

O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS AULAS DE PORTUGUÊS?

Arlene Batista da Silva (UFES)
arleneincrivel@gmail.com

1. Tiraram tudo do professor, até o conteúdo!

O enunciado acima analisado fora de seu contexto de produção nos parece de difícil interpretação dada a vaguidade das palavras *tudo-conteúdo* e da ausência do sujeito expreso. Entretanto, se interpretarmos o mesmo enunciado em seu ato de enunciação (sujeitos-graduandos de letras-português; evento comunicativo-aula sobre o ensino de língua portuguesa nos dias atuais; conteúdo temático – O que ensinar na aula de português), perceberemos o posicionamento dos alunos em favor da concepção de ensino de língua materna que lhes foi ensinada na escola.

Notamos, ainda, neste enunciado, que os futuros professores de língua portuguesa (LP) se sentem desprotegidos e despreparados para enfrentar uma sala de aula, por não terem o apoio da boa e velha gramática. O que lhes resta fazer frente a essa situação? Legitimar e aceitar que as crianças e adolescentes falem e escrevam da maneira como querem? Que o que importa agora é só interpretação e produção de texto?

Antes de responder a essas questões, é importante que os alunos saibam que qualquer prática de ensino realizada na escola está atrelada a uma concepção de linguagem, língua e sujeito. Isso significa que mais importante do que se preocupar em ensinar o conteúdo, é conhecer quais são as abordagens teóricas que sustentam esse conteúdo ou essa verdade que precisa ser ensinada.

2. A linguagem como expressão do pensamento

De acordo com Geraldi (2006, p. 41) existem três concepções de linguagem que estão presentes na articulação metodológica do ensino de língua portuguesa: “a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.” Cada uma dessas concepções direciona as atividades elaboradas por professores de língua portuguesa nas salas de aula, os quais delas se valem de forma consciente ou inconsciente.

Com base nessas informações, é possível perceber que os alunos do evento citado se posicionaram em favor da concepção de ensino que vê a linguagem como expressão do pensamento. Em outras palavras, a maneira como falamos ou escrevemos revela como organizamos nosso pensamento. Contudo, essa organização deve seguir um modelo de discurso encontrado em manuais que determinam o certo. Logo, se fugirmos desse modelo, não saberemos expressar nossos pensamentos corretamente.

Apoiados em Geraldi (2006), entendemos que linguagem como expressão do pensamento sustenta a ideia de que para escrever e falar bem uma língua, as pessoas precisam dominar as regras gramaticais dessa língua. Assim, um dos conteúdos mais importantes a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa é a gramática: a ortografia, a prosódia, as classes de palavras, a estrutura sintática e, principalmente, os vícios de linguagem, pois estes últimos são considerados construções linguísticas que ferem os preceitos da gramática e, portanto, devem ser evitados.

Um professor de LP que planeja suas aulas baseado nessa concepção acredita que dominar a gramática é fundamental para apropriar-se da língua portuguesa. Nessa perspectiva, empreende-se um grande esforço para ensinar aos alunos as formas consideradas corretas pela gramática, pois falar ou escrever fora dos padrões impostos por este manual, significa desconhecimento da língua portuguesa. Pior, inferioridade intelectual, exclusão; é estar a caminho da reprovação.

Com base nessas informações, um aluno que escreve ou enuncia “A tecnologia tem mudado a rotina dos cidadãos”, embora tenha feito uma reflexão muito pertinente sobre o momento histórico em que vivemos, poderá ser duramente criticado pelo professor, por formar o plural da palavra cidadão utilizando o sufixo *-ões* em vez de *-ãos* (*cidadões/cidadãos*). Isso porque a gramática prescreve somente o uso do sufixo *-ãos* para formar o plural de cidadão. Nesse sentido, seguir as leis gramaticais, impor o certo, nos impede de refletir sobre o que levou o aluno a fazer essa flexão de número no substantivo cidadão.

Situações como o exemplo citado acima nos permitem compreender que ensinar a gramática na sala de aula é também um ato político. É optar por ensinar a norma padrão, a única considerada “a certa”, a língua da classe dominante e descartar não somente a variedade linguística do aluno, mas o próprio aluno.

Bagno (2007) afirma que o surgimento da gramática se deu por volta do século III a. C., devido à necessidade de se preservar a pureza da língua grega, que era uma referência cultural, cujas obras estavam sendo traduzidas para vários povos. Assim, os filólogos “resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que elas servissem de modelo para todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego” (BAGNO 2007, p. 15).

