

Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna

Marilurdes Zanini

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brazil. e-mail: marilurdes@wnet.com.br

RESUMO. Analisar criticamente o ensino de língua materna pressupõe, em princípio, fazer um breve retrospecto desse ensino, no contexto escolar, das décadas de 60 a 90, e avaliar a prática pedagógica da época, à luz da teoria que a sustentou. Sem a pretensão de esgotar o assunto, nem tampouco de apresentar posturas que se instaurem como únicas e absolutas, a intenção, neste artigo, é resgatar, numa visão panorâmica, esse percurso e propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas concernentes. As reflexões aliam uma teoria pertinente a uma prática avalizada pelos anos dedicados ao ensino, nos seus três níveis, enfocando mais especificamente os ensinamentos fundamental e médio.

Palavras-chave: língua materna, reflexão, ensino, contexto escolar.

ABSTRACT. Critical analysis of mother tongue teaching. Critical analysis of mother tongue teaching fundamentally presupposes making a review of its history in the school context from the '60s to the '90s and evaluating its pedagogical praxis of that time in the light of the supporting theory. Without any intention to exhausting the issue or to establishing unique and absolute stances, the aim of this paper is to recuperate its trajectory through a survey and reflect on its pedagogical praxis. The theoretical reflection is supported by a longterm three-level teaching experience focusing especially on elementary and highschool education.

Key words: mother tongue, reflection, teaching, school context.

Ao nos propormos analisar criticamente o ensino de língua materna, não temos a pretensão de apresentar um quadro exclusivo e fechado desse ensino no Brasil. Queremos, antes, pensá-lo, colocando lado a lado a história que a literatura utilizada neste trabalho formaliza e torna idônea, e nossas experiências, garantidas pela atuação em sala de aula nos ensinamentos fundamental, médio e superior, nas décadas de 60 a 90. Dessa forma, procuramos passar levantamentos bibliográficos pertinentes, aliados a dados colhidos em situações de ensino-aprendizagem de língua materna, no contexto escolar, que abarca os ensinamentos fundamental, médio e superior, no decorrer dessas décadas, nos quais vivenciamos essas situações em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa e de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, em funções administrativas e técnico-pedagógicas, nos dois primeiros níveis de ensino e na Coordenação da Banca de Avaliação de Redação do Vestibular, no terceiro.

São reflexões que, esperamos, possam contribuir para a elaboração de uma teoria aplicada nesse campo de ensino/aprendizagem.

A crença na capacidade do ser humano em criar situações de verdadeira interação com o seu contexto e com os seus semelhantes faz com que acreditemos também na sua capacidade de evolução e mudança de postura, a partir da avaliação de tudo aquilo que o circunda e envolve. Em se tratando de ensinar, o ser humano, na posição de professor, deve reconhecer que a importância que se dá a uma língua é garantida pela relevância política dos países que a falam e do lugar que ocupam no mundo dos negócios no contexto internacional. Paralelamente, contribuem para esse destaque as condições de vida do seu povo e o papel que desempenha nas artes, nos esportes e nas ciências. Por isso, julgamos importante resgatar alguns posicionamentos, na área de ensino de língua materna, nessas décadas. E, quando nos referimos à capacidade de o indivíduo mudar, não queremos afastá-lo de suas convicções ideológicas, mas, sim,

aproximá-lo da evolução e do seu aprofundamento nelas. Mesmo porque, cremos, também, que essas convicções, quando se trata de ensinar, só apontam para um foco: a melhor maneira de conseguir daqueles que se dispõem a aprender uma inserção na sociedade, via competência.

E, se, como o ser humano, a sua língua materna também evolui, não há de ser o professor que ficará preso a uma prática pedagógica rança e ultrapassada. É isso que nos permite, neste momento, resgatar a teoria que a orientou, em cada uma das décadas enfocadas, a prática pedagógica do professor de língua materna em situação específica de sala de aula. E, nesse resgate, procurar passar, àqueles que se preocupam com a qualidade do ensino, a necessidade que temos, graças a essa evolução, de romper com preconceitos de privilegiar a forma da língua em detrimento do conteúdo. Dessa maneira, sentimos que, hoje, utilizar a língua “corretamente”, além do domínio da forma de modo aceitável, é “usá-la” adequadamente ao contexto e ao usuário a que se destina a mensagem veiculada. Não há, pois, como nos furtarmos à prática constante de uma reflexão sobre o ensino de língua materna que nos encaminhe para uma análise capaz de nos levar a assumir posturas coerentes, em busca de um ensino mais eficaz. Só assim podemos construir a nossa própria concepção de mundo e tomar uma posição consciente e alicerçada pela credibilidade da experiência, garantida por uma teoria reconhecida.

