

Construção do conhecimento lingüístico com crianças

Antoneli de Farias Matos

“Só deveria haver escolas para meninos-poetas,
onde cada um estudasse com todo o gosto
e vontade o que traz na cabeça
e não o que está escrito nos manuais.”

Mário Quintana

Desde os gregos, a noção de número era tema de discussão. Platão já reconhecia o número, embora não fizesse alusão à gramática, quando expressou que “qualquer” quer dizer precisamente “um”, que “quaisquer” quer dizer “dois” ou “vários”, e que, portanto, há número, pluralidade e unidade. Os estóicos referiram-se ao processo de concordância entre o verbo e o nome na função de sujeito, o que, de alguma modo, implicava na compreensão da noção de número como categoria lingüística (NEVES, 1987).

Observando este fato sob uma perspectiva diferente, é impossível não pensar que Platão não consultou gramáticas porque elas não existiam, a não ser a gramática internalizada, na mente de cada falante. Gramáticas semelhantes às que conhecemos surgiram em II A. C. e não foram elaboradas inicialmente para servir de manuais de ensino ou de aprendizagem, mas para registrar princípios que permitissem a leitura de textos antigos, já que o grego ia se transformando.

Neste sentido, é fácil compreender que as pessoas escreveram muito antes de existirem as gramáticas; foram, portanto, os

gramáticos que consultaram os textos para conhecerem as regras usadas e não o contrário. Indubitavelmente, para estes, o fenômeno da variação deve ter ficado patente.

Possenti (2002), em “*Por que (não) ensinar gramática?*”, estabeleceu resumidamente importantes considerações a este respeito:

(...), para quem pretende ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem, especialmente para os profissionais, dois fatos são importantes: todas as línguas variam (...) e a variedade lingüística é o reflexo da variedade social (...) (POSSENTI, 2002, p. 33-4)

Portanto,

(...) as diferenças que existem numa língua não são casuais. Ao contrário, os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica. (Id. Ibid.)

Isto implica dizer que há fatores internos e externos à língua que condicionam a variação. Assim, “*ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso*” (Id. id., p. 86).

É fato conhecido e bastante óbvio que um dos objetivos da escola é ensinar língua padrão (escrita?), ou melhor, gerenciar situações de aprendizagem que promovam as condições necessárias para que ela seja aprendida com certa propriedade, para que se possa, então, dominar de fato o maior número possível de variedades

da língua, bem como a capacidade de interagir socialmente em diversos contextos.

Entretanto, no presente, a angústia de professores (e estudantes) de Língua Portuguesa diante do calhamaço de regras, nomenclaturas, exercícios de “ *siga o modelo*” ou análises sintáticas sem fim e sem fim – totalmente estéreis e profundamente carentes de significado, de prazer e de criatividade – reclamam a atenção de todos quantos se encontram envolvidos com o estudo da língua e a educação.

Muito dessa angústia se deve em parte ao fato de a escola considerar exclusivamente o ponto de vista da gramática normativa, além de, por vezes, entremear, aleatoriamente, considerações prescritivas e descritivas, de um pólo a outro, sem qualquer fundamento para tal transposição, como é possível verificar nos próprios livros didáticos adotados ou nas gramáticas utilizadas nas escolas.

Além disso, o modelo de norma culta “escolhida” para o nosso país era muito diferente do português usado aqui. A lacuna entre o que ensinamos e falamos é absolutamente maior que em Portugal, de quem herdamos a norma culta escrita, reflexo do desejo exclusivo da elite intelectual brasileira daquele momento. Como diz Duarte (2001), esse fato só veio a favorecer a “indústria lucrativa do certo e do errado” e aumentar o preconceito lingüístico que se alastrou em quase todas as escolas e em nossa própria sociedade.

