em conta as relações naturais estabelecidas entre várias formas de desempenho linguístico oral ou escrito, culto ou coloquial, o que, se contemplado fosse, possibilitaria ao usuário da língua dispor eficientemente dos recursos do processamento discursivo, sistematizando, a partir disso, os fatos linguísticos legitimados pelo funcionamento efetivo da linguagem, aqui entendidos como foco das ações.

Esse foco, na prática, tem se desviado para ações excessivamente ritualistas no ensino gramatical, dentre elas: a aplicação de atividades de rotulação; reconhecimento e subclassificação de classes ou funções; definições, tidas como prontas, acabadas, inquestionáveis, percebendo-se a gramática como um “mapa taxonômico de categorias”, como cita Neves (2003, p. 116), o qual não considera a língua em funcionamento, organizada a partir da interação linguística, as funções que são efetuadas no uso.

Procedimentos ritualísticos dessa natureza são reveladores de um ensino de gramática expositivo e impositivo de modelos, aos quais essas classes ou funções devem se encaixar, isso a partir de textos-pretexos formulados unicamente para esse exercitar mecânico e improdutivo da língua, desconhecendo-se, portanto, os usos da linguagem no trato com a gramática. Isso se confirma no depoimento dos graduandos, os quais esmiúçam como o texto se presentificou nas suas vidas estudantis e o tipo de ensino ministrado:

Em minha prática discente o texto foi desvalorizado, pois não havia uma reflexão sobre a língua, no que diz respeito à sua efetiva realização. Em alguns momentos que o texto foi utilizado em sala de aula ele servia como base para auxiliar o ensino da norma padrão. [...] A prática pedagógica exercida por alguns professores não demonstrava uma definição sobre a finalidade do ato de ensinar e conseqüentemente uma real reflexão sobre o conteúdo transmitido. Não houve um vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, mas uma valorização da norma culta e da escrita em detrimento da oralidade. Exercícios como escrever listas de verbos com o objetivo de demonstrar os tempos verbais, como pretérito perfeito, pretérito imperfeito e mais que perfeito, exemplificam a valorização da escrita e a utilização de uma metalingua-

gem que não facilita a retenção do conteúdo pelos alunos. (C.L.S.S. – BA)

No ensino médio o ensinamento de língua portuguesa foi abordado no formato de uma revisão das regras e normas mais importantes acerca do nosso idioma. (F.T.A.S. – MG)

Revelando ter sido exposta ao mesmo tipo de ensino, o depoente desabafa, deixando entrever no seu discurso a sua insatisfação com a experiência vivenciada em sala de aula, no que tange ao estudo da língua portuguesa:

Infelizmente estes problemas perduraram no efetivo processo educacional durante o período escolar. Conceitos estabelecidos indefinidamente, não condizentes com a realidade e o interesse dos alunos, assim como a inserção de regras e métodos agregados a gramática tradicional e a valorização da norma culta como padrão para a sociedade, comprometeu em parte o ensino de qualidade. Em fim, todos esses fatores não que sejam inviáveis para o aprendizado, a exemplo da norma culta e a gramática, o fato é a forma como foram instaurados nos estudos o qual tornaram desinteressantes para os alunos [...]. (S.S.R. – BA)

Outro graduando apresenta experiência similar ao da depoente acima, quando confessa: “[...] Os textos (normalmente crônicas ou trechos literários) serviam como pretextos para o aprendizado das normas gramaticais”. Ele também revela ter sido exposto ao mesmo tipo de ensino, quando narra sua vivência escolar:

Durante o Ensino Médio, as aulas de Redação que eu tive eram totalmente mecânicas e estabelecidas. A docente (sempre auxiliada pelo livro didático) passava somente exercícios de acentuação gráfica e erros ortográficos e lia as regras para a criação de uma boa redação, sem qualquer tipo de prática. Os textos trabalhados nas aulas eram utilizados somente para fins gramaticais, sem haver qualquer discussão ou debate. (D.B. – BA)

Os depoimentos permitem entrever a adoção, pela escola, de um modelo de ensino reducionista, prescritivista, revelando claramente uma concepção segundo a qual a linguagem é vista como expressão do pensamento. O texto é utilizado como pretexto para ensino da metalinguagem, isso quando se presentifica na sala de aula. Ou seja, o modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada para quem se fala, em que situação de fala, conforme Travaglia, tendo suas raízes na filosofia grega e, baseado nela, o ensino de Língua volta-se para a tradição gramatical, buscando-se a homogeneidade padronizada,

desprezando-se a heterogeneidade dialetal, cabendo à escola unicamente o ensino da gramática normativa.

