

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

*Livia Suassuna<sup>1</sup>*

“Ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar *numa pluralidade de discursos*, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, *uma pluralidade de actos*, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social.” (Fonseca e Fonseca, 1977).

### 1. PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar de já fazer pelo menos três décadas que a lingüística foi introduzida nos cursos de formação de magistério - e, com ela, um novo tratamento metodológico da linguagem -, é possível afirmarmos que o ensino da língua materna permaneceu praticamente inalterado.

Neste item, tentaremos fazer uma caracterização da prática de ensino do português, nas diferentes instâncias em que ela se concretiza, com o objetivo de levantar alguns de seus problemas e, assim, comprovar a idéia lançada no parágrafo acima. É claro que, em se tratando de uma generalização, cuja finalidade é essencial-

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

mente avaliativa, deixaremos de fora as experiências pedagógicas alternativas comprovadamente existentes em vários pontos de todo o país.

Em termos da leitura, começaremos por questionar o próprio objeto dessa prática, ou seja, o que se lê na escola? Geralmente, a decisão sobre que leitura indicar para os alunos depende menos de critérios lingüísticos e cognitivos do que de condições concretas como a existência de um livro na escola, ou mesmo a possibilidade de reprodução do texto. Assim, termina-se por ler qualquer coisa, muitas vezes os textos mutilados dos livros didáticos. Ao lado disso, há outras questões importantes, relativas ao objetivo (para que se lê?) e ao método (como se lê?). No primeiro caso, a visão utilitarista é predominante, de modo que o texto ora é motivação para a redação, ora funciona como via de ampliação do vocabulário, ora serve de expressão de valores morais (particularmente quando se trata de literatura). Isso levou Lajolo (1985) a afirmar,

“Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. Nos casos menos ruins, o texto serve de exemplo de desempenho de linguagem vernácula, de estilos literários, de procedimentos estilísticos.” (p. 54)

Já com relação à metodologia, a mesma autora citada, em outro trabalho, mostrou quão redutora é a abordagem do texto no livro didático. Para exemplificar seu ponto de vista, Lajolo cita o poema *O vestido de Laura*, de Cecília Meireles, do qual faz uma exaustiva análise, com o objetivo de levantar elementos pertinentes à sua natureza poética mesma. Em seguida, ela reproduz a ilustração e os exercícios relativos a *O vestido de Laura* encontra-

dos num livro didático, mostrando que a ênfase foi dada justamente aos elementos “exteriores” ao texto enquanto obra poética. Assim, as atividades sugeridas

“... deixam de trabalhar com as estruturas internas e transformam a leitura numa atividade absolutamente reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir.”  
(p. 25)

A repetição/reprodução também é marca da produção de textos, e, assim como ocorre com a leitura, resulta das condições artificiais em que se escreve na escola, sobre temas previamente determinados, para seguir ou imitar modelos e para um interlocutor específico e único, que é o professor. Este, por sua vez, lê os textos produzidos pelos alunos com a finalidade quase exclusiva de atribuir notas, fazendo do material escrito pretexto para a avaliação da aprendizagem estrita das normas do código lingüístico.

Essa questão foi bem tematizada por Geraldi (1985). Num artigo intitulado *Escrita, uso da escrita e avaliação*, Geraldi afirma, a respeito das condições escolares de produção do texto escrito,

“...na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida.” (p.121).

O ensino da gramática não constitui exceção, ainda que as ciências da linguagem - especialmente a sociolingüística - tenham contribuído para uma abordagem menos prescritiva dos fenômenos

lingüísticos. A gramática pode ser caracterizada pelo seu tom normativo e conceitual. Ademais, os compêndios existentes não dão conta da complexidade e variedade do português; ao contrário, tratam-no como um idioma homogêneo, estático e fechado, o que, em última instância, leva à eleição, como objeto de ensino-aprendizagem, de conteúdos exóticos ou irrelevantes, comumente distanciados dos usos concretos e/ou orais da língua. Constitui exemplo disso o conceito do verbo como palavra que expressa ação, estado ou fenômeno, inaplicável numa frase do tipo, *A janela dava para o quintal*.

