

ABERTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

João Teodoro d'Olim Marote

RESUMO: O artigo acena com uma necessidade de maior abertura no ensino de línguas – no conteúdo, na metodologia e no plano afetivo. No conteúdo, através de uma utilização inteligente das gramáticas tradicionais, estruturalistas e gerativo-transformacionais. Na metodologia, pela adoção do método indutivo. No plano afetivo, com uma relação de amor entre o professor e o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Conteúdo. Metodologia. Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO: As idéias que expomos neste artigo foram motivadas por nossa experiência didática em Português, língua materna, e em Francês, língua estrangeira e têm como suporte subjacente a teoria que ensinamos na Prática de Ensino dessas línguas. No entanto, o assunto certamente há de interessar aos professores e alunos de Letras em geral e a todos os que, direta ou indiretamente, estiverem ligados ao ensino de línguas em todos os níveis, do 1º grau ao ensino superior.

Antes de mais nada, comecemos por justificar e explicitar o nosso título, que é evidentemente ambíguo. Definiremos o nosso assunto, dizendo inicialmente, à maneira dos antigos retóricos, não só o que é (*quid sit*), mas, também, o que não é (*quid non sit*). Assim, diremos, de pronto, que nossa abertura não é no sentido político. Com efeito, não somos político, no sentido restrito da palavra e, se o fôssemos, não faríamos política justamente numa publicação pedagógica e muito menos, em sala de aula. A abertura de que falamos aqui é no sentido didático-pedagógico, vale dizer, no conteúdo, na metodologia e no plano afetivo.

Do que precede, decorre naturalmente a divisão do nosso assunto em partes. Começaremos pela abertura no conteúdo. Passaremos, depois, a tratar da abertura na metodologia. Terminaremos pela abertura no plano afetivo. No interior de cada uma dessas partes, teremos divisões menores impostas pela sequência de nossas considerações e delimitações, e que não nos parece imprescindível anunciar desde já.

Abertura no conteúdo

No estudo de uma língua, a gramática é, sem dúvida, a parte mais importante. Ela é como o ar para a vida. Sem ar, não podemos viver. Sem gramática, não podemos dar um passo na aprendizagem de uma língua. Sem ela, o que resta da língua são elementos soltos e desconexos. Centralizaremos, pois, a abertura no conteúdo, na parte gramatical.

Atualmente, na bibliografia especializada, ao invés de uma "gramática", fala-se em "gramáticas", no plural: gramática tradicional, gramática estruturalista ou de constituintes imediatos, gramática gerativo-transformacional¹. Na realidade, poderíamos reduzir essa tipologia, de quatro para dois grupos de gramática: 1) gramáticas tradicionais; 2) gramáticas fundamentadas na Lingüística.

Dizemos gramáticas tradicionais, no plural, porque não perfilhamos, totalmente, a afirmativa de Dauzat segundo a qual as gramáticas são, todas, cópias umas das outras. Uma gramática é uma tentativa de sistematização dos dados de uma língua. O enfoque e a própria sistematização vão depender da formação do gramático, ou seja, de sua opinião a respeito da natureza da linguagem. As análises gramaticais tradicionais, embora sejam oriundas dos gramáticos gregos e, posteriormente, dos latinos, trazem, todas, a marca das gerações que as praticaram, sem falar nas contribuições pessoais de cada autor. Daí a sua variedade, apesar do tronco único original.

Assim, a divergência fundamental que dividia os gramáticos gregos, quanto ao próprio conceito de língua, continua viva ainda hoje. Para uns, a língua espelha a realidade exterior à linguagem: o mundo físico, as relações nele observáveis e as categorias lógicas inatas no homem. Para outros, a língua é um sistema de associações arbitrárias, em que podemos distinguir categorias e relações sistemáticas. Os primeiros postulam que as categorias gramaticais são iguais para todas as línguas, pois a realidade externa à linguagem é praticamente a mesma para todos os homens e em todos os países. Os outros defendem o ponto de vista segundo o qual cada língua em particular deve ser estudada e descrita, conforme o seu próprio sistema. Entre os próprios gregos, não faltou quem adotasse uma posição intermédia, mesclando, no estudo da língua, as relações entre seus elementos constitutivos e os conceitos relativos ao mundo exterior.

