

ENSINO DE LINGUA MATERNA

MODELOS DESCRITIVOS / CONTEÚDOS DE ENSINO

DURVALI EURILIO FREGONESI

*Doutor em Linguística
Docente da UEL e FIAPEC*

RESUMO

"O que ensinar em língua materna" continua sendo um desafio na busca de caminhos alternativos que facultem soluções mais adequadas. Uma visão de conjunto, a partir de um roteiro histórico da evolução dos conteúdos programáticos do ensino na língua materna no Brasil e da caracterização das tendências atuais presentes nas propostas de ensino, constitui o pano de fundo da discussão.

A solução do problema relaciona-se com a formação do professor de Língua Portuguesa. Nos cursos de Letras faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre modelos descritivos a fim de que o futuro docente tenha condições de se colocar criticamente diante da questão do conteúdo programático.

=====

ABSTRACT

"What to teach in a first language" is still a challenge in the search of alternatives which shall lead to the most appropriate answers. A comprehensive view of the historical evolution of its language teaching programs in Brazil and the characterization of present trends in the teaching proposals are the basis for this paper.

The answer for the problems is connected to the formation of the Portuguese teachers. In the Letras courses, there is a need to think more deeply about the descriptive models so that the teachers-to-be may have a critical attitude towards the teaching programs.

=====

A busca de novos caminhos idéia sempre discutida e presente na vida do brasileiro, tem seu lugar também no organismo escolar. Procura-se incessantemente uma solução para a crise que assola todos os componentes curriculares da escola. Nesse contexto, a língua

materna - disciplina escolar - atinge o seu mais alto grau dentro das insuficiências de ensino. Sobretudo em razão de ser - a língua materna - o instrumento imprescindível para a aprendizagem de todos os demais conteúdos escolares.

Quando se tenta "buscar" caminhos alternativos, procurar soluções que funcionem, alguns fatores entram em questão. Dentre eles destacamos: 1 - o que ensinar em língua materna; 2 - quem ensina língua materna; 3 - para quem se ensina língua materna.

Durante muito tempo, "o que ensinar em língua materna" encontrava respostas quase unânimes. O problema do ensino de leitura era solucionado pelas difundidas "Antologias Nacionais" que continham "textos seletos" de escritores rotulados como os clássicos da literatura. O ensino da gramática era conduzido pelas lições de gramáticas escolares, tendo como modelo a "gramática tradicional", também chamada de gramática normativa. Os exercícios escolares de redação eram realizados com base nas lições lidas nas seletas. Esses textos serviam como modelo de linguagem a ser adquirido pelo aluno.

O segundo ponto focalizado, referente a "quem ensina língua materna", não encontrava questionamento. Havia professores para todos os alunos. Esses profissionais eram fixados em uma só escola. Trabalhavam um período por dia, seu salário era suficiente para as necessidades cotidianas e o mestre-escola era uma figura admirada pela sociedade, tendo um lugar de destaque na comunidade onde vivia.

Quanto ao "para quem se ensina língua materna", os problemas também eram mínimos. A escola acolhia em seu seio todos aqueles que a ela se dirigiam. Nem todos tinham acesso à instrução formal em razão da própria organização

social da época.

Não vamos nos ater em considerações mais pormenorizadas sobre todos os aspectos até aqui relacionados. O nosso trabalho terá como foco de discussão "o que ensinar em língua materna".

No decorrer do trabalho, inicialmente, para uma visão de conjunto traçaremos um roteiro histórico da evolução "dos conteúdos programáticos" do ensino de língua materna no Brasil. A seguir procuraremos caracterizar, de modo bastante geral, as tendências presentes hoje, nas propostas de ensino, nessa área.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, havia os "Programas Oficiais" de Português. Os manuais didáticos eram elaborados com base nesses "Programas Oficiais". Em todo o território nacional, podemos afirmar que os conteúdos sempre foram semelhantes. A descrição gramatical era tratada com base na gramática normativa. Pela relação dos pontos gramaticais e pelos comentários realizados nas "Instruções Metodológicas", percebemos claramente que a orientação do ensino gramatical era de caráter prescritivo.

