

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM GRANDE DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO HOJE

Maria Thereza Fraga ROCCO *

RESUMO: O presente artigo procura equacionar alguns dados da problemática do ensino de língua materna em nossos dias. Busca mostrar que, além de o ponto nevrálgico situar-se na disciplina Comunicação e Expressão, surge a necessidade evidente de um ensino eficaz do português também nas demais disciplinas. Trata ainda do livro didático como ponto de apoio da aprendizagem e também como aspecto limitador dessa mesma aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Língua materna — outras disciplinas curriculares. Redação. Leitura. Modalidade Oral. Modalidade Escrita. Livro Didático.

Ao se falar em desafios da educação na escola de 1º e 2º graus, minha preocupação maior dirige-se ao ensino de Língua Materna, ao ensino de Português nas escolas — ensino esse que entendo num sentido muito amplo, devendo abranger todas as disciplinas, mas tendo seus aspectos nucleares centrados no desenvolvimento da LEITURA e da ESCRITA em todos os níveis.

E qual o motivo dessa preocupação? Por que o ensino de língua materna, em particular, haveria de se constituir, pelo menos a meu ver, talvez no maior desafio para a educação hoje e sobretudo em 1º e 2º graus? Pelo simples fato básico e fundamental de linguagem e pensamento serem, na verdade, suportes um do outro; pelo simples fato básico e fundamental de, pela linguagem, as estruturas de pensamento poderem chegar a níveis mais complexos de elaboração.

Evidentemente temos que reconhecer o seguinte: a língua que falamos, que escrevemos, além das referidas relações com o pensamento, é sem dúvida metalinguagem de todas as outras formas de linguagem. Vemos por exemplo que ciências como a matemática e a física, possuidoras de uma linguagem muito mais obje-

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

tiva e precisa e portanto bem menos sujeita a *implicitações* e *subentendidos* (mais característicos do verbal), jamais prescindem desse mesmo verbal para se fazerem *inteligíveis* e *transmissíveis*. Da mesma forma, também o registro do fato histórico, a interpretação dos problemas geográficos, econômicos entre outros, não se efetivam realmente a não ser por intermédio do verbal. E assim por diante...

Indagamos então: o que vem ocorrendo em relação à linguagem que explica e ensina (ou tenta ensinar) as mais diversas disciplinas?

A começar pelo próprio livro didático, percebemos que raras vezes (apesar das exceções), os textos para leitura constituem-se também como textos de leituras possíveis do mundo dos alunos — leituras possíveis de suas realidades.

Em recente experiência realizada com crianças de 10-11 anos, diante de um manual de História do Brasil, (e diga-se de passagem: eram crianças de nível médio e médio alto, de escola particular — sendo que a maioria possuía pais com nível universitário), nessa pesquisa, pude verificar em apenas cinco páginas e (fartamente ilustradas) a ocorrência de, pelo menos, 30 expressões totalmente inacessíveis (no contexto) a essas crianças. Ora, a introdução, sem prévia dosagem, de um vocabulário desconhecido bem como de estruturas novas específicas desta ou daquela área produz nos alunos (seja a que nível for) um intenso “nevoeiro semântico”, nevoeiro esse quase sem possibilidade de dissipação e que só faz aumentar na medida em que a quantidade de informações também aumenta.

Por outro lado, o professor (de modo geral e em todos os graus), também como os manuais, quase nunca se preocupa em adequar sua linguagem aos níveis etário-social e de escolaridade da criança e do jovem e mesmo do adulto, esteja ou não ele na universidade. Com isso surge o fenômeno a que Bourdieu e Passeron chamaram de uma “retórica do desespero”, por meio da qual o indivíduo, temeroso por não se sentir “iniciado” num discurso que considera necessário e importante (mas que nada tem a ver com ele próprio), passa a repetir seja a fala professoral, seja o discurso dos manuais. Quanto ao real ato de *aprender* a linguagem, esse nem sempre ocorre. E o problema se torna mais grave quanto menos privilegiadas são as classes sócio-econômicas que chegam às nossas escolas. Desta forma, o famoso “*vocês entenderam*”? do professor no final de uma explicação ou exposição exclui completamente a possibilidade de os alunos *não* terem entendido (é pura função fática de reforço do professor de si para si). Também assim, o tom de quase “conchavo” (ressalvadas as