Um retrospecto

O ensino da língua materna há muito tempo se confunde com o ensino de gramática da língua materna. Assim, podemos dizer que, nas últimas (quase) quatro décadas, a discussão desse ensino sempre enfoca o ensino da gramática. Por isso, partindo do relevo que se dê à gramática, é possível fazermos um retrospecto do ensino da língua materna, no período compreendido entre os anos 60 e os anos 90.

Nesse espaço de tempo, podemos elencar três leis de diretrizes e bases da educação que tentaram marcar um avanço no ensino de língua materna.

A década dos conceitos. Os anos 60, muito mais que os “anos dourados”, foram os anos em que o indivíduo, para ganhar o mundo, precisava dominar informações, que revelavam seu conhecimento face a um determinado conteúdo.

No ensino, essa preocupação se concretizava numa concepção tradicional, cujo enfoque é a transmissão de conhecimentos. A palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser

dominados pelo aluno. Esses conteúdos acumulavam-se àqueles de que já dispunha e ele, assim, poderia construir um sentido, reformulado em função desse novo saber adquirido. A inadequação dessa forma de ensinar residia no fato de que os conceitos e informações transmitidos nem sempre encontravam respaldo no contexto do aluno, que não entendia o porquê de ter que assimilá-los, já que na prática não conseguia vislumbrar a sua utilização. Para o professor, naquele momento era importante que o aluno soubesse o que lhe era dado, mas, nem sempre, para que tinha que aprender. Sobre tais conteúdos e informações não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua, já que havia um único padrão a ser considerado como verdadeiro: o culto.

Nessa perspectiva, conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas.

A Lei 4024/61 reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português. No que se refere à produção escrita, as atenções recaíam sobre a forma, isto é, sobre o produto estático. Isso significa que a filologia era o viés marcado pelos professores de língua materna.

Entram, aí, em conflito dois sujeitos, se concebermos a escola - e por extensão a sala de aula - um lugar de interação verbal em que se estabelece o diálogo entre esses sujeitos, já que ambos - aluno e professor - são portadores de diferentes saberes. Os saberes adquiridos pelas experiências de cada um, trazidos por ambos, confrontam-se com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados de “conhecimentos” que dialogam em sala de aula. A crença de que esses outros saberes são verdades imutáveis torna o professor surdo aos saberes não revelados que estão presentes na vida de cada aluno.

Assim, coloca-se, de um lado, o professor - detentor do saber, com a responsabilidade de transmitir conteúdos - e, de outro, está o aluno - recipiente desses conteúdos.

E, se conhecer língua materna significa dominar os conteúdos de gramática, evidencia-se aí a concepção de que “a linguagem é a expressão do pensamento”. Concepção que orientou os professores para uma prática que se preocupava com

o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem.

A concepção de linguagem aí revelada é aquela que preconiza que conhecer a língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais. O aluno deve demonstrar um domínio formal da linguagem e, nessa mesma perspectiva, são avaliados os seus textos, ou melhor, as suas redações. Isso implica a valorização da forma em detrimento do conteúdo, da estaticidade em detrimento da dinamicidade.

Trata-se de uma concepção tradicional, em que o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. E, nesse processo, se há “uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (Geraldí, 1997-2: 20), há um que acerta - o que sabe, e o que acerta ou erra - aquele que recebe e que reproduz ou não o que lhe foi passado. O conceito de certo e errado é o que prevalece. Assim, amarra-se um certo tipo de conteúdo a um certo tipo de avaliação.

Se do aluno era isso que o professor esperava, o que o aluno esperava do professor era o domínio desses conceitos, dessas normas, da história da língua etc. Conteúdo este despejado por meio de aulas altamente expositivas, nas quais o professor tinha a obrigação de “discursar” as normas, sem quaisquer hesitações.

Por dez anos, foi dessa forma que o ensino de língua materna aconteceu. Foi ruim? Teve falhas? Qual foi o produto desse ensino? Para responder a essas questões, basta que analisemos a prática de professores oriundos dessa formação. São professores que dominam um vasto conhecimento sobre as normas da língua materna, sua estrutura e sua história. São filólogos, capazes de se desvencilhar de toda e qualquer situação em que se cobra uma solução de organização de frases, períodos e parágrafos - isto é, de organizações lineares, as quais se suportam na sintaxe - em que a grafia de palavras resgata conhecimentos de gramática histórica e de morfologia; professores capazes de identificar rapidamente um “erro” num texto. Isso foi negativo? Não devemos - e nem podemos - acreditar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso ainda não seja importante. Aliás, muito importante, principalmente, no que diz respeito ao professor: como ele ensinará e aceitará a língua materna detida pelos seus alunos sem dominar a sua sistematização?

Mas acontece que adquirir conhecimento é coisa que demanda muito tempo e o mundo caminha rapidamente e a sociedade necessitava de pessoas que

fossem capazes de reproduzirem modelos de linguagem-padrão, a fim de acompanharem a velocidade do tempo e produzirem mais no campo de trabalho. Cria-se, então, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a Lei 5692/71.