Neves (1991), ao discutir a forma como a gramática é trabalhada na escola, aponta outro problema, que é a separação da prática pedagógica de linguagem em três grandes blocos - redação, leitura e interpretação, e gramática. Através da pesquisa que realizou e descreveu na obra, Neves constatou, entre outras coisas,

- a) - “nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (p.40);
- b) - “seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalingua” (p. 40);
- c) - “a programação escolar (...) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem” (p.41);
- d) - não há espaço para “a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores, etc.” (pp.41-42, grifo nosso).

Dois aspectos específicos do ensino-aprendizagem da gramática são emblemáticos, o vocabulário e a ortografia. No primeiro caso, é interessante notar como o trabalho pedagógico é

centrado na palavra, em particular no estudo do sinônimo e do antônimo. O problema não é tanto o da recorrência desse conteúdo ao longo das diversas séries do 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus, mas a idéia de que sinônimos e antônimos são *conceitos-em-si*. Assim, os livros didáticos trazem os familiares glossários, que terminam por afastar o aluno do dicionário (e, por extensão, das diferentes informações nele contidas); já os exercícios se resumem a substituir palavras por outras equivalentes ou opostas, contrariando o princípio discursivo segundo o qual cada palavra é única em cada singular momento de interlocução. Prova disso é que temos situações sociais específicas, com seus aspectos culturais correspondentes, para empregar expressões como *morrer*, *falecer* ou *bater as botas* (não usaríamos a terceira para nos referirmos a pessoas próximas e queridas, por exemplo).<sup>2</sup>

No caso da ortografia, o destaque fica para o peso que lhe é conferido na escola. Exercícios enfadonhos e repetitivos e treinos inócuos e descontextualizados constituem uma rotina, na qual não se tematiza a dimensão histórica e social da escrita. Nesse sentido, preencher lacunas com letras, em palavras fora de contexto - e, portanto desvinculadas do seu significado e uso - torna-se uma prática improdutiva e artificial.

Por outro lado, os problemas relativos ao domínio da ortografia são os mais evidenciados na avaliação da produção escrita, quando, na verdade, esta deveria se centrar em aspectos mais globais do funcionamento do texto. Assim é que os professores, no momento da leitura dos textos dos alunos, detectam mais imediatamente uma troca de letras do que mesmo uma contradição entre idéias ou conceitos.

No que tange à oralidade, vemos que ela praticamente não tem lugar nesse modelo de ensino, talvez até por se acreditar que os

---

<sup>2</sup> A respeito de alternativas ao ensino do vocabulário, cf. Ilari (1985).

alunos já sabem falar. Seja por essa ou outra razão, o fato é que o ensino de linguagem é livresco e as práticas orais são modeladas a partir da escrita (como no caso do jogral, da recitação, da leitura em voz alta... etc.). Rocco (1989), discutindo essa questão, diz,

“Vemo-nos diante de uma supervalorização da escrita, sobre cujas realizações são ainda pautadas muitas das diretrizes pedagógicas, sobretudo aquelas referentes ao ensino de língua materna.” (p. 26).

Mais adiante, a autora, depois de comentar que a prática de ensino de língua materna precisa ser redirecionada, sobretudo por meio de uma pedagogia do oral e do escrito (ainda por se fazer), afirma,

“Não se pode mais admitir hoje um trabalho sistemático com o verbal na escola que não contemple fundamentalmente os dois tipos de realização (...); os professores necessitam estudar e conhecer mais e melhor os seccionamentos e as intersecções existentes entre oral e escrito (...) considerando continuamente os níveis de interrelação que presidem a construção de textos orais e escritos nos mais diversos registros.” (p. 31).

Reconhecemos que a prática escolar de linguagem não se esgota nas esferas aqui tratadas (leitura, produção de textos, gramática e oralidade). Contudo, como ficou dito no início, essa categorização teve uma finalidade diagnóstica e, a partir dela, traçaremos, no próximo item, algumas alternativas metodológicas.

## 2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Os problemas do ensino-aprendizagem de português apontados anteriormente parecem derivar da visão da linguagem enquanto um código linear e homogêneo. Então, a leitura fica sendo a decifração desse código; a escrita, um exercício de uso desse mesmo código; e a gramática, o estudo de regras e conceitos de um modelo de língua. A ênfase do processo pedagógico recai sobre a capacidade de manipulação do sistema lingüístico, mais do que sobre a expressão simbólica propriamente dita.