A partir da entrada em vigor da Lei 4024 de 1961, o caráter rígido dos programas desaparece. Com base nas "Instruções" baixadas pelo Conselho Federal de Educação, intituladas "Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português", são elaborados os programas de ensino. Nessas instruções, acham-se colocadas as recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas à Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Os programas de ensino de Língua Portuguesa que, até então, conheciam certa

uniformidade, começam a sofrer modificações. A primeira tendência diversificadora que se fez sentir foi com a divulgação do modelo estruturalista de descrição dos fatos da linguagem. A teoria estruturalista nessa época alcançava seu apogeu. Os estudiosos e interessados no ensino da linguagem não demoraram a produzir materiais de cunho pedagógico fundamentado na nova teoria linguística. No Brasil, encontramos também coleções didáticas para uso escolar tendo como fundamento os postulados do estruturalismo. Para exemplificar, tomemos a coleção didática "Português: Treinamento/Criatividade" (CUNHA e outros, 1973). No estudo dos fatos linguísticos, a coleção apresenta exercícios estruturais. Não são apresentadas regras explícitas para o estudo dos conteúdos gramaticais. Para os estruturalistas, a aprendizagem se processa pela internalização inconsciente de hábitos. Conforme os autores: "a função dos exercícios estruturais é, pois, levar os alunos a fixar mecanismos que produzam estruturas morfo-sintáticas respeitadas pelas pessoas escolarizadas" (p. 30, 6ª série).

Vejamos alguns exemplos dos exercícios estruturais que aparecem no livro:

P - Este livro tem idéias interessantes.

A - É um livro cujas idéias são muito interessantes.

P - Esta casa tem quartos muito grandes

A -

.....(p. 319, 6ª série)

P - O velho disse que: eu mato o gavião

A - O velho disse que me mataria o gavião

P - O caçador prometeu ao velho: o gavião será morto

.....(p. 290, 7ª série)

Para perceber mais

pormenorizadamente as diferenças existentes entre materiais e procedimentos pedagógicos de cunho tradicional e de cunho estrutural, pode o leitor consultar o livro "Teorias Linguísticas, Gramaticais e Ensino de Línguas" (ROULET, 1978).

Posteriormente com a instituição da lei 5692 de 1971 é que a escola brasileira passou - pelo menos teoricamente - por profundas transformações. O ensino de Língua Portuguesa foi então denominado, nos oito primeiros anos de escolaridade, de Comunicação e Expressão. Influenciados pela nova denominação e sobretudo pelo desenvolvimento da ciência da comunicação dos anos setenta - "teoria da aldeia global" - os autores das séries didáticas da época optaram por estudar como conteúdo de língua materna, não uma teoria de análise gramatical como até então vinha sendo feito. A base, o fundamento do estudo de língua materna passou a ser a teoria da comunicação. Junto com esses elementos teóricos da comunicação - emissor, receptor, mensagem - os canais de comunicação - rádio, televisão, jornais e revistas - também passam a constituir objeto de estudo. A série "Comunicação em Língua Portuguesa" de SOARES E RODRIGUES (1972) apresenta o seguinte sumário:

1. Ensinar Português - Ensinar Comunicação

1.1. Ensinar

1.2. Comunicação

1.3. Português

2. Ensinar Comunicação

2.1. Conceitos Básicos de Teoria da Comunicação

2.2 Ler

2.3 Escrever

2.4. Falar e Ouvir

(p. 135, 5ª série)

Ainda na década de 70, com a crescente divulgação das idéias de Chomsky contidas no modelo de análise de línguas chamado de

Gerativo-Transformacional, algumas séries didáticas foram elaboradas com conteúdos de gramática transformacional. GOULART (1972), com a série "Comunicação e Expressão em Língua Nacional", procura analisar as relações sintáticas, através do modelo de Chomsky. A autora afirma na introdução do livro (p. XII, 8ª série) "... Assim, procuramos adaptar os indicadores sintagmáticos, sugeridos por Chomsky, à nomenclatura tradicional."