A década dos modelos. A Lei 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. A prática de redação era rara. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, só que agora, verificando-se a reprodução dos modelos. Em que essa forma de se ensinar língua materna foi ruim? Podemos dizer que o foi a partir do momento em que o professor não extrapolou os limites do “conteúdo” dos livros didáticos e se limitou, na maioria das vezes, a segui-los sem muita contestação, e a cumprir o programa que eles determinavam. Aí, percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado, tanto no professor quanto no seu aluno. Não havia, nem mais o confronto dos dois sujeitos, já que não havia mais “saber”, não havia nem o detentor, nem o receptor. Havia, sim, o modelo e os seguidores dos modelos. Com um discurso de que a prática, os exercícios levam à aprendizagem, o enfoque era o incentivo à repetição. Repetição que não era questionada, nem reclamava, aparentemente, uma reflexão. Aparentemente porque, para aqueles que vêm a sala de aula como um lugar de interação verbal, essa prática abafava os ideais de ver no seu aluno o seu interlocutor, mas configuravam-no em reproduzidor de modelos que nem sempre eram aqueles do professor. Isso porque os livros didáticos proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País.

Os técnicos surgiram e, quando se depararam com outras situações, as quais não apresentavam “modelos”, angustiaram-se, sentiram que o seu campo estava muito limitado e o pouco conhecimento, compartimentalizado. É a era dos especialistas.

Os professores perderam campo para os livros didáticos, uma vez que as suas aulas já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre era a de seus alunos, e a sua obrigação era

“cumprir” um programa pré-estabelecido por outros professores. Por que, então, não questionavam? Talvez pela própria situação política por que passava o País - regime militar, que se viu mais fortalecido na década de 70; talvez pela falta de tempo de preparar aulas, em virtude do número excessivo de aulas suplementares que tinham que assumir e de fichas que tinham que preencher; talvez pelo próprio comodismo, já que era mais conveniente cumprir sem questionar.

Não cabia questionar naquele momento. Mas refletir, talvez fosse conveniente, pois não seria esse o modelo de ensino que formou muitos dos professores de hoje e deixou neles a seqüela evidenciada por essa apatia? Talvez tenha sido essa consciência que levou esses professores a perceberem que algo estava faltando na sua formação. Algo que eles não queriam legar como herança a seus alunos. Em fins da década de 70, os professores, então, resolveram reagir.

Tentando compensar esse esvaziamento de conteúdo, essa falta de reconhecimento da história da língua e da história do indivíduo e essa cisão entre os sujeitos, começa a surgir, mais definitivamente, na década de 80, um novo professor de língua materna. E os estudiosos da língua materna partem em busca do discurso perdido.

A década dos discursos. Não há registro, nestas três últimas décadas, de um período mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino, que os anos 80.

Para Geraldí (1997-2: 17), na década de 80, o ensino de língua materna “foi objeto de um minucioso esquadramento” o que resultou numa bibliografia consistente, distinta em dois grupos que entre si se complementam.

Num grupo, estão as pesquisas voltadas para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos (literários ou não), da gramática, na variação lingüística, na análise de redações, citando alguns exemplos de temas da vasta e variada literatura do período.

Noutro grupo, reúnem-se os trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passam a veicular propostas de práticas pedagógicas, com objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando o perfil da escola como poderia ser. Retomam-se os mesmos temas, com novos enfoques, com vistas a propostas de atividades de ensino/aprendizagem.

E, dentre elas, surge aquela que levanta a bandeira da abolição do ensino da gramática, tratamento que, a bem da verdade, não vinha sendo dado na década anterior. Um discurso que, muitas - ou na maioria das vezes - foi interpretado de forma equivocada. O que se pretendia era que o professor assumisse uma postura mais coerente com os rumos da própria história do País, uma postura de entender a gramática de forma necessária e contextualizada. O discurso correu, cresceu, avolumou-se de tal forma, levando o professor ao caos. Ele passou a acreditar que não sabia mais dar aulas. Ele não sabia mais qual seria a prática mais coerente - e o importante - a mais eficiente e eficaz. Era proibido apresentar modelos. O professor tinha que ler, refletir e encontrar o seu caminho. Ótimo! Mas e o aluno? Podia ele esperar? Quanto tempo isso custaria de inércia ao ensino? A educação é algo que não se estagna, ela necessita de reflexões, de questionamentos, de muito estudo, porém, a prática não pode ficar para trás.