Esse tipo de concepção, segundo Bagno (2002, p. 22), trabalha com abstrações, visto que a linguagem é vista como algo místico, além deste mundo, como uma essência, uma abstração, o que não é concebível visto que a língua é viva, concretizando-se como atividade social. Isso fica claro nos relatos a seguir, que rememoram o fazer pedagógico dos seus professores de língua portuguesa:

Durante minha prática discente os professores tinham como prioridade empregar o uso correto da gramática, sem se preocupar com as variações da língua e com sua oralidade [...] dizendo que “esta palavra está errada, você pronunciou tal palavra errada para esse contexto”, sem se preocupar com o porque essa variação ocorreu. (A.P.J.S. – BA)

Os professores do Ensino Médio de L.P. que me deram aula, são pessoas boas, mas que infelizmente me ensinaram pouco. Não sei se por causa do próprio sistema, dos professores ou por mim mesmo. Resumindo: meu conhecimento tanto na escrita quanto na fala é ruim. (G.G. – MG)

Os professores do E.M. funcionam como corretores de todos os defeitos que nós alunos temos em relação a língua portuguesa. Eles nos forçam a exercitar nossas maiores dificuldades para que assim possamos praticar os exercícios básicos dentro da língua materna. [...]. (S.N.M. – MG)

Fica evidente nesses relatos que os alunos enxergam no professor de português um detetive de “erros” que se preocupa excessivamente com a aplicação de um ensino prescritivo de regras, que pouco ou nada trabalha a variação linguística, conduzindo ao aluno a uma percepção equivocada desta, como deixa bem claro o depoente A.J.S. (BA), o qual apresenta uma visão ampla dessa variação.

3. *Concepções de gramáticas (ainda) vigentes nas aulas de língua portuguesa: um percurso teórico*

Concebendo a linguagem na perspectiva acima esboçada, a escola perpetua a pedagogia tradicional, no momento em que, como diz Bagno (2002, p. 25), a partir de uma abstração-redução – a norma culta-, procura apresentá-la como algo revestido de estabilidade, homogeneidade, um produto pronto e acabado. Isso revela uma das

mais gritantes contradições desse tipo de concepção tradicional: fazendo-se uso dessa norma culta (abstração) como se fosse um corpo de regras aplicáveis na prática, na concretude, reduz-se a língua a essa norma, esta, por sua vez, à gramática (de frase).

No enfoque explicitado acima, a escola adota, em decorrência disso, uma concepção de ensino essencialmente prescritiva de regras, buscando levar o aluno a substituir seus padrões linguísticos considerados “errados” por outros considerados “corretos”. É prescritivo porque para cada “faça isso” corresponde um “não faça aquilo”, mediante a aplicação de um único tipo de gramática, a normativa, só privilegiando a variedade escrita culta, sendo, desta forma, um tipo de ensino reducionista, o que não cabe mais nos dias atuais.

Baseando-nos nessa concepção, a gramática é vista unicamente como manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, sendo, por conseguinte, um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua adotado e perpetuado pelos bons escritores, conforme Franchi (1991, p. 48). Sendo assim, apontamos que a língua é só a variedade tida como padrão ou culta, sendo as outras variações desvios, erros, agramaticais. Com isso, muitos professores ignoram a língua oral, criam preconceitos de todos os tipos, usando argumentos infundados para incluir ou excluir formas e usos nessa gramática, que são, na verdade, de outra ordem: estética; elitista ou aristocrática; política (purismo); comunicacional (facilidade de compreensão); histórica (tradição). Ou então justificam todo esse aparato metalinguístico em função do vestibular, alegando que precisam preparar o estudante para enfrentar esse desafio.

Percebemos que a escola tem tratado a gramática como “*uma entidade postíça a qual só teremos acesso se sairmos dos textos*”, como alega Neves (2003, p. 129), esquecendo a escola que a gramática se explicita mediante o uso da linguagem; que a gramática de uma língua em funcionamento não é feita de regras absolutas; que não é eficiente nem produtivo reduzir a gramática a uma metalinguagem, catalogando-se e nomeando-se classes de palavras e, acima de tudo, que não é concebível a disciplina gramatical escamotear ou ignorar o real funcionamento da linguagem.