Outro material didático-pedagógico, elaborado com base na gramática chomskyana, é "Tempo de Comunicação de RODRIGUES e outros (1974).

Essas tentativas de aproveitamento desse modelo de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa foram realizadas, a despeito das afirmativas do próprio autor:

"Contudo é difícil crer que a Linguística ou a Psicologia tenham atingido um tal nível de compreensão teórica que pudessem fundamentar uma "tecnologia" do ensino de línguas" (CHOMSKY, apud ROULET, 1978, p. 46).

Em fins dos anos setenta, começa a tomar vulto um novo modelo de análise de linguagem, cujos princípios começaram a ser delineados na Europa por volta da década de 60.

As teorias de análise da linguagem até então formalizadas centravam sua atenção em problemas relacionados à frase, ao enunciado. Todos os fatos linguísticos eram descritos dentro dos limites da frase. Estudiosos começaram a perceber que as descrições da Linguística Tradicional não eram tão abrangentes a fim de dar conta de determinadas questões linguísticas. As relações interfrasais - fenômenos diafóricos, a pronominalização, a definitivização - processos sintáticos como a topicalização, as pressuposições e inferências, a análise do uso dos

tempos verbais são elementos que só podem ser estudados em outro nível, um nível superior ao da frase, ao do enunciado.

Visando explicar todos esses fatos linguísticos, o objeto da ciência da linguagem foi ampliado. Passou-se, então, de uma linguística da frase para uma linguística do texto. A pragmática começou a integrar a ciência da linguagem. Essa ampliação do objeto de estudos incorporou elementos envolvidos no processo da enunciação. Conforme afirma MIRA MATEUS (1983, p/ 164): "os elementos envolvidos na produção de qualquer enunciado são: Locutor, Alocutário, Espaço, Tempo, Discurso Anterior e Universo de Referência".

Da formalização teórica do novo modelo de abordagem linguística, passa-se à sua aplicação. NEIS (1981, p. 21), ao discorrer sobre o surgimento e sobre o objeto de estudos da Linguística Textual, em um artigo denominado "Por uma Linguística Textual", diz que:

"... é de grande interesse para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem a hipótese de que a comunicação linguística se efetua, não com frases sucessivas mas com textos, e de que, em qualquer texto, encontram-se elementos essenciais, ausentes ou inexplicáveis dentro das frases tomadas isoladamente".

As propostas curriculares de ensino também demonstram a preocupação quanto à incorporação da nova análise linguística ao ensino-aprendizagem. Ao referir-se "a história e personagens" que elaboraram sua proposta de ensino de Língua Portuguesa, a CENP (1988) em sua apresentação ressalta a importância de:

"... professores e pesquisadores que em seus trabalhos universitários voltaram-se para os problemas da mediação entre as teorias contemporâneas da linguagem e o

ensino/aprendizagem da produção e interpretação de textos" (CENP, p. 9).

As presenças de elementos desse novo modelo linguístico encontram-se de forma bastante acentuada, nos dias de hoje, nas propostas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Tendo como ponto de partida a proposta curricular da CENP (1988) procuraremos caracterizar como se processa na prática: na utilização do livro didático, nas atividades de produção/recepção de textos, no treinamento da análise linguística, a incorporação da nova teoria.

A linguagem é vista não apenas como um código constituído de unidades linguísticas, mas como uma atividade humana e social. Conceituando linguagem, a proposta da CENP inclui, além do código, "o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas" e "os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas" (CENP, p. 12). Continua o documento afirmando que para se analisar a linguagem, "além das expressões e do modo em que são construídas, muitos outros fatores contribuem para a significação: fatores culturais, as relações que se estabelecem entre os interlocutores, a imagem recíproca que estes fazem uns dos outros, os conhecimentos que partilham e inúmeras outras condições da situação de fala". (CENP, p. 12).

