

Educação lingüística: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

As críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa não são recentes. Nos anos trinta, Olavo Bilac já se posicionava contra o ensino estritamente gramatical:

O aluno pode perfeitamente estar senhor de todas as regras da gramática, e não dizer o que pensa e o que sente. A gramática, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever. Ninguém cuida de lhe negar utilidade e valor: mas querer habituar o aluno ao manejo da língua só com o estudo da gramática e começar esse ensino pelas regras abstratas da lexicologia e da sintaxe é o mesmo que querer ensinar matemática só como o estudo da geometria analítica (apud Azeredo, 2000:256)

O que ensinar então para as pessoas que utilizam competentemente sua língua materna? Devemos priorizar a norma padrão? Devemos nos ater à modalidade escrita da norma padrão? Ou ensinar os diferentes usos e funções da linguagem?

Antes de precisarmos ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ é preciso que resgatem nossas concepções de linguagem e de ensino de língua. As concepções de linguagem e de ensino do professor são vitais para a configuração do processo ensino-aprendizagem pois definem não só a prática pedagógica, bem como as metodologias adotadas. De acordo com Geraldi (2002:45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.”

Não temos a pretensão de oferecer neste trabalho ‘um modelo a ser seguido’ para um ensino de língua materna mais significativo, uma vez que esta proposta foge ao escopo desta Dissertação. Contudo, após conhecermos mais de perto as necessidades e interesses da escola, dos professores, das famílias e dos alunos, gostaríamos de traçar em linhas gerais um ensino de língua que acreditamos ser mais coerente e significativo. Tomaremos emprestada de Bagno (2002) a denominação de *educação lingüística* para esta nossa sugestão quanto ao ensino de língua portuguesa.

A educação lingüística que propomos é fruto de nossas concepções de língua – sustentada pelo pensamento bakhtiniano – e de ensino de língua – amparada pelo posicionamento de diferentes autores que têm se dedicado a reverter o quadro de crise do ensino de língua portuguesa, em especial Geraldi, Possenti e Bagno.

Nossa proposta de educação lingüística, com base nas noções de letramento, de competência e de construção de conhecimento procura superar a visão de língua como um sistema estável e imutável de signos. Compreendemos a língua como um fenômeno histórico, social e ideológico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Assim, saber uma língua ultrapassa o domínio da competência lingüística do sujeito-falante. Saber uma língua envolve a capacidade de adequar os enunciados às diferentes situações comunicativas, aos objetivos da interação verbal, às condições de interlocução e isso diz respeito à competência discursiva dos interlocutores. (cf. capítulo 4, item 4.1.2).

A grosso modo, a educação lingüística aqui sugerida refere-se ao desenvolvimento das competências lingüística ou gramatical, textual e discursiva, partindo da premissa que o estudo da língua não deva ser confundido com ensino da gramática e, mais ainda, que o conhecimento desta não favorece um desempenho discursivo melhor.

A educação lingüística visa recuperar vozes, dar espaço para diferentes discursos, falar e escrever para compreender o mundo e intervir sobre ele. Importa-nos que nossos alunos sejam “sujeitos de suas próprias histórias” ao invés de apenas poderem reconhecer “o sujeito das orações” (cf. Almeida, 2002:16).

Fazer uma opção pela educação lingüística significa negarmos qualquer compartimentarização das práticas de linguagem. Significa centrar o ensino nas práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise lingüística, aí incluído o estudo da gramática. Tais práticas, se tomadas de maneira estanque, não se justificam, uma vez que a gramática da língua permeia as atividades de leitura e de produção de textos e estas, por sua vez, necessitam de um suporte gramatical mesmo que não explicitado.

A prática de análise lingüística, conforme nos orienta Geraldi,

se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa (Geraldi, 1996:66).

As práticas de leitura e de produção de textos, dentro da educação lingüística, deixam de se constituir em atividades esporádicas com a língua e assumem uma posição de destaque, por contribuírem para a formação do sujeito do discurso que é ao mesmo tempo falante-ouvinte-leitor-escritor. A educação lingüística alicerçada na concepção de letramento pretende ultrapassar o domínio da leitura e da escrita como mera capacidade de decodificação e codificação de signos. Não ignoramos, porém, que tal capacidade é condição *sine qua non* para os processos de interpretação, análise, crítica e inferência.