Assim, novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática. Uma coisa, porém, já se vislumbrava, os sujeitos da interação verbal. Mas, de que jeito criar espaços para se valorizarem estes saberes silenciados, nas duas décadas anteriores, num processo de dialogicidade constante e o abandono de mitos, crenças, quer por parte do professor, quer dos alunos? Como fazer o professor entender que aceitar a interação verbal como razão e base do processo pedagógico é desprender-se continuamente de planejamentos de ensino, tidos como intocáveis, para programas de estudos construídos no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem? Após tantos anos trabalhando com livros didáticos que já traziam, inclusive, os planos de curso preparados e definidos, desconsiderando-se as diversas realidades, não é tarefa fácil. Como entender o aluno como sujeito da história, detentor de um saber obtido pela sua experiência de vida (por mais curta que seja), pelo seu conhecimento de mundo (por mais limitado que seja), reconhecendo-o como o interlocutor do professor? Isso significava a quebra de mitos e a consciência da história. Os conceitos, anteriormente fortalecidos, esfacelam-se. O certo e o errado inexistem. O contexto passa a ser a referência para que o uso da língua, de certo e errado, passe a ser

respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação. Assim, as variedades lingüísticas passam a ser consideradas e entendidas, levando-se em conta o contexto, as circunstâncias e os objetivos que as determinam. O que passa a ser aceito e entendido são os conceitos de adequado e inadequado, portanto.

A linguagem, nessa perspectiva, é algo que se constitui num processo sociointeracionista, compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. A linguagem é uma realidade que se produz num determinado tempo e espaço histórico, por isso, compreendida como detentora de um caráter pluridimensional. Esse raciocínio indica uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chama para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso.

Nessa perspectiva,

... a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re) afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliados os estudos relativos às variedades lingüísticas; discurso e texto passam a ser a unidades de estudo à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado; os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto texto e autor; a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas de conhecimento (Geraldi, 1997:18)

Discurso: é essa a palavra-chave. O texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma, e não tão somente forma. Assim, afasta-se a concepção de redação - produto acabado, predisposto à avaliação, sem a possibilidade de interferências ou inferências externas ao espaço que ocupa no papel. Surge, então, a concepção de texto, produto constituído de conteúdo e de forma, que tem um autor e um leitor específico. Por isso, aqui as variações lingüísticas são valorizadas e reconhecidas. Mas isso quer dizer que conseguimos encontrar o caminho de um ensino mais eficaz da língua materna? Se o encontramos, por que, ao final dos anos 90, nossos alunos ainda não são capazes de

se revelarem pessoas competentes, quando se propõem a escrever textos? O que falta? Onde está a falha? Por que, se hoje, com acesso a tantos meios de comunicação e reunidos com outros colegas e professores, nossos alunos estão vazios de forma e de conteúdo? Por que nossos alunos não se interessam em aprimorar a sua linguagem, a fim de adequá-la às mais variadas situações em que se inserem? Não são questionamentos que nascem do vazio ou de uma reflexão sem bases que a sustentem. Basta, para isso, termos acesso a textos de alunos, quando se candidatam a uma vaga no ensino superior, após, pelo menos, onze anos de estudos. Para que não nos afastemos da realidade, vejamos provas de redação do vestibular, da Universidade Estadual de Maringá, por exemplo, que recebe alunos de diversas regiões do País. Isso sem nos reportarmos a redações desses concursos em outras instituições brasileiras, que, sabemos, têm apresentado, também, frases que comprovam o baixo nível de ensino-aprendizagem de língua materna.

É o momento, pois, de reconhecermos que não há como ensinar e aprender palavras sem aprender os seus sentidos, de que a simples e vazia forma de repetir modelos não significa compreensão, e de que a formação não se simplifica em habilidades no manuseio de máquinas e de instrumentos, a fim de que entendamos a necessidade de redefinir os objetivos do ensino/aprendizagem de língua materna. Só assim, o professor encontrará o seu caminho e por ele trilhará com consciência, seriedade, competência e personalidade, assumindo um lugar que é seu neste processo.

A década da interação. Entramos nos anos 90, sem ainda ter-se consolidada uma nova lei de diretrizes e bases da educação que orientasse os professores de forma mais autorizada. E os caminhos são trilhados à luz de concepções já credibilizadas por uma prática reveladora de frágil eficácia. Mas, após tantos encontros e desencontros, a nova lei, após duas décadas, aí está, a 9394/96. Nela, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática.

Partindo do pressuposto de que cada sujeito constrói a sua própria história e, assim, a sua concepção de mundo, repensando e refletindo as experiências vividas, concebemos sujeitos com diferentes saberes. Nessa concepção, assumimos uma postura de que na sala de aula “ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os ‘conhecimentos’ sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos” (Geraldi, op. cit.: 21). Estão aí revelados os

objetivos que prevêm “a constituição de usuários” da língua materna, já que “o usuário não segue rigidamente as normas propostas nem salta de um produto a outro, fragmentando-se e alienando-se neles como quer a sociedade de consumo” (op. cit.).

