



## Reflexões sobre a (eterna) questão do e no ensino de língua materna: imitar os mestres ou privilegiar a fala do aluno?

Rosângela M. S. de Queiroz\*

Não constitui novidade o fato de que o ensino de língua materna para o 1º e o 2º Graus, no Brasil, fundamenta-se na aceitação da gramática normativa enquanto proponente do único modelo de uso legítimo da língua, cuja aquisição e domínio é condição *sine qua non* para um desempenho lingüístico satisfatório. A esse respeito pronuncia-se Louzada (1990:25): “Em geral, a escola tem adotado a concepção de que gramática é o conjunto de regras a serem seguidas e, para isso, tem-se esmerado e despendido muito esforço no sentido de que seus alunos possam dominar tais regras”.

Uma das conseqüências mais imediatas desta orientação é a desvalorização do conhecimento lingüístico, social e culturalmente determinado, que o aluno traz como parte do acervo de suas vivências anteriores (e paralelas) à experiência escolar, e do qual necessariamente deve lançar mão como ponto de referência para situar-se em relação às novas necessidades impostas pela tarefa de aquisição e domínio de um registro da linguagem diverso daquele já internalizado pelo uso.

Considerando que não apenas o conhecimento lingüístico prévio do aluno, mas toda a sua experiência de vida – fator decisivo que abarca e condiciona a experiência escolar – são descartados pela escola como desnecessários e até prejudiciais à aprendizagem da norma culta da língua, Ilari (1986: 213) apresenta a análise de um estado de coisas que pouco ou nada tem mudado nos últimos anos:

---

\* Professora de Língua Portuguesa na UFPB-Campus II

*Toda atividade interpretativa supõe a referência a uma situação, e de algum modo uma situação é implicada em toda análise “gramatical” que pretenda expressar uma interpretação; entretanto, os exercícios da tradição escolar abordam as orações como entidades fechadas e auto-suficientes. Resulta disso que muitas vezes a análise do aluno e a do professor não batem, ou batem apenas porque ambos subentenderam casualmente uma mesma situação associada à frase.*

De fato, a tarefa por excelência do sistema educacional brasileiro, no que concerne ao ensino de língua materna, tem sido a de transmitir aos alunos regras que permitam falar e escrever bem o português. Ora, aceita-se, de uma maneira geral, que o procedimento correto a ser adotado por quem quer aprender a fazer bem determinada coisa é o de observar os mestres para imitá-los, garantindo assim a aquisição do conhecimento. Dentro deste ponto de vista, a recorrência aos escritores consagrados, ainda hoje em vigor nas gramáticas escolares, como exemplos de bom uso da língua parece, então, a atitude naturalmente lógica a ser tomada. Analisá-la para melhor compreendê-la requer uma pequena digressão histórica.

Aprender por imitação é prática antiga, na qual residem os primórdios da educação (Monroe, 1977). Nas sociedades primitivas não havia outra maneira de assimilar as técnicas rudimentares para o cumprimento de tarefas ordinárias que pouca ou nenhuma subjetividade exigiam de seus executores, como confeccionar utensílios, curtir o couro, acender uma fogueira, etc. Embora o progresso gradativamente tenha aumentado o grau de complexidade das tarefas previstas na divisão do trabalho, a imitação manteve-se ainda por longo tempo como a base de qualquer atividade que envolvesse ensino e aprendizagem. Aprendia-se mecanicamente, sem questionamentos, sem qualquer preocupação quanto à relevância ou à adequação do que ou como se ensinava. Mesmo entre os filósofos gregos – não se deve esquecer que deles provém o estudo da gramática – não era dado ao discípulo o direito de questionar a filosofia que o mestre expunha; se o fazia, necessariamente deveria romper com a sua escola para fundar ou filiar-se a outra mais condizente com a sua linha de pensamento. Tão antiga quanto a concepção de que para aprender basta imitar é a de que quem ensina detém um conhecimento que falta ao aprendiz, sendo, por este motivo, superior a ele. Desta forma, a

autoridade do mestre sobre o aprendiz é conferida essencialmente, entre outros fatores, pelo seu maior nível de conhecimentos, o que traça entre ambos uma distância só comutável mediante o esforço do aprendiz no sentido de instruir-se, entrando na posse das prerrogativas concedidas aos que conquistaram o saber.

Residem aí as raízes do autoritarismo que impregna a relação professor/aluno no contexto geral do sistema educacional e, em particular, no que se refere ao ensino de língua materna.

