

A REDESCOBERTA DA GRAMÁTICA NA ESCOLA BRASILEIRA

Maria do Rosário Valencise Gregolin
Universidade Estadual Paulista (UNESP) Araraquara

1. A Crise no Ensino de Língua Portuguesa

Até a década de 60, os alunos que freqüentavam a Escola no Brasil eram provenientes das classes sociais mais favorecidas. Ao chegarem à Escola, esses alunos já falavam a variante lingüística culta aí ensinada, e vinham de um longo contacto com a leitura e a escrita. A Escola, com seus conteúdos e métodos, estava preparada para atender a este tipo de aluno. A partir da década de 60, sob o slogan “escola para todos”, ampliou-se o número de escolas e estas passaram a receber alunos de todas as classes sociais. A heterogeneidade, entretanto, não levou a um redirecionamento dos conteúdos e métodos adotados, e o aumento do número de escolas acarretou a necessidade da formação maciça de professores sem que houvesse um planejamento adequado. A consequência imediata foi a intensificação da crise no ensino: por um lado, métodos e conteúdos inadequados para a maioria da clientela e, por outro lado, professores mal preparados para a atuação nessa nova Escola brasileira.

Dentro desse contexto, o ensino de Língua Portuguesa tornou-se particularmente problemático: a multiplicidade de falas dos alunos em confronto com a norma lingüística culta ensinada na escola, e considerada como a única, provocou ambigüidades e discriminações responsáveis pelo alto índice de evasão escolar nas primeiras séries. Isso ocorreu porque houve um descompasso entre os métodos e conteúdos e a clientela escolar. A “democratização do ensino”, ao trazer para a escola

alunos integrantes de todas as classes sociais, ocasionou o confronto de várias normas lingüísticas. Mas nos anos 60 e 70 não se questionou esse confronto por razões políticas.

A partir dos anos oitenta, a escola brasileira pôde rediscutir os problemas acumulados durante o período dos governos militares (1964-1979). Por isso, a crise que vivemos tem motivos históricos, que precisam ser retomados.

Segundo BECHARA (1985), três tipos de “crises” atingiram o ensino de língua portuguesa no Brasil dos anos oitenta:

1) em primeiro lugar, houve uma **crise na sociedade** saída de um período de repressão, o que provocou uma “onda de coloquialismo” e um “privilégio da oralidade” baseados no populismo e na demagogia;

2) em segundo lugar, houve uma **crise na universidade** com o advento da Lingüística privilegiando o descritivo em vez do normativo;

3) em terceiro lugar, houve uma **crise nas escolas secundárias**, onde os professores deixaram de lado o ensino gramatical em favor do espontaneísmo da linguagem do aluno.

Essas três “crises”, aliadas às conseqüências da “democratização” do ensino e a vinda de alunos de classes sociais heterogêneas para a escola, provocaram uma onda populista que passou a pregar a extinção do ensino da língua culta padrão (o “discurso do opressor”) em favor da língua falada pelos pobres (o “discurso do oprimido”). A partir desse momento, a gramática normativa passou a ser considerada como sinônimo de “opressão”, já que as suas regras são baseadas na língua culta. Assim, por quase uma década (anos 80), a “gramática” foi a vilã do ensino, rejeitada em favor da não-discriminação da “linguagem do aluno”.

Hoje, essa idéia (que poderíamos classificar de um “stalinismo tardio”) já é considerada como populista em suas motivações, equivocada em suas bases teóricas e desastrosa em suas conseqüências. Impedir que o aluno tenha acesso ao código culto é barrar-lhe o acesso aos bens sociais e culturais. Culpar o ensino da gramática como o vilão da crise é ingênuo: a crise vem muito mais de *como se ensina* do que propriamente *daquilo que se ensina*. Em segundo lugar, não é a adoção do código culto propriamente que faz com que os alunos pobres sejam barrados na escola: a formação dos corações e mentes dos alunos, a

separação entre aqueles que vão mandar e aqueles que vão obedecer e os valores morais e éticos da sociedade não são transmitidos pelo código, mas pelo DISCURSO que está subjacente aos TEXTOS utilizados para transmitir as idéias. Por isso, é preciso que se coloque o DISCURSO e não o CÓDIGO em discussão. É preciso que se pense no objetivo primordial do ensino de língua materna – a formação de leitores e escritores competentes, que consigam inserir-se dentro da sociedade.

Todas essas “crises” apontadas desde o início estão intimamente relacionadas com o papel desempenhado pela escola na sociedade e com o papel da língua portuguesa dentro desta escola. Para entender esses papéis é necessário pensar a função da aquisição de um saber sobre as regras que regem o funcionamento da língua escrita.