Vale destacar que, para criar as regras gramaticais, tomou-se como referência fragmentos de obras de escritores do passado. Bagno (2007), alerta para o fato de que tal postura causou uma separação rígida entre língua falada e língua escrita; esta vista como modelo a ser seguido e aquela como corrupta, inferior, desorganizada. As gramáticas, portanto, ao privilegiarem a escrita e todos os aspectos que constituem essa modalidade linguística (autonomia, explicitação, condensação, planejamento, precisão, normatização, estilística) afastaram-se da fala e de um dos fenômenos inerentes a linguagem como um todo, qual seja: a heterogeneidade.

Na Idade Média, aprender latim era uma necessidade para aqueles que participavam da classe dominante, pois essa língua era, “a língua de toda a intelectualidade e erudição” (WEEDWOOD, 2002, p. 60). Portanto, o surgimento de gramáticas vernáculas (gramáticas de outras línguas faladas na Europa ocidental) se deu pela necessidade de ler textos produzidos nessas línguas, traduzidos do latim. Em geral, as gramáticas medievais vernáculas, poderiam ser de três tipos distintos:

- 1) livros didáticos preparados para ensinar latim a falantes não nativos, escritos em vernáculo;
- 2) obras escritas numa língua vernácula que explicitam os princípios gerais da gramática [...] e extraem seus exemplos da língua em que são escritas;
- 3) obras que descrevem a estrutura do vernáculo, usando normalmente o vernáculo como meio de expressão. (WEEDWOOD, 2002, p. 61)

Esse retorno ao passado é importante para mostrar que o *status* dado ao ensino de gramática na escola é fruto de uma tradição cultural que remonta a Antiguidade Clássica, é fortalecida na Idade Média e chega até os nossos dias como uma verdade a ser repetida em nossas salas de aula.

À luz das contribuições de Bagno (2007) e Weedwood (2002) compreendemos que o ensino da gramática sempre esteve ligado à aristocracia, isto é, à classe que detinha o poder e ditava as normas do que era bom e certo em todos os aspectos da vida social. Portanto, ensinar a

língua portuguesa com base na concepção de língua como expressão do pensamento, é incutir no aluno a ideia de que existe o grupo dos superiores, aqueles que dominam a gramática e o grupo dos inferiores, aqueles que não a dominam.

Observar essa concepção de ensino de forma mais atenta nos fez perceber que os discursos que a sustentam fazem aquilo que Brandão (2004, p. 21) chama de “visão ilusória da realidade como se fosse realidade, [...] um mascaramento da realidade social”, uma vez que se passa cerca de 12 anos na escola para se aprender nomenclaturas e metalinguagens, que em nada irão ajudar o aluno a ler e a produzir textos de maneira significativa.

3. *Linguagem como instrumento de comunicação*

Esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 2006, p. 41).

Alguns alunos ainda poderiam dizer que é importante aprender mais sobre a língua e também as regras dessa língua para se comunicar na sociedade. Seguindo os estudos de Geraldi (2006), língua como instrumento de comunicação, dá ênfase às formas que esse código permite. Para o autor, essa concepção de língua/linguagem é ligada à corrente teórica chamada estruturalismo. Os adeptos dessa concepção acreditam que a língua é constituída

por um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua (POSSENTI, 2006, p. 48).

Assim, os professores de LP que comungam com essa abordagem teórica, ensinarão aos seus alunos as possibilidades de se dizer algo usando um sistema de regras. Se o aluno, por exemplo, quer dizer que no fim de semana foi ao cinema com os amigos, terá algumas opções:

- a) Meus amigos e eu fomos ao cinema neste fim de semana.
- b) Neste fim de semana, meus amigos e eu fomos ao cinema.
- c) Neste fim de semana, eu fui ao cinema com meus amigos.

Os exemplos a, b, c nos mostram que um ensino de LP que segue os preceitos estruturalistas dá ênfase as estruturas existentes na língua que permitem a comunicação entre os indivíduos. O professor deve, ainda, mostrar como construir esses enunciados; quais são as posições do adjunto adverbial de tempo, que regras são utilizadas para se construir um sujeito composto; que regras são utilizadas para se combinar o sujeito com o predicado.