Levando em conta os pressupostos acima, vemos que não é dominando uma determinada variedade linguística que o indivíduo poderá mobilizar o conhecimento. Antes, o que o possibilitará isso será o acesso à cultura e à informação, conseqüentemente, a ampliação do seu domínio linguístico. Como diz Britto (1997, p. 176), trata-se, isso sim, de garantir a todos o acesso à *escola e aos discursos que se organizam a partir dela*, visto que o conhecimento linguístico decorre da experiência social e do acesso aos bens sociais e não da aprendizagem de uma metalinguagem. Logo, a reflexão sobre a língua é extremamente necessária, na medida em que

Objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a percepção aguda destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diferentes registros e o lugar da norma padrão [...] tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como esses processos ocorrem. (BRITTO: 1997, p. 177)

Não questionamos que o objetivo da escola é ensinar o português padrão ou de criar condições para que a sua aprendizagem seja efetivada, como afirma Geraldi (1999, p. 33). Para ele, essa tese infundada de que não se deve ensinar o padrão é fruto de um equívoco político e pedagógico, segundo o qual esse modelo de língua é altamente complexo, sendo, por conseguinte, de difícil aprendizagem para os alunos oriundos das camadas populares, falantes e usuários de variedades não padrão. Na verdade, para o autor, a não aprendizagem ou o desuso desse dialeto padrão decorre de valores sociais dominantes e também da adoção de estratégias pedagógicas ineficientes ou equivocadas por parte da escola. Assim, falar contra o que Posenti (1996, p. 56) chama de *gramatiquice* não é inviabilizar a reflexão sobre a língua, até porque tal ação é corrente na vida do ser humano, logo, não há razão para inviabilizá-la no espaço escolar.

Bagno (2003) também não se posiciona contra a existência e o ensino de um padrão. O que ele combate é se estabelecer um padrão escrito tradicional como única norma a ser aceita para todos os meios de comunicação, todas as regiões e relações sociais, visto que para cada situação comunicativa há uma variedade adequada da língua. O que não se pode é, em nome dessa norma, desconhecer a variação linguística, ou não se refletir sobre ela na escola. O que não é mais cabível é que essa instituição, no trato com a linguagem, confunda noções de norma linguística e preconceito linguístico, conce-

bendo que a ela cabe avaliar usos linguísticos pela ótica da valoração social.

Como defende Neves (2003, p. 22), até por conta da pressão da sociedade pela preservação da identidade, há na escola um espaço para o estudo da língua padrão, porém, é preciso partir da língua – da linguagem – para o padrão, ou seja, do uso para a norma, e não do movimento inverso – do padrão para a linguagem e para a língua, que é, numa visão acrítica, o que se tem efetivado na prática, quando se oferece a gramática de uma língua como uma camisa-de-força que vem desenhada para depois se encaixar os exemplos que caibam no desenho traçado, no modelo desenhado, na doutrina assentada, tratando-se a gramática como mera transmissora e registradora de modelos. Estes são denominados por Neves (2003, p. 85) de *esquemas mudos, esqueletos inexplicados* que depois são revestidos com aquilo que melhor se adapte a esses moldes.

Com esse tipo de ensino, a metalinguagem acaba engolindo a linguagem que lhe deu vida e estatuto, instaurando dois problemas cruciais: o sufocamento da linguagem pela metalinguagem e a limitação do nível da análise à oração, a qual não atinge o patamar alcançado pela linguagem, desconsiderando-se, assim, que a gramática é decorrente de uma capacidade natural efetivada no uso, na interlocução e criação de textos, conforme a autora.

Ora, é evidente que ninguém precisa estudar regras gramaticais para depois ser um falante competente de sua própria língua, logo,

A gramática, como disciplina escolar, terá de ser entendida como explicitação do uso de uma linguagem – em todos os ângulos, inclusive o social – com base em muita reflexão sobre dados, o que exclui toda atividade de encaixamento em moldes que prescindam das ocorrências naturais e ignoram zonas de imprecisão e/ou oscilação. (NEVES, 2003, p. 25/6).

Nesse viés, uma gramática escolar cientificamente conduzida, apoiada no real funcionamento da linguagem, verá como não científica a adoção de um conceito de correção no estabelecimento de um padrão linguístico a ser buscado pela escola, e natural e científica a utilização de um conceito de norma linguística e de língua-padrão no exame das relações estabelecidas entre gramática e uso da língua, a aceitação de propostas respaldadas pela Linguística na atuação escolar, renovando-se o tratamento dado à linguagem, à língua e à gramá-

tica, o que, por sua vez, implicaria numa realimentação das discussões teóricas aplicáveis sobre a linguagem.

4. *Que concepção de gramática e ensino, enfim, adotar?*

Levando-se em conta as discussões feitas, negar a necessidade do ensino gramatical é negar a sistematicidade da língua portuguesa. Saber gramática não significa decorar nomenclaturas, regras, exceções. Saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras interiorizadas. É saber falar, ler e escrever com clareza e eficiência, dominando, o mais automaticamente possível, o sistema de regras do nosso meio de comunicação – o português. Assim, o professor deve ter uma concepção instrumentalista da língua que ensina, e não uma concepção normativa prescritiva. Deve considerar que a língua expressa as necessidades da cultura, esta desenvolve a linguagem sem por ela ser exigida. Quando a cultura muda, a língua tem recursos necessários para mudar com ela, ajustando-se às necessidades comunicativas.