1. RIVERS, W.M. - *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*; tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 60-68.

Dentro dessa variedade, há, no entanto, em maior ou menor escala, traços comuns a todas as gramáticas tradicionais.

Primeiramente, as gramáticas tradicionais são prescritivas e proscritivas, isto é, ao invés de se basearem na observação imparcial de todos os fatos lingüísticos, há nelas, primeiramente, uma seleção entre os fatos objeto de estudo, em segundo lugar, uma norma que aponta o que deve ser dito e, finalmente, uma sanção para os que a transgridem. Dentro desse espírito, há, pois, um padrão absoluto de correção a ser seguido e mantido pelos professores, nas escolas, e fora das escolas, pelas pessoas cultas.

Em segundo lugar, embora ninguém ignore que a fala é o modelo do qual provém a escrita, e não, o inverso, entretanto, devido, em parte, à sua permanência, a língua escrita é que tem sido a base dos estudos da gramática tradicional.

Um terceiro traço comum às gramáticas tradicionais é que, ao menos indiretamente, elas levam o estudante a pensar que o grego e o latim oferecem um modelo universal, no qual todas as línguas se encaixam, e que é possível colocar todas as línguas nas categorias predeterminadas fornecidas por esse molde.

As outras gramáticas, reunimo-las num só feixe, gramáticas fundamentadas na Lingüística, porque, também aqui, a sistematização depende da formação do gramático, ou seja, da teoria lingüística subjacente ao seu trabalho. Vejamos as principais:

A gramática estruturalista ou de constituintes imediatos, deixando de lado os significados lexical e sociocultural, limita o seu estudo ao significado estrutural, expresso pelas relações entre os itens do enunciado.

Tais relações são explicadas apenas em termos das características formais observáveis dentro do corpus, isto é, do conjunto de dados lingüísticos.

Na análise estruturalista do enunciado, os itens maiores são segmentados por um processo de divisão binária em constituintes imediatos cada vez menores até a identificação dos constituintes mínimos. As palavras, segundo sua função, são agrupadas em classes, marcadas por características formais. A

inclusão de uma palavra numa categoria ou classe não se baseia na semântica, como na gramática tradicional, mas na morfo-sintaxe. As palavras são, ainda, segmentadas em elementos menores — morfemas. A análise da estrutura frasal é geralmente representada por um diagrama em forma de árvore virada de cima para baixo, indicando a hierarquia entre os constituintes. A segmentação da última linha da derivação é feita segundo a teoria de item-e-arranjo. Para explicar certos dados e sua divisão em constituintes imediatos existe, ainda, a teoria de item-e-processo.

Já a gramática gerativa transformacional, apresentada por Chomsky e seus discípulos e/ou dissidentes, concentra-se sobretudo na sintaxe e na fonologia.

Os transformacionalistas não rejeitam as categorias da gramática tradicional. Para eles, uma língua é um conjunto infinito de frases e a gramática de uma língua é um conjunto finito de regras capazes de gerar, i.e. enumerar todas e somente as frases possíveis da língua. Uma distinção básica que propõem é entre competência e performance ou atuação. A competência do falante é o conhecimento intuitivo que ele tem do sistema de regras de sua língua. Sua atuação é a utilização particular que cada falante faz da língua numa situação de comunicação, num dado momento.

O gramático transformacionalista procura descobrir o sistema de regras da língua, através do estudo da atuação. Partindo da frase realizada e da estrutura superficial, ele chega à estrutura profunda abstrata que gerou esse enunciado. O processo de derivação da estrutura profunda para a superficial e daí para a frase realizada se dá (1) por meio de um número finito de regras de reescrita capazes de gerar as estruturas profundas; (2) por meio de um número finito de regras de transformação que fazem passar das estruturas profundas às estruturas superficiais.