No que tange à língua materna, o seu ensino parte do ponto em que se prevê a concretização de seus objetivos: o texto. A sua produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, cuja “metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (Sercundes, 1997: 83). Envolvem-se aí as atividades que fortalecem a competência lingüística de seus autores: leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor definidos, a compreensão e interpretação do mundo, a reflexão sobre a própria linguagem. Aqui o texto já não se revela um produto pronto, intocável, que pertence somente ao seu criador, que não permite inferências, nem interferências, pois surge para satisfazer as necessidades do autor e do leitor que compartilham um mesmo conhecimento de mundo e de língua.

A postura do professor, que, desde a década passada, já apontava para um ensino de produção de textos que extrapolasse os limites de sugestões, a partir da indicação fria de um assunto ou até mesmo de um título, prevê que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos.

Assim, afasta-se a idéia de que só sabe escrever quem tem vocação. E, para isso, só seria necessário apresentar um assunto, ou até mesmo um simples título e exigir que os alunos escrevessem. Quem tem vocação, consegue. Também se descarta o pressuposto de que a escrita surge como conseqüência do domínio da oralidade: se o aluno fala, conseqüentemente escreve. Enfatiza-se, sim, a “escrita como trabalho - que também parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (Sercundes, 1997: 96). O texto passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades

lingüísticas que possibilitam tornar os alunos sujeitos capazes de interagirem com outros discursos. Criam-se, então, situações de interlocução, de interação, pela linguagem.

E não poderia ser diferente, já que, conforme Brito (1997), a linguagem, por si mesma, tem caráter interlocutivo. A língua é o meio que favorece a interação entre os homens. Esta imagem sugere “a instauração de um conflito que coloca frente a frente a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desvalorizada) e a imagem da língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas” (op. cit.).

A escola se revela, pois, como o espaço formalizado para a realização dessa interação. E os interlocutores, em princípio, participativos de um diálogo com fins determinados (ensinar e aprender) são reais e não, virtuais - professor e aluno.

E, por isso, neste nosso desafio de analisar criticamente as práticas pedagógicas dessas (quase) quatro décadas, a nossa própria prática pedagógica e tudo o que elas abarcam, queremos fazer um exercício que nos permita encontrar o caminho que leve professor e aluno a se entenderem e a se tornarem aliados. Aliados em busca da conquista de um ensino/aprendizagem de língua materna que dê condições de ambos, já que cidadãos, agirem no seu meio e terem confiança nas situações de produção de textos, de fala, de entendimento e de reflexão sobre a própria linguagem, com as quais qualquer pessoa - professor ou não, aluno ou não - venha deparar-se no seu dia-a-dia.

Nesta busca, ora pela tentativa de dominar conteúdos que permitam derramar teorias, ora pela tentativa de, pelo estímulo e respostas, reproduzir modelos que reflitam uma aprendizagem aparente, ora pelo domínio de um discurso que não se traduz em solução dos problemas que o ensino de língua materna ainda revela, reconhecemos que a prática exige um rompimento com tradições e preconceitos, a fim de que se entenda que quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto, de história. É o momento de interagir. Interagir com o meio, com a história. Fazer interagir teoria e prática - prática e teoria. Isso porque, nestas duas últimas décadas, o que mais se ouviu falar - e não se pode negar - é que o ensino está em crise e, logicamente, o de língua materna.

Mas, por meio de situações adequadas e inadequadas, os professores estão procurando encontrar o caminho que minimize as formas de ver e sentir o sistema educacional, que constantemente é acusado de estar em crise.

Crise que se evidencia pela constatação do baixo nível de desempenho lingüístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua. Quando se trata do uso da norma-padrão culta as coisas ficam mais complicadas ainda. Para exemplificar, basta observarmos as provas de redação, em situação de vestibular, quando, teoricamente, acredita-se que os alunos tenham um bom domínio da língua e, em especial, do seu uso dentro da norma-padrão culta.

Para confirmar o mau uso da língua em situações específicas, como o é a escrita, a título de ilustração, vejamos os registros e passagens de algumas redações produzidas, no Vestibular/98, em janeiro, da Universidade Estadual de Maringá, quando procuramos, dentro das especificidades que as circunstâncias determinam, inserir o aluno/candidato numa situação concreta de comunicação, já que as provas de redação propõem um tema, a partir da leitura de textos e de uma orientação que o contextualiza:

- * (...) *No Sábado atarde como estavam átoa....*
- * *Como Amanda era a mais velha. Foi quem quiou o carro e também por ser o único a ter abilitação*
- * (...) *começaram a jogar alimentos para os animais, cuja a alimentação(...) com o propócio...*
- * *Fofoca também é cultura*
- * *Somos contras pessoas que dirige inconciente, mesmo os conciente fazem loucuras nas estradas... porisso ocorre acidentes... (...) não corriam feito doídos, que acaba trazendo conseqüência....(...) se todos motoristas(...) mantivesse a calma.*
- * (...) *mas o que o atinge em certa escala....*
- * (...) *que desrespeitão as leis....*
- * (...) *infrações citado á cima...*
- * *No mundo existe muitas pessoas certas, mas fofoqueiras*

Esses exemplos traduzem a inabilidade no uso formal da língua escrita, pois as questões evidenciadas, na superfície exclusivamente gramaticais, dão-nos a noção do desconhecimento que o aluno tem dos campos semântico e sintático, de domínio necessário para a clareza da comunicação. Revela-se, neles, a preocupação que o aluno tem de impressionar o leitor com o emprego de termos que não fazem parte do seu repertório, fazendo, conseqüentemente, emergir na superfície, as deficiências e dificuldades encontradas para se organizarem as idéias.