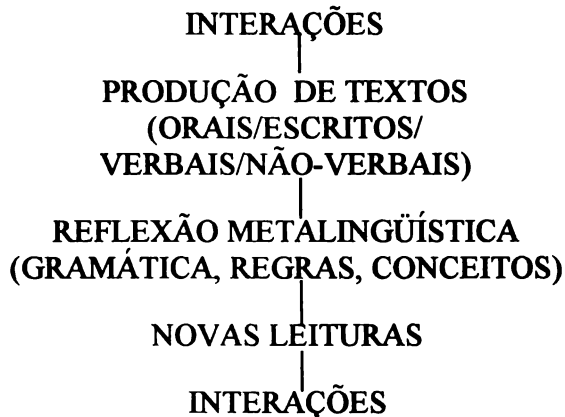
Propor alternativas a esse quadro significa, logo de saída, conceber a linguagem como forma de interação entre as pessoas; trata-se de inverter a situação descrita acima e colocar o estudo formal da linguagem a serviço do dizer, considerando que, acima de tudo, a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades.

Num movimento contínuo, interdisciplinar por natureza, o professor de português, junto com os alunos, concretiza as mais diversas interações, as quais geram textos, também os mais diversos (verbais, não-verbais, orais, escritos...). Nesse processo de produção textual, serão manifestadas significações, competências, visões de mundo e, é claro, dúvidas em torno das regras, convenções e especificidades da linguagem. É aí que entra a reflexão metalingüística, através da qual se toma a língua como objeto de estudo. É aí que entram as regularidades e leis, as terminologias e conceitos. Só assim a sistematização didática dos fatos de linguagem faz sentido, pois o aluno estudará/aprenderá a partir do que viu e experimentou, da dúvida que surgiu no momento do uso (em contexto, portanto). Essa proposta está em Silva e outros (1986),

“O nosso trabalho enquanto professores de língua é estarmos atentos e sensíveis às produções dos alunos, àquilo que elas nos mostram e nos escondem do seu conhecimento e da sua capacidade lingüística, aos aspectos que as distanciam ou diferenciam da convenção, ao que nelas subverte a própria norma, para, nos momentos dedicados à análise dos fatos da língua, podermos ir além da mera nomeação e classificação desses fatos, selecionando-os, agora não mais pelo programa escolar, mas de acordo com o seu aparecimento nas produções da classe; evidenciando-os um a um para os alunos, nos seus textos, na sua produção; confrontando-os para que os alunos possam compará-los, conhecer a forma, a variedade que desconheciam, inclusive aquela que se aproxima mais da convenção, do padrão; analisando-os, enfim.” (p. 69).

Ao professor cabe, ainda, dentro dessa dinâmica, propiciar aos alunos com quem interage oportunidades de leituras cada vez mais elaboradas e diversificadas, no sentido de reorganizar/ampliar as representações que os sujeitos já construíram em torno do real.

Esquemáticamente, podemos assim representar o procedimento,





Por fim, salientamos que tal proposta de trabalho deve estar pautada no princípio da variação lingüística, isto é, o ensino de português, resguardada a especificidade do verbal, será tanto mais rico e produtivo quanto mais contemple a diversidade de discursos que povoam a vida social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FONSECA, F. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1977.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em, GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula - leitura e produção*. 2.<sup>a</sup> ed., Cascavel, Assoeste, 1985.
- ILARI, R. Aspectos do ensino do vocabulário. Em, ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Em, ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola, as alternativas do professor*. 5.<sup>a</sup> ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- \_\_\_\_\_. Poesia - uma frágil vítima de manuais escolares. Em, *Leitura, teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, ano 03, n.<sup>o</sup> 04, dez./1984, pp. 19-25.
- NEVES, M. H. *Gramática na escola*. 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Contexto, 1991.
- ROCCO, M. T. Oral e escrito - secções e intersecções. Em, *Leitura, teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, ano 08, n.<sup>o</sup> 14, dez./1989, pp. 25-31.
- SILVA, L. L. e outros. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo, Atual, 1986.