De acordo com Possenti (2006, p. 49), essa concepção de língua “[...] também é excludente, em relação aos fenômenos, não tanto por só incluir partes, mas por incluí-las apenas de certo modo. [...] O que faz é prever sistemas coexistentes, mas não incorpora, embora trabalhe com base em enunciados da fala, as flutuações da fala”. Assim, ainda que se ensine ao aluno as regras da língua para se comunicar, são regras que explicam apenas parte das construções linguísticas permitidas pelo sistema.

Outro ponto importante dessa concepção de língua, diz respeito ao papel do falante no sistema linguístico. Nela “[...] não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores (POSSENTI, 2006, p. 49). O foco está nas estruturas permitidas pelas regras da língua. Tanto o emissor como o decodificador deve ter o máximo de informações possíveis para interpretar essas estruturas, isto é, para dominar o código.

Quem segue essa abordagem teórica geralmente costuma valorizar atividades em que a atenção do aluno-leitor esteja centrada no código, conforme podemos observar no texto a seguir:

Numa tarde ensolarada, João e sua mãe saíram a passeio pelas alamedas da vizinhança em direção à praça. João se divertia pedalando a nova bicicleta que ganhara de Natal, enquanto sua mãe admirava-o com orgulho.

Lá chegando, a mãe acomodou-se em seu banco predileto enquanto João circulava animadamente ao redor da praça. Por alguns instantes a mãe não o enxergava, oculto pelas grandes árvores, mas ficava sossegada, pois conhecia a habilidade de João.

(fragmento – autor desconhecido)

Responda:

- 1) Explique o que João fez numa tarde ensolarada.
- 2) O que João fez para se divertir?
- 3) O que a mãe de João fazia enquanto João se divertia na praça?

É possível perceber com Koch (2006) que esse tipo de interpretação não promove um diálogo entre o autor-texto-leitor, pois as perguntas sugerem que o aluno decodifique o texto, ou seja, encontre uma sequência linguística já pronta, presente no texto. É só encontrar, decodificar e copiar!

Segundo a autora, na concepção de língua como instrumento de comunicação,

[...] e de *sujeito como pré-determinado pelo sistema*, o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto o conhecimento do código utilizado (KOCH, 2006, p. 10).

Ensinar leitura e produção escrita concebendo a língua como instrumento de comunicação impede que o aluno estabeleça relações com o mundo que o cerca, pois nessa lógica, a produção de hipóteses, inferências, diálogo com o texto não são atividades a serem desenvolvidas na aula de LP. O aluno, portanto, desempenha a função de leitor assujeitado, pois não se quer saber o que este pensa; sua preocupação deve ser tão somente analisar o texto como um objeto estático, imutável.

4. *Linguagem como forma de interação*

A linguagem é uma forma de interação – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 2006, p. 41).

Segundo a visão desse autor, essa concepção de linguagem alinha-se aos estudos linguísticos voltados para a enunciação.

Bakhtin (2009) contribui para os estudos sobre a enunciação ao defender que o dialogismo é elemento constitutivo da linguagem. A língua, nessa perspectiva, é lugar de interação verbal que se realiza na enunciação. Para o autor russo,

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 2009, p. 113).

Portanto, nessa concepção de linguagem os falantes tornam-se sujeitos ativos, que tomam a língua para agir sobre o ouvinte, para criar vínculos que não preexistiam antes da fala. De acordo com Geraldi (2006), o ensino de língua portuguesa balizado por essa abordagem deve

valorizar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, em detrimento de um estudo que prioriza classificações e análises sintáticas.

O professor que segue essa vertente teórica direciona o trabalho de leitura e produção de texto, toma o texto como ponto de partida para outras leituras, para um diálogo com outras vozes, outros discursos que se misturam ao texto e o constituem. Conforme Koch (2006), o sentido do texto não está no autor, nem no texto, mas na relação entre autor-texto-leitor, pois é uma atividade interativa e não algo que preexistia a essa interação.

Um professor que esteja trabalhando placas de trânsito, por exemplo, pode explorar a interpretação de discursos implicitamente sugeridos nesses gêneros textuais. Esta placa, aparentemente informativa, nos locais onde está inserida, indica que há vagas destinadas a pessoas deficientes que fazem uso de cadeira de rodas. Essa é uma leitura bastante pertinente e é bem provável que os alunos façam esse tipo de interpretação. Contudo, é importante direcionar o aluno para ler a placa considerando os seguintes aspectos:



- Quem produziu essa placa?
- Quem é/são os possíveis leitores?
- Em que lugares você costuma ver essa placa?
- Qual o tipo de linguagem utilizada na placa? Quais as vantagens desse tipo de linguagem?
- Essa placa dialoga com alguma lei? Qual?
- Como as pessoas que se beneficiam desta placa costumam ser vistas na sociedade?