Mas, não adianta só sabermos que o problema existe e que o fracasso da escola é algo que não podemos negar. Adianta, sim, questionar: o que fazer? Indagação que nos aponta uma reflexão sobre o ensino que temos e o ensino que queremos. Sobre o ensino que temos, podemos dizer que ele se

constrói pressionado por determinantes externos aos limites da ação da/na própria escola. Não há, pois, supostamente como interferir de imediato e, parece, num primeiro momento, que mesmo que o façamos, os resultados são demorados, já que dependem da política governamental. Contudo, essa constatação aponta os encaminhamentos para o ensino que queremos - o qual depende de nós - e cuja reflexão envolve aqueles que se interessam e atuam diretamente com/na educação: os diretores, supervisores, orientadores e professores, já que coloca lado a lado a questão metodologia de ensino x opção política. Isso reflete diretamente na escolha/seleção dos conteúdos a serem ensinados, no enfoque que se dá a esses conteúdos, nas estratégias utilizadas para se ensinarem esses conteúdos, na bibliografia selecionada para embasá-los e no sistema de avaliação adotado. Assim, estaremos traçando o caminho por que optamos. Esse caminho se delinea por duas questões: para que ensinamos o que ensinamos e para que os nossos alunos aprendem o que aprendem?

A partir do momento em que se entendam essas questões, teremos encontrado a concepção de linguagem que orientará a nossa prática pedagógica.

Neste momento, a palavra de ordem é, pois, a interação. Mesmo porque entendemos que a linguagem é o que nos permite realmente interagir com o mundo.

E, a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos. Nesse sentido, estudar língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação. Isso significa um estudo da linguagem em funcionamento, levando-se em conta as diferenças dialetais. Dessa forma, o trabalho do professor, em sala de aula, pressupõe:

- a associação da variedade lingüística à modalidade escrita;
- a associação da variedade lingüística à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos da variedade lingüística;
- a consideração dessa variedade.

A escola se constitui, assim, no espaço ideal para o domínio de outra forma de falar, oferecendo ao aluno oportunidades, dentre outras, de conhecer a norma-padrão culta, privilegiada na escrita, em situações formais. Para tanto, o professor ensinará e

o aluno aprenderá língua e não somente metalinguagem.

As reflexões

O ensino sempre tem se orientado pela postura política dos professores, os quais estão inseridos numa sociedade, que também se comporta coerentemente com o momento histórico-político da nação. É do governo que emanam as leis de diretrizes e bases da educação. Assim, temos que a cada momento histórico-político uma nova concepção de linguagem orienta a prática educacional. Em tese, acreditamos que a postura dos professores reflete o desejo dos cidadãos que elegeram seus governantes. Pelo menos, no caso dos regimes democratas, como é o momento por que passa o Brasil. E, também, em tese, acreditamos que a prática pedagógica venha atender às expectativas dos alunos.

Diante disso, não podemos nos furtar à responsabilidade - que não é só do professor, mas centrada nele - de refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer. Não adianta “achar”, é preciso “encontrar”. E isso só se faz a partir de uma realidade, de um suporte teórico sério e de uma prática segura, consciente, que procure atacar o ponto e desencadear o processo ensino/aprendizagem. Processo este que se centra em quatro ações básicas, as quais se revertem em comportamentos que concretizam o próprio processo: gostar, querer, poder, fazer. Nesse processo, ao professor cabe a responsabilidade de oferecer condições para que o aluno aja.

Não podemos, porém, esquecer-nos de que, se o ensino de língua materna parte do texto e chega ao texto, tais ações têm que se voltar para esse objetivo. Assim, o aluno só passará a gostar de ler e/ou de escrever, se ele descobrir o prazer da leitura e/ou da escrita. Só se gosta daquilo que se conhece ou daquilo que nos é dado a conhecer ou daquilo que nos desperta curiosidade; só se quer fazer algo, quando já se experienciou esse algo e se sentiu a vontade de fazê-lo; para se expressar, lendo ou escrevendo, o aluno tem que sentir que pode, e esse poder nos é dado pelo conhecimento, que em língua materna nos é garantido pelo suporte gramatical; uma vez gostando, querendo e sentindo que pode, o aluno faz. O texto, desde que atenda a todas essas características, será, assim, o ponto de partida para um novo texto, o qual será o texto de chegada desse aluno.