Chomsky distingue duas gramáticas: a didática e a lingüística. A gramática didática pretende fornecer ao aluno a capacidade de compreender e produzir frases gramaticais. A gramática lingüística pesquisa os mecanismos que tornam possível essa realização. Isto é verdade, sobretudo no ensino de língua estrangeira, porque, em língua materna, a gramática didática descreve e tenta explicar a capacidade do falante em reconhecer e produzir frases gramaticais, vale dizer, a sua competência.

Qualquer das gramáticas acima apresentadas poderá propiciar ao professor uma abertura na seleção do conteúdo no sentido de uma renovação.

As boas gramáticas tradicionais, fruto de trabalho sério e profundo, cujos autores procuram constantemente aperfeiçoar ainda mais as categorias, regras e análises de seus predecessores, tirante a atitude de espírito prescritiva e proscritiva que as norteia, poderão sempre fornecer subsídios para uma abertura no conteúdo, pela riqueza de dados que oferecem, pelo enfoque que lhes é dado e pelas análises que apresentam.

As gramáticas estruturalistas darão ensejo à elaboração de material didático, a começar pelos exercícios estruturais para incutir automatismos. Além disso, afastarão professores e alunos da etiquetagem inútil de palavras e de análises em termos apenas conceituais ou, então, trazidas de outro sistema lingüístico, redundando, pois, numa gramática verdadeiramente ativa. Sem falar na ênfase dada às oposições fonêmicas e aos fonemas supra-segmentais.

As gramáticas gerativas e transformacionais darão aos estudiosos elementos para lidar com as ambigüidades sintáticas, distinguindo, na estrutura profunda, dois enunciados que, na estrutura superficial, parecem idênticos, numa análise tradicional ou de constituintes imediatos. Poderão, ainda, esclarecer muitos casos de períodos compostos, por coordenação ou subordinação. A criatividade, inclusive no uso normal da linguagem, e que não pode derivar de condicionamento obtido por estímulo-resposta e generalização, será mais bem explicada como um sistema finito de regras capazes de gerar um número infinito de frases gramaticais².

Enfim, as análises dos lingüistas, oferecendo novo material de aprendizagem, implicam numa possibilidade de renovação e abertura.

Abertura na metodologia

Vinos o que as gramáticas tradicionais e as fundamentadas na Lingüística nos podem oferecer. Mais não podemos exigir. Aliás, as próprias contribuições da Lingüística devem ser ratificadas ou refutadas pelo professor experiente³. Os

2. CHOMSKY, N. - *A Linguagem e a Mente*, em *Novas Perspectivas Lingüísticas*, Petrópolis, Vozes, 1970, p. 29.

3. CHOMSKY, N. - *Linguistic Theory*, in *Language Teaching: Broader Contexts*, Conferência do Nordeste sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras, 1966, p. 45.

métodos de ensino de línguas são, evidentemente, problemas específicos dos estudiosos em metodologia e dos professores da matéria.

Nos livros didáticos e na maioria das aulas expositivas de línguas, geralmente se emprega um método que vai das regras, leis ou princípios gerais para os exemplos e, subseqüentemente, para conclusões e/ou aplicação das mesmas regras, leis ou princípios. O raciocínio a que se leva o aluno vai do geral para o particular. É o método dedutivo.

Uma das vantagens deste método é, certamente, nos livros, a economia de papel, e, nas aulas, a economia de tempo. Um dos reparos que se lhe pode fazer é que ele não promove muita abertura. O aluno fica muito na dependência do livro e do professor. Ele raciocina, porém, dentro dos limites estreitos dos termos em que a regra foi formulada e do exemplo correspondente. Ele pode, até, aprender a regra, desta ou daquela maneira, e aplicá-la acertadamente a outros exemplos. Uma coisa, porém, é certa. Não tendo participado do processo de descoberta, ele aprende, talvez, a regra, mas não aprende a aprender. Finalmente, se o professor ou o livro, no conteúdo, dá, por exemplo, uma regra ditada apenas pela gramática tradicional mais rotineira, sem mostrar outras hipóteses de análise, e, no método, segue a marcha dedutiva, a abertura é muito pouca ou quase nula.