O que sugerimos, na verdade, é que se possibilite ao aluno elaborar um conhecimento sobre a língua, vendo-se a linguagem como um todo, investigando-a, pesquisando-a em todas as suas possibilidades, contemplando-a em todos os seus aspectos: sua historicidade, funcionalidade, variabilidade; os gêneros do discurso, a anáfora, a dêixis, dentre outras questões, bem como propiciando a revisão de bases semânticas de relações argumentativas, os sistemas de construção do seu léxico, suas relações com a gramática internalizada, conforme sugere Britto (1997, p. 178). Assim, a gramática, no contexto escolar, estaria vinculada aos processos da constituição do enunciado, sendo, conseqüentemente, *dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada*. (NEVES, 2003, p. 22).

Nesse enfoque, é muito mais produtivo estudar as relações que se constituem entre os falantes, nos seus atos de fala, do que procurar o ensino da metalinguagem: analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens, descrevendo-a. Ora, descrever a língua é diferente de saber a língua, ou seja, usá-la nas diversas situações do dia-a-dia, em interação com outros falantes, demonstrando entendimento e produção de enunciados, diferenciando as formas de expressão.

Geraldi (1997) propõe que, com base nessa postura, a partir de uma concepção de linguagem como processo ou fruto de uma interação social, as atividades no 1º Grau girem em torno do ensino de língua, usando-se a metalinguagem apenas quando esta for necessária para o alcance do objetivo final do domínio da Língua na variante padrão.

Bagno (2002, p. 53), por sua vez, sugere que as aulas de língua portuguesa não se reduzam à aula de gramática, mas se configurem em um espaço de leitura e escrita diárias de material diversificado, defendendo que o objetivo de Língua Portuguesa na escola deve ser o de levar o aluno a alcançar um grau de letramento cada vez maior, propiciando o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, possibilitando-o usar a sua língua com eficiência. Assim, saber português implicaria outras aptidões, como ler certos tipos de textos, compreendendo-os, dominar recursos da modalidade escrita, e não apenas dominar regras gramaticais.

Como assegura Brito (1997), o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela, permitindo a emergência de sujeitos críticos que, atuando sobre o seu objeto de estudo, que é a língua, investiguem, descubram, articulem, aprendam, enfim, estabeleçam relações, formem juízo e crítica, experimentem liberdade de expressão do pensamento.

Muitos gramáticos afirmam que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática. Bechara, por exemplo, adere a essa distinção e privilégio da Gramática, e isso não é mais que uma forma de desvalorizar e excluir variedades. Isso, conforme Britto, é retroceder no tempo, pois não faz sentido imaginar um professor de gramática que não tenha sua prática alicerçada na Linguística.

A Língua, na verdade, só existe na interlocução. Estudar a língua, por conseguinte, é buscar identificar compromissos que surgem a partir da fala, e as condições a serem preenchidas pelos falantes para falar de certo modo em determinada situação concreta de interlocução. Nesse direcionamento, caberá à escola promover reflexões sobre a língua materna, levando em conta as relações de uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática, rejeitar um tratamento homogêneo da língua, trabalhando, portanto, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, tendo como

objeto de investigação a língua em uso, já que é a partir da interação que a linguagem é utilizada que há produção, ampliação dos usos da própria língua. Assim, nessa perspectiva, o foco passaria a ser a construção do sentido do texto, deixando este de ser usado apenas como pretexto para trabalho metalinguístico.

Nesse viés, será muito mais produtivo estudar as relações que se constituem entre os falantes, nos seus atos de fala, do que procurar o ensino da metalinguagem: analisar a Língua, dominando conceitos e metalinguagens, descrevendo-a. Ora, descrever a língua é diferente de saber a língua, ou seja, usá-la nas diversas situações do dia-a-dia, em interação com outros falantes, demonstrando entendimento e produção de enunciados, diferenciando as formas de expressão. Neves (2003) assegura que

Ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico para chegar aos resultados de sentido.