Em razão da conceituação de linguagem em que se fundamenta esse modelo de análise linguística, as propostas são claras quando apregoam a não utilização do livro didático. Vamos tentar explicar as razões para essa não utilização do livro didático no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas de ensino de língua materna. O autor do livro didático, quando compõe seu

"texto" - o livro -, não o compõe tendo em vista aqueles interlocutores - alunos - que deviam ser, de fato, os alocutários do discurso do livro didático. Além disso, em situação de sala de aula, o autor do discurso escolar deve ser o professor. Adotando o livro didático, o professor passa a se utilizar em sala de aula de um discurso que pode não ser o seu próprio. É, antes de tudo, o discurso do autor do livro didático.

A linguagem então nas escolas passa a ser uma linguagem que não é a do professor e que não foi construída para aqueles alunos. Podemos dizer que a linguagem nessa situação específica de uso, não pode ser vista como um processo de interação.

No livro didático, os conteúdos aparecem já encaixados por bimestre, por semestre, por série, por grau. Não se considera que "cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma realidade própria (social e linguística) e com peculiaridades de comportamento que exigem muito da sensibilidade dos professores na seleção dos processos graduais e das estratégias pedagógicas eficazes". (CENP, p. 11). Em suma, o professor é o agente da ação pedagógica e é quem deve detalhar os conteúdos por série com base na realidade social e linguística dos alunos.

Quanto ao texto, envolvendo aspectos de produção e de recepção, há também uma grande diferença, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades em sala de aula. De conformidade com a nova tendência da Linguística; "o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta" (CENP, p. 14).

Podemos dizer, que na Linguística Frasal, as atividades de produção de textos em nossas escolas

resumiam-se em considerar o texto do aluno como um produto acabado. Isto é, o aluno elaborava sua redação e o professor avaliava essa redação como um produto, sem se ater a aspectos de condições de produção do texto do aluno. Devem ser consideradas como condições de produção entre outras "o processo criativo de seleção dentre os múltiplos recursos expressivos que ele deseja manifestar e aos efeitos que deseja provocar" (CENP, p. 15). No trabalho escolar, o professor, analisando o processo pode se deter ainda. "nos diferentes pontos de vista em que se descrevem os acontecimentos, em que se orienta a argumentação, em que se expressem as atitudes; no modo próprio em que ele reflete sua experiência, controlando as transparências e a opacidade", o que ilumina e o que sombreia, o que destaca e o que propõe como fundo". (CENO, p. 15).

O ensino da redação escolar, que consistia em dotar o aluno do conhecimento de um assunto e solicitar que se escrevesse sobre ele, transforma-se, de acordo com a nova proposta em um treinamento de mecanismos de produção do texto.

Os exercícios são elaborados com base em habilidades a serem treinadas. Para uma visão das atividades que podem ser realizadas, consulte-se KOCH (1990).

Examinemos, agora, o trabalho com a recepção de textos. Em consonância com a concepção de linguagem ressaltada nas novas tendências de análise linguística, considera-se a linguagem não como um produto e sim como um processo. Está incluída nesse processo a figura do locutário. A recepção de textos, assim considerada, "exige uma atitude crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e que interpreta são co-produtores na

construção do sentido do texto..." (CENP, p. 14)

Tradicionalmente, as atividades de leitura escolar eram realizadas da seguinte maneira: 1 - o aluno lia um texto (curto ou longo); 2 - após o texto o professor fixava questões de interpretação; 3 - o aluno respondia as questões, decodificando o texto. Essas questões colocadas após a leitura do texto, em linhas gerais sintetizavam a leitura que o professor faz do texto. É preciso ressaltar que:

"... quando o professor se institui intérprete privilegiado, dizendo o que e como se deve dizer, traduzindo univocamente o que os outros disseram, estabelecem-se limites estanques à atividade de linguagem." (CENP, p. 17)

Agora, o objetivo da leitura escolar junta-se com outras atividades de linguagem e procura atingir "a competência comunicativa". O leitor não é mais um simples decodificador. O texto não carrega em si toda a significação. Com base em seu conhecimento linguístico, em seu conhecimento textual e em seu conhecimento de mundo, o aluno-leitor atribui significação ao texto. "É no jogo entre as leituras possíveis e as leituras previstas para um texto que se dá a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem que constitui o processo de interpretação", (CENP, p. 41).