exceções, posto que existem), o tom de pretensa familiaridade encontrados na maioria dos livros didáticos atuais dissimula o nível de incompreensão e, a um só tempo, cria a ilusão do mais perfeito entendimento, por parte da criança e do jovem, com relação ao texto. E isso, sem falar nas respostas prontas e freqüentemente fechadas do já tão famoso *livro do professor* que exige do indivíduo-estudante um nível de reflexão que os próprios professores acabam por não ter. Evidentemente a péssima situação profissional em que os professores se encontram, e isso já de há muito tempo, contribui enormemente para que tais fatos sejam agravados e se tornem de difícil solução.

Caberia a essa altura um questionamento: deveriam então o professor e o manual apenas repetir e se ater aos limites da linguagem (quase sempre carente) dos alunos? Evidentemente que não. É função da escola, do professor, do livro (sobremaneira em 1º e 2º graus) *ampliar* o acesso aos registros e normas, *multifacetar* as visões de mundo da criança e do jovem — e isso, sem sombra de dúvida, se faz basicamente pela linguagem verbal, integrada evidentemente a linguagens de outras naturezas|

O importante nesse processo de *ampliação* e *alargamento* do universo verbal e conseqüentemente (ou vice-versa, talvez) do universo de pensamento é partir não só do conhecimento concreto do aluno, mas também de um respeito verdadeiro pela realidade de vida e de linguagem desse aluno que chega à escola.

Ponto nevrálgico a ser ainda aqui considerado é o que se refere ao problema da passagem da *modalidade oral para a escrita* — aspecto freqüentemente ignorado entre nós. E por que motivo? O oral espontâneo próprio da língua materna, por crescer livre e solto, criativamente, junto com a criança acaba por *não* entrar na escola como preocupação básica e central do ensino — e isso ocorre praticamente em todas as disciplinas. Esse oral espontâneo *entra sim* na escola, mas pelos portões do lado e do fundo e só aparece em conversas paralelas de sala de aula, nos recreios e brincadeiras — configurando-se, no mais das vezes, como sinônimo de *bagunça* e *indisciplinã*.

Sei naturalmente (minha experiência como professora de 1º e 2º graus o demonstra) que a coisa não é fácil no corpo-a-corpo do dia-a-dia; porém sei também, por força dessa mesma experiência e com base em estudos teóricos, que é muito difícil conseguir que o aluno criança ou jovem passe, de forma satisfatória, da linguagem oral espontânea, que é natural, para a linguagem escrita que é aprendida e de natureza cultural. Trata-se, pois, de uma empreitada árdua e imprescindível — necessária à escola e à sociedade. É preciso e urgente portanto que o professor de 1º e 2º

graus, em todas as áreas e sobretudo em Comunicação e Expressão, acorde e fique atento para esse dado básico, qual seja: o de que sem um efetivo processo de mediação e intermediação entre oral espontâneo, discurso interior e oral produzido jamais se chegará bem à leitura e escrita de qualquer texto, à leitura e à escrita de qualquer realidade — ou melhor — não se aprenderá no sentido amplo do termo — serão obtidas, antes, reações puramente mecânicas a certos estímulos (fato que — tratando-se de educação é, a meu ver, no mínimo, intolerável).

Em segundo lugar, conforme me referi de início, julgo ainda imprescindível que sejam repensados e melhor trabalhados os aspectos pedagógicos específicos da *leitura* e da *redação*, de um modo geral em todas as áreas e, de forma particular, em ensino de língua materna.

Senão vejamos. Em pesquisas por mim realizadas junto à USP (uma sobre *Leitura Literária* e outra sobre *Redação*), foi possível chegar a conclusões muito sérias: *algumas estimulantes*, mas outras *extremamente alarmantes*.