Bagno (1999, p. 142) indica, dentre outras coisas: que o professor se conscientize de que todo falante nativo é um usuário competente dessa língua; aceite que não existe erro de português, mas diferenças de usos; não confunda erro de português com simples erro ortográfico, visto que a ortografia é artificial, enquanto que a língua é natural; reconheça que aquilo que é visto pela gramática tradicional como erro é um fenômeno com explicações científicas demonstráveis; conscientize-se de que há variação e mudança linguística em todas as línguas; perceba que a língua portuguesa não vai nem bem nem mal, apenas evolui; respeite a variedade linguística de todos os falantes; entenda que a língua permeia tudo, constituindo-nos enquanto seres humanos, daí sermos a língua que falamos; ensine bem, ensinando para o bem, respeitando o conhecimento intuitivo do aluno, valorizando o que ele sabe do mundo, da vida, reconhecendo a língua tal qual ele fala.

Neves (2003, p. 151), por sua vez, afirma que

[...] estudar a língua é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem; que o lugar da observação desse uso é os produtos que temos disponíveis – falados e escritos-, mas é, também, a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação; que, afinal, a gramática rege a produção de sentido.

Neves (2002, p. 266) advoga que o ensino de linguística deve oferecer condições para que o aluno tire dele orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem quando ele assumir a outra ponta (a sala de aula), no processo de ensino, compreendendo: que uma língua – e seu conhecimento –, envolve esquemas cognitivos: o conhecimento de uma língua é, afinal, o conhecimento de uma das manifestações do funcionamento da mente; as propriedades básicas da faculdade da linguagem, o que lhes irá permitir compreender o processo de aquisição da linguagem; de uma teoria funcionalista, pelo contrário – e complementarmente, levará conhecimentos que têm seu centro no uso linguístico; que o que se pretende, nas escolas de ensino fundamental e médio, é um bom uso da língua; o que é a língua em funcionamento, sabendo o que é ensinar a língua materna para os seus alunos.

A autora defende que dar privilégio à reflexão é o modo de preconizar-se um tratamento da gramática que objetive o uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir desse ponto, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. Defende a autora que é “Partindo do todo da interlocução que a análise se torna legítima, e, mesmo, possível”. Para ela, “[...] não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem: pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável.” Dessa forma, a escola deve tratar a linguagem, em princípio, rejeitando moldes, vendo que não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso.

Aparenta a autora algumas lições dessas reflexões: que ninguém precisa primeiro estudar as regras de uma disciplina gramatical para depois ser falante competente de sua língua; a gramática como disciplina escolar terá de entender-se como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, e, por aí, do próprio

funcionamento da linguagem – com base em muita reflexão sobre dados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referenciais qualitativos norteadores da educação no Brasil, pautam-se nas tendências linguísticas contemporâneas, fazem críticas aos aspectos negativos no ensino de língua, bem como apontam diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, dando assim, uma grande contribuição para o ensino. Neste referencial, a Língua Portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que concerne ao ensino de língua. Este se fundamenta em um tripé: escuta/leitura de textos orais/escritos; prática de produção de textos orais/escritos; prática de análise linguística. Dessa forma, o foco do ensino sai de regras estanques, pré-estabelecidas, e do tradicionalismo, passando para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos.

5. *Sem conclusões; apenas provocações*

O que sugerimos é a saída de um ensino prescritivo, metalinguístico, descontextualizado e de uma teoria gramatical inconsistentes, para uma perspectiva mais crítica de ensino de língua, mediante a leitura e produção textual como eixos basilares para a formação do aluno. Isso porque se entende a língua, não mais como um corpo homogêneo e transparente, mas *um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva*, vendo-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros como um aspecto a ser privilegiado no espaço escolar.

Ressaltemos, como aspecto extremamente relevante, a importância que os textos produzidos pelos alunos passam a ter, nesse contexto, aqui contempladas a produção, a refacção como exercícios de análise linguística, reflexão sobre língua, linguagem e variações linguísticas, dentre outras possibilidades.

Com base no que foi discutido, o que propomos é que o ensino de Língua Portuguesa se organize em torno do uso da leitura, da produção de textos e da gramática, aqui entendida como uma prática reflexiva sobre a língua e seus usos. Que se privilegie, no ensino da língua, a perspectiva sociointeracionista, concebendo-se a linguagem como processo de interação, levando-se em conta os contextos soci-

ais. Nesse sentido, é necessária uma mudança de paradigma do professor no que tange às suas concepções de linguagem, língua e ensino de língua, bem como ousadia para mudar, para desconstruir velhas práticas, implantando um ensino que contemple a riqueza e as potencialidades da língua; que seduza o aluno, que o faça encantar-se pela língua que o identifica, que pode contribuir para que ele se torne sujeito de sua história, ocupando, de fato, seu lugar de direito: a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola 1999.

_____. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 2000.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo ‘Gramática’? In: LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Normas e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez, 1996.