O *educador lingüístico* precisa ter clareza que o ensino essencialmente gramatical contribui para a construção de uma falsa idéia da língua. Definidas as reais concepções de linguagem e de língua (cf. capítulo 2, item 2.1 e Geraldi, 2002), novas tarefas se impõem. A mais importante é favorecer uma nova identidade lingüística aos alunos, a de “políglotas” de sua própria língua. (Bechara, 2000). Para tanto, devem-se criar situações de aprendizagem que lhes permitam:

- compreender a natureza social, histórica e ideológica da linguagem;
- conceber a língua como uma atividade social, constituída por signos mutáveis e flexíveis;
- perceber as condições sócio-históricas que constituem as diferentes variedades lingüísticas;
- fazer opções frente à multiplicidade de variedades do português;
- expressar-se por meio de diferentes registros e gêneros discursivos;
- conviver com a diversidade de textos orais e escritos.

Contudo, a educação lingüística deve ter como objetivo básico possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (Geraldi, 2002; Possenti, 1996; Rocha, 2002). Entretanto, também é papel do professor considerar a língua não-padrão, isto é, as demais variedades do português.

Rocha (2002:40) apresenta quatro argumentos a favor do ensino da língua padrão nas aulas de português:

- 1º) aspecto prático e objetivo: todo sujeito-falante pode, em alguma situação comunicativa, necessitar da língua formal escrita ou falada;
- 2º) aspecto ideológico: o domínio do dialeto padrão pode contribuir para a ascensão social do indivíduo;
- 3º) aspecto pessoal e humano: o sujeito-falante que não utiliza o dialeto padrão é considerado ignorante, mal instruído, incapaz;
- 4º) aspecto social: a sociedade letrada como a nossa exige que se tenha o domínio da variedade padrão.

O conhecimento da variedade de prestígio é uma forma de garantir o processo de letramento e um instrumento a mais de interação do indivíduo com o mundo letrado. Acreditamos que o domínio da variedade padrão dá-se por meio da vivência e do contato com suas formas. O mesmo é válido para as práticas de leitura e de escrita. Quanto mais o aluno é exposto a elas, melhor ele as domina.

Em relação ao estudo gramatical, concordo plenamente com Geraldini (2002:46) que, para o ensino fundamental -1º e 2º ciclos – “as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.”

Acredito ainda que a gramática deverá ser ensinada quando seu conhecimento se fizer necessário, a partir das produções de textos dos alunos.

Se pensarmos bem, concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Se erram em estruturas como “os livro (s)”, que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar gênero de “vaca”? Esse tipo de sugestão só fará sentido para quem estiver convencido de que ... /.../ o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica (Possenti, 2002:37-38)

É mister que o educador lingüístico não perca de vista que o seu papel é ensinar a língua a falantes nativos e, para tanto, é preciso reconhecer o que os alunos já sabem e o que não sabem para determinar os objetos de estudo. (Silva, 2002, Oliveira, 2002).

É também objetivo da educação lingüística estimular as atividades de refacção de textos e investir em atividades de linguagem oral bastante relegadas no ensino tradicional.

Cabe também à educação lingüística, em decorrência da concepção de língua baseada nos estudos bakhtinianos, reformular os papéis tradicionais de professor e aluno. Em substituição a um discurso sem interlocutor real, o discurso pedagógico, na educação lingüística, passa a ser construído nas relações dialógicas entre professor e aluno, ambos sujeitos de sua prática lingüística e social.

O educador lingüístico deve estar consciente de que o saber gramatical não contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, visto que saber português - saber usar a língua – e saber a gramática – saber descrever e interpretar os fenômenos lingüísticos – são conhecimentos distintos entre si.

Tomando emprestadas as palavras de Bechara (2000), a educação lingüística

consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba elege as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação lingüística, um guarda-roupa lingüístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

As mudanças que necessariamente precisam ser instauradas no ensino de língua portuguesa são possíveis? Acredito que sim. O que é preciso, então, para implementá-las?

Primeiramente, faz-se necessário que tenhamos clareza que nenhuma mudança imposta, vinda de cima, terá êxito. Acredito que *a sociedade como um todo* precisa participar deste processo de mudança, visto que a escola é uma

instituição sócio-política que leva em consideração o modelo educativo exigido pela sociedade. Além disso, gostaria de acentuar a participação do professor na implementação dessas mudanças. Para tanto, é imprescindível que os professores abandonem seu papel de mero executor de procedimentos de conteúdo e de ensino já predeterminados e envolvam-se em todo o processo de concepção do ensino. Conforme sugere Giroux, urge que reflitamos e discutamos “as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (1997:162).

O primeiro passo a ser dado rumo a um ensino de língua materna significativo e de qualidade diz respeito a uma reformulação das concepções de linguagem, língua, gramática e ensino de língua *de todos os envolvidos no processo de aprendizado da língua*. “Somente teremos mudanças significativas no ensino de português se uma nova concepção de língua e de ensino de língua prevalecer” (Possenti, 2002).