De modo especial, o ensino de língua portuguesa parece primar, mais que o de todas as outras disciplinas, pelo apego ao tradicional em detrimento do funcional, o que resulta na observação do paradoxo da convivência, no aluno, de duas entidades distintas: o usuário da língua, versado na prática coloquial e de diversos dialetos socialmente determinados, em pleno descompasso com o usuário “formado” pela escola, mas distanciado de uma prática consciente do conhecimento adquirido.

O empenho da escola, na expressão de Louzada, é o de ensinar aos alunos regras gramaticais destinadas ao domínio do português. Essas regras, fundidas e refundidas ao calor de mais de 23 séculos de tradição gramatical (Mattos e Silva, 1989), têm seu valor como ponto de referência no estudo da língua, porém não podem em hipótese alguma ser tomadas como o seu retrato fiel.

Em primeiro lugar, não dão conta de uma realidade lingüística palpável, a saber, as diferenças de registro determinadas socialmente. O aluno que não compreende a fala da professora simplesmente porque a sua própria fala se processa segundo outras regras, não recebe a atenção necessária na transição da sua fala para a escrita e para a fala da professora. Ele é relegado ao silêncio e quase que inapelavelmente ao fracasso escolar. Em segundo lugar, há a limitação destas regras ao estudo do período como sendo a unidade mais complexa da língua. Retomando o pensamento de Ilari, no texto que serve de base a este artigo, quanto à “divisão de trabalho, feita há séculos” entre os estudiosos da língua, percebe-se como sendo no mínimo inconsistente a recorrência aos escritores consagrados como exemplos de correção e apuro lingüístico, quando o estudo de texto não consta entre as prioridades do estudo da gramática, adstrito às orações. Inferir situações de frases isoladas, enfim, não é o mesmo que examiná-las no conjunto de um texto coeso e coerente.

Finalmente, há a desatenção às funções da linguagem. Falar não é, como pretende a gramática, simplesmente emitir palavras que transmitem o pensamento. Este conceito reduz extremamente a dinâmica das relações sociais e o papel que nelas desempenha a interação oral. Falar é antes de tudo agir sobre um ou mais interlocutores visando à satisfação das mais variadas necessidades através da mobilização dos recursos expressivos fornecidos pela linguagem.

Os argumentos enumerados acima mostram em que medida as afirmações de Louzada e Ilari que servem de base a este artigo se complementam na definição da insuficiência da gramática como retrato fiel da língua e, conseqüentemente, como roteiro de ensino.

Efetivamente, conforme aponta Ilari, o estudo da sintaxe na escola pressupõe uma atividade interpretativa que remete o analista a um contexto bem mais amplo que o contemplado na frase e que é, ao final, desconsiderado, mesmo tendo o seu peso para as decisões requeridas pela análise. A eventualidade da coincidência das decisões tomadas por professor e aluno, no decorrer das análises, evoca o conjunto de reflexões de Perini (1985, 1993) sobre as doutrinas *implícita* e *explícita* do conhecimento lingüístico, de que o “usuário” da gramática tradicional se utiliza para norteá-lo nos instantes em que a escolha raia pela arbitrariedade. Nesse sentido, apostar, enquanto falante, no implícito, é conferir dentro da própria consciência, importância a elementos da análise que são fundamentais: o contexto situacional, o texto em sua totalidade e as intenções dos falantes que subjazem às diferentes modalidades de utilização do discurso. Fica patente, portanto, a inadequação da abordagem metodológica da escola ao ensino de língua materna, seja pela importância que atualmente é conferida ao posicionamento crítico do indivíduo frente às diversas experiências a que se submete, seja pela redução que o conceito de língua e linguagem sofrem quando enfocados do ponto de vista da gramática normativa privilegiada pela escola.

Como aponta Ilari, não há aprendizagem quando não se permite ao aluno a vivência daquilo que ele estuda. Abolir a enxurrada terminológica prematura; fornecer subsídios para a compreensão da existência de uma diversidade lingüística, dentro da qual é preciso movimentar-se a contento; criar e/ou encorajar hábitos de leitura, entre outras providências, devem constituir as prioridades de todos os que lidam, direta ou indiretamente, com o ensino de língua portuguesa, se querem modificar

o quadro atual, transformando-o em “um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida na língua” (Ilari, 1986:226).

*Referências bibliográficas*

- ILARI, R. “O que significa ensinar língua materna?”. In: *Estudos lingüísticos XIII*, 1986.
- LOUZADA, M. S. O. “O ensino de gramática: problemas e perspectivas”. In: *Glotta* 12. São José do Rio Preto, 1986.
- MATTOS E SILVA, R. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.
- MONROE, P. *História da educação*. São Paulo: Nacional, 1977.
- PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1993.