Concepções de linguagem e ensino de língua materna. As reflexões que fizemos até aqui nos

permitem dizer que a crise no sistema educacional brasileiro tem percorrido essas décadas e tem sido foco de pesquisas que proliferam pelo País. Isso coloca o professor face ao fracasso do ensino e nos traz para reflexão as palavras de Brito (1983):

“Afinal, para que tem servido o ensino de língua materna, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?”

Tal questionamento nos faz repensar o ensino: que ensino temos e oferecemos? E qual o ensino que queremos oferecer? Se à primeira questão a resposta não se restringe aos limites da/ na própria escola, à segunda, temos claro que a resposta se atrela à metodologia e à opção política que se assume. Isso tem a ver com os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de que se lança mão, a escolha da bibliografia e o sistema de avaliação. Esses pontos revelam o caminho por que optamos.

É isso que marca a concepção de linguagem que irá nortear todo o processo de ensino/aprendizagem, neste caso, de língua materna. Essa concepção permite concretizar uma articulação metodológica, na qual a postura do professor está completamente sintonizada com a educação. Por isso, faremos aqui um rápido passeio pelas concepções de linguagem que orientaram o ensino aprendizagem, nessas últimas décadas:

- “a linguagem é a expressão do pensamento” - prevê um ensino aos moldes tradicionais;
- “a linguagem é instrumento de comunicação” - enfatiza a Teoria da Comunicação e prevê um ensino a partir de estruturas e modelos;
- “a linguagem é o meio de interação” - prevê um ensino interativo, a partir da reflexão sobre as experiências dos usuários da língua. As funções da linguagem são valorizadas e as suas estruturas reconhecidas.

Uma coisa é certa, porém: cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor. A eles foi se acumulando a experiência que permite a reflexão, que lhes deu o conhecimento e o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela a sua prática. Todos estes longos anos dão-nos a noção clara de que mudar não é abandonar postura, mas, sim, é evoluir, é crescer; de que nesse processo de transformação nada fica perdido ou é desperdiçado no tempo. Cada experiência deve se constituir em mais um pedaço na construção de um alicerce sólido que sustente o saber. E hoje, percebemos que necessitamos do conhecimento (adquirido pelo

domínio das normas que regem a língua, das teorias que servem de respaldo para uma prática consciente), necessitamos de modelos (já que as coisas não surgem do nada, elas se recriam, transformam-se e evoluem), necessitamos de interagir (já que somos os responsáveis pela transformação dessa sociedade, que queremos melhor e mais crítica), necessitamos de uma prática alicerçada na competência, garantida pela compreensão, pelo entendimento, pela reflexão da e sobre a própria linguagem.

Reconhecer o conhecimento, a capacidade e competência próprios de cada sujeito como componentes que se somam, convergindo para a construção do saber e da evolução da própria história confirma o processo de interação entre professor e alunos, não quer dizer que se instaura aí a negação ao passado e a toda a prática que ele revelou. É refletindo e assumindo os seus pontos positivos, não reproduzindo o que não foi bom e aquilo que, hoje, não tem mais razão de ser. Ao professor cabe a responsabilidade de reconhecer a situação, definir os objetivos e a finalidade do próprio ensino, buscar, numa teoria consistente, respaldo, para uma prática que sempre estará orientada por uma concepção. São questões que perpassam toda uma postura docente que sempre estará associada ao momento histórico-político, à sua formação, à sua competência e à sua sensibilidade.

Considerações finais

Nestas reflexões sobre o ensino de língua materna, no Brasil, percebemos realmente que o ensino sempre tem mesmo se orientado pela postura política dos professores coerentes com o momento histórico-político do País, orientados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. E, se a cada momento histórico-político, uma nova concepção de linguagem orienta a prática educacional, o professor assume uma postura que abrange, num primeiro momento, uma abordagem metodológica específica. E, hoje, interação é a palavra de ordem: para finalidades diversas, objetivos diferentes e abordagem metodológica adequada a cada finalidade e respectivo objetivo. E nesta interação, não se desprezam os conteúdos, nem tampouco os modelos e as estruturas linguísticas assimiladas, já que tudo faz parte da história e, conseqüentemente, construiu esta nossa história de ensino de língua materna.

Mas as discussões continuam: o ensino de língua materna tem ou não que proporcionar ao aluno condições de dominar a gramática normativa? O aluno tem ou não que dominar a gramática normativa?