Quando, nos anos oitenta, os professores “rejeitaram” a gramática esqueceram-se do caráter histórico do normativo, da sua função preservadora e de unificação do idioma. Ao pregarem o abandono do ensino da língua culta, não atentaram para o fato de que o acesso à memória cultural de um povo depende do conhecimento do código escrito que permite ler o passado inscrito no texto escrito.

Ao repudiarem a “gramática”, os professores partiram de uma visão de “gramática normativa” derivada dos equívocos cometidos durante muito tempo no seu ensino.

2. Os problemas do ensino da língua na escola

O ensino da língua materna na escola tradicional brasileira caracteriza-se pela centralidade na escrita, com ênfase na aquisição das regras do sistema ortográfico. Essa forma de ação – que concebe a aquisição da escrita como a aprendizagem de um código de transformação da fala em escrita – é derivada de uma concepção estrita de “alfabetização” como ensino/aprendizagem das “primeiras letras”. Essa concepção leva à utilização de materiais didáticos pobres e mecanizadores que, através de exercícios de cópia e repetição propõem ensinar o código da escrita.

Assim, o principal problema do ensino da língua nas primeiras séries está na concepção de “escrita” e nos métodos derivados desta concepção. A escrita concebida como código descarta a dimensão sócio-histórica da linguagem e privilegia apenas o aprendizado

mecânico de palavras descontextualizadas. As coleções didáticas adotadas no ensino trazem textos inconclusos, fragmentários e sem qualquer motivação para a leitura e a escrita de textos plenos em sentidos (GREGOLIN, 1990).

Os métodos utilizados no ensino de língua portuguesa derivam dessa visão equivocada sobre a escrita, que determina o início pela alfabetização “silábica” (como nas cartilhas derivadas do best-seller *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima), e orienta a clássica divisão entre “gramática” e “estudos do texto” nas séries posteriores.

No “estudo do texto” trabalha-se a compreensão por meio de questionários que abrangem apenas os sentidos superficiais, e as adaptações operadas nos textos didáticos apagam as características estéticas e a polissemia.

No estudo da gramática, desde as primeiras séries, serão ensinadas regras normativas da língua e descrição metalingüística. Assim, o aluno, que está iniciando o seu aprendizado da escrita, deve já aprender a descrever as regras metalingüisticamente, utilizando a nomenclatura gramatical. Por exemplo, o aluno da 2^a. série (por volta dos 8 anos) aprende a definir e a classificar as classes de palavras, mas o resultado dessa aprendizagem metalingüística, normalmente, é a decoração da nomenclatura sem a compreensão dos conceitos.

Por isso, o aluno tem contato, de um lado, com a metalinguagem da gramática normativa, e, de outro lado, com textos simplificados. Não há qualquer ponte que possa levá-lo a construir uma visão orgânica da língua como instrumento de comunicação e de reflexão sobre o mundo. É fácil, assim, entender a dificuldade que os alunos acabam apresentando na leitura, na escrita e na análise das estruturas lingüísticas.

Essa ponte entre o uso da língua escrita (leitura e produção de textos) e a reflexão sobre a língua escrita (análise das estruturas gramaticais) só pode ser construída por meio do ensino de “gramática do texto”.

Sabemos que o aluno, ao chegar à escola, já é um falante. Portanto, consegue utilizar competentemente as estruturas lingüísticas pois tem um conhecimento intuitivo da gramática da língua oral. A fala foi adquirida no uso social da linguagem verbal, na interação com outros falantes. Podemos dizer, então, que essa criança que chega à escola tem já uma GRAMÁTICA internalizada, cujas regras são aplicadas intuiti-

vamente no uso da língua oral. Do mesmo modo, essa criança já é um leitor no sentido amplo, pois vive em um mundo rodeado de linguagens.

Na escola, ela vai adquirir uma linguagem especial: a escrita. Tão especial que será utilizada em momentos muito específicos da vida. Enquanto a fala permeia todas as atividades da vida individual e coletiva, a escrita tem uso restrito. Ela é utilizada em situações muito particulares e socializadas. Esse caráter “público” da escrita faz com que ela seja tão importante na sociedade moderna, pois adquirir essa “língua pública” significa inserir-se dentro de uma sociedade. Quem não se apropria da escrita vive à margem da vida social.

É o contato, a operação, o manuseio de textos escritos que poderá levar os alunos a depreenderem a GRAMÁTICA subjacente aos textos, a construírem hipóteses sobre essa gramática textual e passarem a utilizá-la no momento da produção de seus próprios textos. A leitura e a produção de textos tem esse papel na aprendizagem da GRAMÁTICA porque elas são, ao mesmo tempo, atividades cognitivas e atividades sociais.