De estimulante, verifiquei que os alunos de 1º e 2º graus (pesquisando faixas etárias compreendidas entre 10-14 anos e 15-18 anos) *gostam de ler, gostam de escrever*, porém quase nunca na escola; afirmam textualmente “detestar” a *leitura* na escola, de vez que essa mesma escola, sobretudo em 2º grau, (por exigência do vestibular — o qual, também por sua vez, exige o que a escola ensina) esta mesma escola, dizia eu, trabalha com textos (no caso os literários) que estão muito distantes da experiência de vida e do conhecimento do mundo do estudante. Daí em nada interessar a leitura de ficção e de poesia. Os jovens passam então a “detestar”, como afirmaram, injustamente (ou justamente, no caso, não sei dizer) os grandes clássicos de nossa literatura, pelo fato de esse tipo de leitura e estudo serem feitos extemporaneamente e, do ponto de vista metodológico, de forma pouco eficiente e nada atrativa. Os professores, em sua maioria (e realmente tenho dúvidas se têm condições de o fazer de outra maneira), ao trabalharem, por exemplo, em texto literário, tanto em 1º quanto em 2º graus, limitam-se ao já batido e nem sempre eficaz esquema de análise à base de perguntas e respostas proposto pela maioria dos manuais didáticos (ressalvo novamente as exceções!) E o trabalho com poesia e ficção pára por aí — fato muito grave, pois trabalhar o poético e o ficcional, em qualquer nível, não é luxo, como alguns entendem, mas necessidade básica da educação.

Por que talvez não inverter os caminhos? Começar, por exemplo, com uma certa e boa ficção contemporânea, com poesia contemporânea acessível, fazendo com que os alunos descubram os

grandes achados verbais dessa literatura e depois, através de uma espécie de viagem de volta, cheguem aos clássicos mais representativos?

Também alarmantes, altamente preocupantes e graves foram as conclusões conseguidas a partir de uma análise de 1.500 redações realizadas para a FUVEST. O leitor há de indagar: por que Fuvest? Por que redação de vestibular? Por vários e evidentes motivos.

Primeiramente, apesar de serem textos produzidos por vestibulandos e apesar também de ser o vestibular um momento de profunda tensão emocional — tais textos, quando analisados, revelam realidades inegáveis e muito firmes a nível da “veracidade” (realmente entre aspas) do texto escolar, pois *todos* os indivíduos (evidentemente guardadas as diferenças pessoais) devem num *mesmo dia*, com *mesmo espaço de tempo*, segundo os *mesmos critérios de avaliação* escrever sobre um *mesmo e determinado assunto* — e isso em parte reduz bastante os fatores de flutuação quando da realização e posterior exame da famosa “redação escolar”.

Em segundo lugar é relevante analisar o vestibulando na medida em que esse indivíduo, ou tendo terminado, ou estando em fase final de 2º grau, pode nos propiciar um diagnóstico bastante seguro de como está e esteve o ensino por ele recebido praticamente durante toda a vida escolar ⁽¹⁾.

Mas, voltemos às redações. Que problemas mais evidentes revelaram esses textos?

Eleitos alguns critérios de análise que não cabe aqui discutir, pude observar o seguinte:

A nível do texto como um todo, do texto integral, verifiquei: — primeiramente que o aluno foge completa ou parcialmente do tema proposto na base de 51,5% e assim reproduz um texto que denominei de pré-fabricado — nada tendo a ver com o que fora pedido. Essas pré-fabricações em geral reproduzem por seu turno temas de gosto do senso comum, no mais das vezes exortativos e ufanistas — exemplares típicos de uma ideologia imposta do “amor à pátria” do “dever cívico”, da “família pobre honrada”, mas feliz e assim por diante.

Ao reproduzir uma fala que não é a sua, que não é a expressão verbal de si mesmo enquanto sujeito do próprio pensamento, esse

(1) Como observação, gostaria de acrescentar que resultados relevantes, nesta mesma linha, foram obtidos por Jesuína de Almeida Pacca, do Instituto de Física da USP, em sua tese de doutoramento, defendida junto à FEUSP, quando então estudou e analisou provas de Física do Vestibular da FUVEST.

indivíduo só faz repetir o *já dito, pronto e feito* e que se configura até à *exaustão*, num discurso de ninguém — ou melhor, num discurso que é de *todos* e de *ninguém*.