Silva (1986:12) comenta a contradição, que para ela se evidencia no objetivo da gramática tradicional, a qual “pretende estabelecer regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam”. Para a autora, “se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensiná-los”. Concordamos com Silva, no que se refere ao conceito de gramática normativa, prescritiva ou tradicional, principalmente quando destaca “àqueles que a dominam”, por duas razões: a primeira, reside no argumento de Silva; a segunda, permite-nos questionar, se os usuários da língua a dominam (dentre eles, os nossos alunos, os nossos vestibulandos), por que têm ainda tanta dificuldade em se comunicar através da palavra escrita? Tudo bem que os critérios que nos permitem tal avaliação se prendem aos da gramática normativa, que privilegia um modelo predeterminado ou padrão da língua, mas também hoje têm sido consideradas (e não poderia ser diferente) as variantes dessa língua, de domínio dos usuários em situações concretas de comunicação. Mas não se pode esquecer de que é na escola que esse usuário tem a oportunidade e o objetivo de aperfeiçoar a sua performance comunicativa. Através do ensino/aprendizagem, e neste está o de língua materna, ele vislumbra a oportunidade de ascender socialmente. E a escola tem este compromisso para com ele: contribuir para que isso ocorra sem traumas e sem desprezo pela sua história. No entanto, sabemos, por tudo o que expusemos aqui, que não basta que o tornemos portador de um saber que o coloque numa posição de produto pronto, acabado, mas sim de um ser que participa e faz interagir e que se sinta em condições e com confiança de entrar nesse processo. E isso, no que diz respeito ao ensino de língua materna, só é possível, se o professor oferecer-lhe condições de adquirir a competência linguística: conhecer e entender a sua língua.

Nessa busca, o panorama nos revela momentos de pseudo-convicções, de incertezas, até caóticos, mas, cada um deles teve a sua valia no momento histórico em que se inseriu. E isso não é algo que denigre o ensino, muito pelo contrário, é o que garante o “fato de que a língua está em constante mudança - ela varia de acordo com as necessidades sociais de uma determinada época - e os falantes e escritores se adaptam às transformações” (Murrie, 1994:73). E como o professor de língua materna pode ficar alheio a esse processo, permanecendo parado no tempo?

Do outro lado, o aluno ainda se apresenta como o grande desafio, já que, após tantas mudanças e tendo acesso a tantos outros meios de informação e

situações de interação, não é proficiente no idioma materno. Caminhos têm que ser descobertos e trilhados. Os meios de comunicação também têm mostrado a sua preocupação com o nível de ensino-aprendizagem de nosso País. Toda atenção se faz necessária, pois daí podem surgir possibilidades de encaminhamento para uma nova prática pedagógica, adequada ao contexto em que se realiza.

A Revista Veja, em matéria apresentada em 12/8/98, revela um estudo que traça um perfil dos professores de hoje e aponta para as exigências de se investir em qualidade. Nesse estudo, para os pais, a função do professor ainda é aquela da década de 60, já que, de acordo com os percentuais registrados, 38% dos pais entrevistados na pesquisa afirmam que sua função principal é “ensinar o conteúdo da matéria” (Veja: 97). Mas, também eles já traçam um objetivo mais pertinente ao contexto atual, uma vez que 28% deles acreditam que a principal função do professor é a de “preparar o aluno para vencer em um mundo competitivo”. Por sua vez, os alunos apontam questões que revelam a escola como é, destacando, entre outras, que “os professores não oferecem conteúdos prontos e acabados. Os alunos pensam mais a respeito do que é ensinado” (op. cit.). Isso ratifica a disponibilidade e a aceitabilidade do professor face às novas convicções e revela a sua intenção em procurar acertar, lançando mão de metodologias que permitam contribuir para a formação de cidadãos críticos.

Referências bibliográficas

- Bastos, L.K.; Matos, M.A.B. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Bechara, E. *Ensino da gramática, opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 1985.
- Brito, P.L. *O texto na sala de aula*. Campinas, [s.n.], 1997.
- Dell'Isola, R.L.P.; Mendes, E.A.M. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua Portuguesa*. Campinas, Pontes, 1997.
- Geraldi, J.W. *Da redação à produção de textos*. In: Geraldi, J.W.; Citelli, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Geraldi, J.W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- Geraldi, J.W. *O texto na sala de aula*. Campinas, [s.n.], 1997.
- Ilari, R. *A lingüística e o ensino de língua materna*. São Paulo, [s.n.], 1984.
- Kirst, M.H.B. (Org.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- Murric, Z. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: Murric, Z. (Org.). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994.
- Oliveira, A.L. *Ensino de língua e literatura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1980.
- Perini, M.A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- Possenti, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de letras, 1996.
- Revista Veja. São Paulo: Abril, 31(32), 1998. Ed. 1559.
- Sercundes, M.M.I. *Ensinando a escrever. Aprender e ensinar com textos* (vol. 1) (coords. Geraldi, J.W.; Citelli, B. São Paulo: Cortez, 1997.
- Silva, L.L.M. et al. *O ensino da língua materna no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

Received on October 05, 1998.

Accepted on February 25, 1999.