Mais grave é perceber claramente que essa visão equivocada e distorcida do estado de coisas em nada contribuiu para geração de situações de aprendizagem ricas em espaços para perguntas, criatividade e autonomia; pluralidade de respostas, estudo de formas e não de regras prontas; descobertas cheias de riscos e não simplesmente de erros. Ao contrário, perpetua-se uma situação de estagnação e quase aceitação de tudo isso. Basta observar a maioria dos livros didáticos de português, o conteúdo das aulas de ontem e de hoje, os resultados do Brasil no exame do Pisa. Torna-se cada vez mais difícil conseguirmos obter resultados de qualidade nesse exame por diversas razões:

- a) “ignora-se que todo sistema lingüístico é essencialmente variável” (Duarte, 2001); portanto a variação deveria ser parte integrante natural de todo ensino de língua;
- b) o ensino no Brasil não privilegia a aprendizagem, atividades centradas em quem aprende, mas em quem ensina;
- c) apresenta-se tudo pronto, tudo é dado, nada é novo, motivador, desafiador, ou seja, nossos métodos de ensino apresentam muita informação e teoria em vez de se dedicarem a ensinar a aplicação das informações aprendidas.

Assim, onde o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua? Onde a língua em uso? A vivência do que se estuda? Qual é o espaço proposto para as explicações razoáveis sobre “*a gente vai*” ou “*a gente vamos*”? Que considerações são feitas nas escolas sobre a variação? Que considerações são feitas sobre a

vitalidade das línguas, sobre sua constante ebulição? Será que não temos levado nossas salas de aula há anos como meros centros de repetição, reprovação, condenação, vazios e pouco inteligentes? Onde a reflexão, a investigação, a analogia, a pesquisa? Como afirma Kanitz (2003), “o objetivo final de uma aula deveria ser formar futuros pesquisadores, e não decoradores de matéria.”

Neves (1999) desenvolveu uma pesquisa com seis grupos de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a partir da 5^a série, na rede oficial de quatro cidades de São Paulo. Esse trabalho revelou que 100% dos professores ensinavam gramática e que, de modo geral, as razões pelas quais se estudava gramática iam desde “ser aprovados em concursos, vencer na vida, expressar-se corretamente, para ser aceitos e bem sucedidos” até “sair-se bem profissionalmente.”

Em primeiro lugar, ficou claro que reconhecer e classificar classes de palavras e funções sintáticas ocuparam diretamente 62,67% das atividades de aula. Já atividades relacionadas ao texto, à redação e aos níveis de linguagem ocuparam, juntos, apenas 3,2 % das aulas, embora sejam atividades que podem desenvolver com mais propriedade as capacidades lingüísticas dos aprendizes.

Na verdade, os professores compartilham o que se ensina em redação e gramática e leitura e interpretação, porque têm um conceito muito formatado do que seja a própria língua. Segundo Neves (1999), a redação é vista como atividade comunicativa, a leitura e a interpretação como atividades cognitivas e a gramática

como análise. Assim, privilegiam esta última e se esquecem das atividades essenciais de trabalho e reflexão sobre a linguagem.

Em segundo lugar, os procedimentos metodológicos dos professores se restringem a seqüências como ler teorias, explicar, comentar, determinar as regras e aplicar exercícios; nem sempre seguindo esta ordem ou mesmo contendo todos esses procedimentos; às vezes, resumindo-se a ler as regras e aplicar os exercícios. Assim, reinam o desencanto e o desânimo em ambos os lados : o que se ensina sem significado, não se aprende ou apenas se “decora” para passar na prova.

Por fim, cumpre ressaltar que os professores de língua portuguesa, *grosso modo*, têm procurado reorientar suas aulas para o texto como base da organização da informação e da interação. Muitos já reconhecem no texto o ponto de partida indispensável para qualquer trabalho significativo com linguagem. É possível sim afirmar que alguns professores, instituições e segmentos da sociedade têm se preocupado em ajustar o que se ensina e aprende na escola, como reforçam estas citações:

Não se trata de recusar toda norma — nenhuma sociedade passa sem isso — mas sim de supervisionar a uma construção pela análise científica e compreender a atividade normativa, isto é, de modificá-la como um setor da prática social menos inocente do que parece. (REY, 1972, p. 26 apud MATOS e SILVA, 2001)

(...) a tarefa desta geração está em resolver esse impasse da cultura nacional, desvendando nossa realidade lingüística e

reajustando a norma pedagógica no que for necessário.
(Castilho, 1978 apud Matos e Silva, 2001)

Embora ainda exista a necessidade de uma formulação metodológica clara, objetiva e teoricamente fundamentada em princípios mais razoáveis, é possível perceber que os primeiros passos para uma classe de língua portuguesa mais aberta e significativa já foram dados.