E, na medida em que reproduz essa expressão verbal desindividualizada, oca e esvaziada, o sujeito acaba por trazer à luz certos “textos” (se é que podemos chamar de textos a esse amontoado de enunciados desprovidos de real semanticidade) caracterizados por um total “nonsense” bem como por evidentes contradições lógicas, pois ao decorar algo que nada tem de próprio, mas que deverá talvez soar bem ao ouvido dos examinadores, o aluno acaba por se confundir e no momento da “reprodução” devolve antes aquilo a que Halliday denominou tão bem non-text (ou anti-texto). Essas redações escolares repetem freqüentemente, a já, de per si redundante expressão das matrizes geradoras de ducação, seja a escola, a família, o grupo social, a igreja e também basicamente a linguagem estereotipada dos “media” (sobretudo da TV). Os estereótipos encontrados alcançaram o índice de 70% nas redações — o que é seríssimo.

A nível da *frase* e da *interfrase* (ou seja, da relação de duas ou três frases entre si), ficou evidente também: o *nonsense* causado sobremaneira pela incapacidade de estabelecimento de relações lógicas do tipo: *causa e efeito, oposição, finalidade, causação e motivação, relativização* entre outras — fatos que ocorreram em 35% dos textos. E isso sem falar de *impropriedades semânticas* menos graves que o puro “nonsense”, atingindo 51% das redações analisadas.

Percebe-se evidentemente, por esses resultados, que a escola trabalha pouco e mal a linguagem e conseqüentemente estimula pouco e mal o desenvolvimento seja do *discurso interior* de que nos fala Vygotsky e que funcionaria assim como uma espécie de rascunho necessário para discurso exteriorizado, e estimula pouco e mal também seja o desenvolvimento das estruturas cognitivas para cujo crescimento o aparato lógico da linguagem é imprescindível e em todas as áreas.

Penso eu que tanto a escola de modo geral, quanto a família e outras matrizes geradoras de educação, de forma mais particular, têm muito medo, do *NOVO* — que ameaça demais as estruturas falidas, mas aparentemente estáveis do ensino de linguagem. A obrigatoriedade e a noção semântica do *escrever bem, do escrever e falar bonito* obedecem ainda a certas regras de uma retórica rançosa que se apóia exclusivamente na pura repetição estéril de modelos já desgastados. Evidentemente o antigo deve ser preservado, resgatado e recuperado, mas com os olhos e instrumentos de hoje.

Além desse fato e qualquer purismo à parte, penso eu que o *redigir textos* e o *expressar-se bem oralmente* nem sempre são

tidos (ou quase nunca) como talvez os mais importantes, posto que centralizadores e irradiadores, os mais importantes objetivos da relação ensino-aprendizagem na medida em que atuam como suporte para aquisição e desenvolvimento de estruturas mentais mais elaboradas — e, obviamente, em todas as áreas.

Sem dúvida, a busca de uma expressão própria (pela leitura e pela escrita) leva evidentemente a formas mais amplas de pensar, bem como amplia a mundividência, a cosmovisão do indivíduo. Escola alguma poderá pensar em ser democrática e formar um homem livre se não lutar para que esse homem tenha um discurso próprio e possa ser sujeito desse discurso que tem. A linguagem verbal é o instrumento básico para o ser humano pensar-se, entender-se e entender a realidade em que vive, bem como o instrumento maior de acesso a todas as reivindicações a que esse homem tem direito.

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, E. *Linguistique Générale*. Paris, PUF, 1975.
- BOURDIEU, P. e outros. *Rapport Pédagogique et Communication*. Paris, Mouton, 1965.
- BRUNER, J. S. "Language as an Instrument of Thought", in DAVIES, A. (ed.) *Problems of Language and Learning*. London, Hennemann, 2ª ed., 1976, pp. 61-88.
- LENTIN, L. *A Criança e a Linguagem Oral*. Lisboa, Horizonte, 1976.
- LURIA, A. R. *Consciência y Lenguaje*. Espanha, Pablo del Rio Ed., 1980.
- RIBEIRO, P. E. *O Discurso na Aula*. Lisboa, Rolim, 1982.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. São Paulo, Atica, 1981.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na Linguagem: A Redação no Vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- ROULET, E. *Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- SCHLAUCH, M. "The Structure of a Language — describing parts of speech", in Vários Autores, *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*. USA, Newbury House Publishers, 1971.
- SOARES, M. B. "Aprendizagem de Língua Materna: problemas e perspectivas", in *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, Ano II, nº 12, jan./83.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London, Oxford, University Press, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. USA, MIT Press, 14ª ed., 1979.