As unidades linguísticas presentes no processo de estruturação de textos, tais como os elementos que marcam um engajamento maior ou menor do locutor com o seu discurso, elementos linguísticos denominados modalizadores; o uso dos tempos verbais que têm também a função de aproximar ou distanciar o locutor de seu próprio texto; as unidades que têm como objetivo orientar a linha argumentativa do texto; as marcas linguísticas funcionais que assinalam os elementos em destaque - figuras - e os processos

de articulação dessas figuras com o que se chama de fundo, são, logicamente fragmentos a serem analisados nas atividades de "gramática".

Aos fragmentos acima citados devem ainda ser acrescentados os elementos presentes no texto utilizados pelo leitor para atribuir significados à sua leitura.

Aqui além dos típicos argumentadores como até, além de, ainda, podem ser colocados os sequenciadores textuais, os referenciadores vazios que, via-de-regra são preenchidos semântica e pragmaticamente pelo próprio texto em questão.

O conceito de gramática, com base nesse modelo de descrição linguística deve ser mais abrangente. Não fica restrito a um sistema nocional para falar da organização da língua, sobretudo deve explicar o próprio processo de estruturação e funcionamento da língua. A ênfase é colocada na própria atividade considerando-se aqui, além do código, elementos que participam do processo de interação através desse código, como o locutor, o locutário, tempo, espaço...

Uma reflexão deve ainda ser colocada. Em menos de 20 anos, a questão "o que significa ensinar língua materna? ou "o que ensinar em língua materna?" teve como respostas, conteúdos oriundos de modelos de descrição linguística e de diferentes posturas diante da linguagem, vigentes em cada época. Para os estruturalistas, para os gerativistas, para os adeptos da teoria da comunicação e agora para os defensores da linguística interacional a resposta que deve ser dada à pergunta colocada no início desse parágrafo não é a mesma. Questionamos: o modelo interacionista de análise de linguagem veio para ficar? Trata-se de mais um modismo que logo será substituído por uma outra teoria de descrição linguística? Até que ponto deve mesmo o ensino de línguas ter como fundamento as

orientações linguísticas e fazer tábula rasa de nossa tradição escolar?

Retomando as idéias do último parágrafo, podemos acenar apenas com uma solução para o problema. Essa relaciona-se obrigatoriamente, com a formação do professor de Língua Portuguesa. Nos Cursos de Letras faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre modelos descritivos a fim de que o nosso futuro professor tenha condições de se colocar criticamente diante da questão do conteúdo programático de ensino de língua materna. Para os professores já formados e que estão atuando, resta o processo da educação continuada-formação do professor em serviço. Essa formação se dá comumente através de cursos de atualização, grupos de estudo,

encontros científicos, nos quais o professor, já em atuação, tem oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- CUNHA, Carlos Maciel da e outros. Português: Treinamento/Criatividade. Coleção didática 5ª a 8ª série. Belo Horizonte, Virgília, 1973.
- GOULART, Corina. Comunicação e Expressão em Língua Nacional. Coleção didática 5ª a 8ª série. Rio de Janeiro, Editora Elyas S/A, 1972.
- KOCH, Ingedore G.V. Por uma Linguística do Discurso: o Salto Qualitativo. Anais do II Seminário do CELLIP. Univ. Est. de Londrina, 1990, p..
- MATEUS, Maria Helena Mira e outros. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra, Almedina, 1983.
- NEIS, Ignácio Antonio. Por uma Gramática Textual. Letras de hoje, Porto Alegre, PUC/RS, 14(44) 21-39, jun 1981.
- RODRIGUES, Ada Natal e outros. Tempo de Comunicação. Coleção didática 5ª a 8ª série. São Paulo, Abril Cultural, 1973.
- ROULET, Eddy. Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas. São Paulo, Pioneira, 1978.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa: 1º grau. 3ª ed. São Paulo, CENP, 1988..
- SOARES, Magda e RODRIGUES, Adilson. Comunicação em Língua Portuguesa. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1973.