Essas e outras perguntas fomentam respostas que não estão no texto, mas fora dele, na relação entre o texto e a interpretação que os sujeitos fazem dele na sociedade. Isso porque existem no texto outros discursos que são implicitamente sugeridos (os direitos dos deficientes físicos, a lei de acessibilidade, a falta de respeito dos ditos normais e do próprio governo aos direitos dessas pessoas, a visão da sociedade sobre esses deficientes), que não só podem como devem ser colocados em evidência durante a leitura da placa.

O trabalho de produção de texto a partir da leitura e interpretação da placa vai depender do projeto curricular da escola, do nível dos alunos, da complexidade do gênero a ser produzido etc.. É possível, no entanto, sugerir algumas produções tais como crônicas, artigo de opinião,

tirinhas, entrevista a um cadeirante, apresentação oral da lei de acessibilidade e produção de mural explicativo etc.

Geraldi (2006, p. 40) nos leva a refletir sobre o “para que ensinamos o que ensinamos?”, isto é, qual o objetivo de se ensinar determinados conteúdos na aula de língua portuguesa? Entendemos que ensinar o aluno a interagir com o texto, ler o mundo através do texto é o primeiro passo para que ele possa constituir-se como sujeito. Também é importante fazê-lo posicionar-se por meio da escrita, pois, a nosso ver, é o momento de materializar seu próprio discurso, apresentar suas contrapalavras.

Assim, acreditamos que aliar-se a essa abordagem teórica, é também aliar-se a um posicionamento político que trata dos verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola. Nas palavras de Bagno (2002, p. 52), o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno a desenvolver “[...] um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever”.

5. O ponto da polêmica

Dialogar com os apontamentos feitos por Geraldi (2006) sobre as concepções de ensino de língua materna torna-se importante para que o graduando em letras perceba que qualquer prática de ensino a ser usada na sala de aula não consiste numa escolha ingênua. É, antes de tudo, um posicionamento em relação ao tipo de conhecimento que acreditamos ser importante para a formação dos alunos.

Percebemos, contudo, que o ensino de gramática é, para os graduandos, aquilo que os constitui como sujeitos. Entendemos com Bakhtin (2009) que no discurso desses alunos ecoam outras vozes, discursos de uma classe dominante que incutiu durante toda a vida acadêmica desses indivíduos a ideia de que ler era decodificar e que para escrever era preciso dominar as regras da norma padrão.

Ricoeur (1990, p. 70) afirma que a ideologia “opera atrás de nós, mais do que a possuímos como um tema diante de nossos olhos. É a partir dela que pensamos mais do que podemos pensar sobre ela.” Nessa perspectiva, entendemos que os futuros professores são movidos por uma ideologia que prestigia a gramática, cuja função seria impossibilitar nos-

os alunos de ler o mundo, entrever os discursos que se atravessam nas interações mediadas pela linguagem.

A nosso ver, adotar uma abordagem teórico-metodológica que situe a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, é apresentar nossas contrapalavras a essa ideologia dominante, pois segundo Bakhtin (2009, p. 147), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário, cheio de palavras interiores”.

De acordo com Geraldi (2006), um ensino de língua que incentive o aluno a dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, pode dar aos alunos condições para que eles percebam o jogo que se joga na sociedade, no qual falantes e interlocutores constroem as regras de funcionamento.

6. *Considerações finais*

Este estudo nos permitiu compreender que as práticas de ensino utilizadas em sala de aula estão sempre ancoradas em uma determinada abordagem teórica. Portanto, é importante que os futuros professores, e até mesmo os professores regentes, conheçam as abordagens que subjazem as atividades, as explicações e os conteúdos propostos em sala de aula. Acreditamos que os graduandos de letras, cientes de tais abordagens, possam, já nos primeiros anos de estudo, aprofundar seus conhecimentos em abordagens que levem seus futuros alunos a fazer uso da leitura e da escrita como prática social que, nas palavras de Geraldi (2006), os levem a romper com o bloqueio de acesso ao poder por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* um convite à pesquisa. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise de discurso*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, S. Gramática e Política. 4. ed. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006, p. 47-6.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.