Nas aulas e nos livros, até onde o fator econômico o permitir, a marcha que possibilitará maior abertura será exatamente a inversa: dos fatos à regra, lei ou princípio geral. Os fatos lingüísticos são: frases, sintagmas, palavras, etc. É o método indutivo.

Os livros de metodologia resumem o método indutivo nos seguintes passos⁴:

1. Apresentação à classe de um problema que exige solução. Definição e delimitação do problema.
2. Proposição de possíveis explicações ou hipóteses. Nenhuma deve ser rejeitada.
3. Escolha de procedimentos para testar cada hipótese.

4. SHIPLEY, C.M. e outros. — *Síntese de Métodos Didáticos*, Porto Alegre, Editora Globo, 1969, p. 144-146.

4. Coleta sistemática de dados. Os exemplos devem ser suficientes, para tornar evidente o elemento comum, e variados, para tornar válida a conclusão.
5. Exploração dos dados em função de elementos comuns.

O passo 6 é o produto final do método indutivo. O último passo já é dedutivo. É a verificação, coroando o método indutivo e tornando-o indutivo-dedutivo. Em geral, os professores começam já a partir do passo 4, coletando e apresentando eles mesmos os exemplos.

A única desvantagem do método é que, por escrito, ocupa muito espaço e, em aula, toma muito tempo. Entretanto, pelo menos em aula, vale a pena o tempo gasto, pois, o processo para chegar à generalização é ainda mais importante do que a própria generalização.

Todo esse processo e as técnicas e procedimentos a ele inerentes tornam o método indutivo mais aberto do que o dedutivo. A prática do método pode, além disso, estender-se, mais tarde, a outros problemas reais da vida. Portanto, salvo quando o fator tempo e espaço falarem mais alto, deve o professor preferir o método indutivo. Mesmo que os alunos, levados pelo comodismo e pela lei do menor esforço, desejem a regra, pronta e enlatada. Mesmo que ele próprio, desmotivado por esta ou aquela razão, sinta vontade de abreviar o seu trabalho e dar de mão beijada a regra.

Abertura no plano afetivo

Por último, mas não menos importante, chegamos à área afetiva. Dela fazem parte os comportamentos relativos a sentimentos e emoções e expressos em ideais, atitudes e preferências.

Os comportamentos nesta área são um tanto difíceis de identificar. Só podemos fazê-lo indiretamente. Kemp sugere as seguintes indicações para avaliar uma atitude positiva em relação a uma atividade⁵:

5. KEMP, J.E. — *Planejamento de Ensino*, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1977, p. 29.

- "o aluno diz que gosta desta atividade;
- o aluno escolhe esta atividade, em lugar de outras possíveis;
- o aluno participa desta atividade com alto grau de entusiasmo;
- o aluno partilha seu interesse na atividade, discutindo-a com os colegas ou encorajando outros a dela participarem."

Como se vê, estamos no terreno da abertura por excelência. Os objetivos desta área só se interiorizam pela vivência real, pelo exemplo, pelo apelo ao bom senso, à razão e ao coração, mas, sobretudo, pela discussão em grupo. E tudo estará, em grande parte, condicionado ao relacionamento professor-aluno. Tal relacionamento só levará a uma verdadeira e salutar abertura, se corresponder a uma das relações pai-filho, irmão-irmão, amigo-amigo, enfim, o efeito Pigmalião, revivido em sala de aula.

À guisa de conclusão, diremos que a abertura no sentido didático-pedagógico com que sonhamos só se encontrará pela conjugação das três aberturas: no conteúdo, na metodologia, no plano afetivo.