Não se pode desconsiderar que a discussão a respeito da norma culta e seu distanciamento em relação aos que chegam aos bancos escolares é, de fato, muito intensa. Se, por um lado, se deseja que todas as classes sociais possam atingir certa homogeneidade, de preferência não alienante e favorecedora às classes dominantes, mas um *equilíbrio de oportunidades*, a partir, principalmente, da língua que se usa; por outro lado, a escola brasileira está ainda muito distante do que se idealiza; além disso, debilitada, diante da realidade profundamente heterogênea e complexa de nosso país, principalmente dos pontos de vista social e econômico.

Ocorre que deverão ocorrer transformações que levem o ensino e a aprendizagem a se transformarem em atividades mais relevantes, considerando a norma (há várias) padrão veiculada na mídia e mesmo aquela dos textos de dois ou três séculos como mais uma variedade e não como a única ou um fim em si mesmo. Indubitavelmente, a variação deverá ser mais considerada, estudada, refletida e compreendida. Para tanto, os professores deverão estar mais instrumentalizados e mesmo conscientes desses fatos.

Desenvolver um trabalho com a linguagem como prática articulada, móvel, flexível, que conjugue, ao mesmo tempo e não de modo compartimentado, situações de aprendizagem que envolvam o estudo do texto e sua construção, a leitura, e , inclusive, a pesquisa sobre fenômenos da língua, parece ser uma trajetória pedagógica que conduza a uma escola que pode obter êxito em suas funções ideais.

Consideram-se imprescindíveis, nessa proposta, as competências de comparar, analisar e construir hipóteses, por corresponderem às competências necessárias a um fazer metodológico que aposta no que o próprio estudante é capaz de construir, sob a mediação do professor sim, mas tão-somente porque está favorecido por suas próprias construções; isto é, um saber lingüístico que tem sabor, tem significado; é apreendido.

Assim, essa comunicação apresenta uma proposta de construção do conhecimento lingüístico com crianças, a qual está fundamentada em alguns dos pressupostos teóricos apresentados e está exemplificada a seguir com algumas atividades de professoras do estado do Rio de Janeiro, as quais já se lançaram ao desafio de um novo trabalho com a linguagem.

Referências Bibliográficas

- CHIAPPINI, L. (Coord. Geral) Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2001. (Volume 1 - Aprender e ensinar com textos de alunos / coordenadores do volume João Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli).
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. Lingüística e ensino de português. Coimbra: Almedina, 1973.
- HORA, Dermeval da. (Org.). Diversidade lingüística no Brasil. João Pessoa: Idéia, 1997.
- ILARI, R. A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).
- KANITZ, Stephen. Estimulando a curiosidade. **In:** VEJA, 29 de outubro, 2003.
- KATO, M. no mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1995.
- LEMLE, M. e NARO, A. Competências básicas do português. Rio de Janeiro: MOBRAL, Fundação Ford, 1977.
- MATOS e SILVA, R. V. Contradições no ensino de português. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Língua).
- MOLLICA, Maria Cecília e LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.) Introdução à lingüística aplicada. Cadernos didáticos UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- NEVES, M.H. M. A vertente grega da gramática tradicional. São Paulo: HUCITEC, 1987.

_____. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Repensando a Língua).

NARO, Anthony J. e SCHERRE, M.M. P. Concordância variável em português: a situação no Brasil e em Portugal. **In:** McWHORTER, John. (ed.) Language change and language contact in pidgins and creoles. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2000. p. 235-55.

POSSENTI, S. por que (não) ensinar gramática? Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, Giselle M. de O . Um caso de definitude. **In:** Organon 18 / 1991.

SOARES, M. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gramática. Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2003.

WITTGENTEIN, L. Investigações filosóficas. (Tradução: José Carlos Bruni) 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).