Enquanto atividades cognitivas, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento. A compreensão envolve processos cognitivos múltiplos e estratégias mentais. O leitor recebe informações, percebe relações, descobre e infere informações por meio de estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Além de atos cognitivos, a leitura e a escrita são atos sociais, relação entre dois sujeitos (autor e leitor) que interagem entre si, e são socialmente determinados. É essa atividade social da leitura que faz o homem inserir-se na cultura.

Assim, diferentemente do texto oral, no texto escrito há significados e intenções à distância. Por isso, para entender as informações do texto escrito, o leitor deve fazer uso linear, sintético e dedutivo das informações visuais e, ao mesmo tempo, utilizar o seu *conhecimento de mundo*, o seu *conhecimento lingüístico* e o seu *conhecimento de sinais* para prever as informações contidas no texto.

É preciso mudar a concepção de “gramática” adotada no ensino de língua: passar a trabalhar não mais com a divisão “gramática versus texto”, mas partir do texto e ensinar os alunos a perceberem a gramática subjacente ao texto; a perceberem as estruturas lingüísticas em uso no texto. É necessário ensinar os alunos a LEREM, COMPREENDEREM e INTERPRETAREM a gramática no texto, para que

eles possam construir um conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita e aplicarem esse conhecimento no momento da produção dos seus próprios textos.

Pensando nessa *gramática de texto*, que incorpora o uso da língua, temos orientado nossas pesquisas no Programa de Aquisição da Língua Materna (PALM), sediado no Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista em Araraquara, SP, Brasil. Nosso grupo de pesquisa tem como objetivo principal participar do esforço brasileiro de erradicação do analfabetismo e de melhoria do ensino público fundamental. Nossa atuação tem privilegiado a formação de recursos humanos em nível de graduação e de pós-graduação e a promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores de primeiro e de segundo graus.

Nossas atividades têm-se pautado pela discussão do processo de aquisição da língua escrita, nos seus aspectos cognitivo, psico-lingüístico e social. As investigações têm procurado abranger desde o período preparatório para a alfabetização (na análise do desenvolvimento de pré-escolares) até o final do primeiro grau (oitava série).

Pautamos nossas investigações pela idéia de que o ensino da leitura e da escrita deve visar a uma maior reflexão e menor automatização e os métodos utilizados devem desenvolver a predição, um mecanismo básico na construção das hipóteses sobre o funcionamento da língua (GREGOLIN e GHIRALDELO, 1994). Assim, o texto escrito passa a ser uma fonte de inquietação para o leitor, um lugar onde se exercita a capacidade de aceitação, refutação e crítica. Desse ponto de vista, a leitura é uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem, um processo complexo através do qual o leitor reconstrói uma mensagem encodificada por um escritor através da seletividade e da capacidade de antecipar informações, com amostra/predição/adivinhação. Nessa atividade de formulação de hipóteses, o leitor aprende a utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual e experiencial e, por isso, a leitura é uma atividade essencialmente construtiva e criativa que pode levar o aluno a LER, COMPREENDER e INTERPRETAR a lógica do sistema da escrita no texto e que pode, portanto, levá-lo a reconhecer as regras do sistema que criam efeitos de sentido em cada texto particular.

Partindo da compreensão da leitura como atividade cognitiva e social, o professor deve elaborar atividades centradas no texto, que

busquem desenvolver o gosto pela leitura e pela produção de textos como o caminho mais eficaz para a compreensão das estruturas da língua. Assim, de posse de hipóteses sobre o funcionamento da língua em textos, o aluno pode tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem e fazer a travessia da palavra ao texto.

O professor precisa estar consciente de que ensinar língua materna significa dotar o aluno de uma forma socializada de linguagem (a escrita), construída para servir de meio de preservação da memória da sociedade. Apropriar-se da escrita é, portanto, a possibilidade de apropriação da cultura. Por isso, o ensino da escrita só tem sentido se ela fizer-se por meio de textos representativos dos sentidos criados na sociedade e o objetivo final da aprendizagem deve ser a construção do discurso do aluno, isto é, a criação de textos que dialoguem com a cultura da sociedade na qual ele está inserido.

Assim, a leitura, a produção e a compreensão das estruturas da língua materna devem ser atividades de interação em que o aluno age e aprende, transforma e compreende.

Essas concepções e ações, certamente, poderão levar professores e alunos a perceberem a aquisição da escrita como atividade socialmente orientada para a compreensão do mundo.

3. Referências

- BECHARA, E. Gramática: opressão ou liberdade. São Paulo, Editora Cultrix, 1985.
- GREGOLIN, M.R.V. "O apagamento da memória discursiva da criança". Em: *Leitura: teoria & prática* (16). Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1990.
- GREGOLIN, M.R.V. E GHIRALDELO, C.M. *Da Palavra ao Mundo. Comunicação e Linguagem*. São Paulo, Atual Editora, 1994, 4 vol.