

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM O LIVRO *COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA*

Zinda Vasconcellos (UERJ)
zinda@openlink.com.br

APRESENTAÇÃO

Este artigo transcreve a palestra homônima ministrada durante o XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na qual apresentei uma experiência didática que tive, em 1980, ao trabalhar com o livro *Comunicação em Prosa Moderna* do Professor Othon Moacyr Garcia (1985). Como antecipei no resumo da palestra, essa foi uma experiência riquíssima, que me ensinou muitas coisas a respeito do ensino de língua de Português — inclusive os motivos pelos quais, muitas vezes, esse ensino fracassa. Mas, para poder partilhar com os leitores minhas reflexões a respeito dessa experiência, preciso primeiro colocá-la no seu contexto: por um lado, o contexto de como o ensino de Português era muito frequentemente entendido na época (e tenho medo de que às vezes continue sendo entendido daquele modo); por outro lado, o contexto constituído pelas circunstâncias específicas subjacentes à minha contratação como professora de Português numa firma de estudos técnicos — circunstâncias essas que são, aliás, uma ilustração clara do caráter nocivo de tal compreensão a respeito do ensino de Português. Vou, portanto, começar por isso.

AS CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE OCORREU A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM CAUSA

Fui contratada pelo dono de um escritório de consultoria técnica porque, segundo ele, seus funcionários não saberiam escrever. E minha atuação já começava em cima de uma situação problemática em si mesma: eu deveria dar aula uma vez

por semana, fora do horário habitual de trabalho dos funcionários, ou seja, eles teriam que fazer “hora extra”, mas sem ser pagos por isso, e sem que a demanda de intervenção tivesse partido de uma necessidade reconhecida por eles; donde, a boa vontade era imensa... Ainda por cima o dono da firma assistia às aulas, ocasionando o constrangimento geral dos funcionários. E não precisei de muito tempo para diagnosticar a principal causa dos problemas de escrita do grupo: ele.

Por que digo isso? O corpo dos meus alunos se dividia em três subgrupos: a) os diretores da firma; b) os técnicos de nível superior, chefes das divisões do escritório técnico; c) os funcionários propriamente ditos — que, diga-se de passagem, tinham todos o nível técnico, a maioria deles tendo estudado na ENCE, do IBGE, que é uma escola bastante “puxada”. Ou seja, o nível de escolaridade era relativamente alto, e os problemas de escrita que havia não eram tão graves assim. Havia pequenos problemas de adequação textual, sobretudo no estabelecimento de restrições suficientes sobre os objetos mencionados na comunicação com os clientes, o que dava margem a ambiguidade de interpretações. Mas esse tipo de problema não era nem percebido pelo dono da firma. Os dois problemas reais que pude entrever eram: 1) o tipo de uso linguístico que ele queria obter, marcado por muita formalidade e por um nível lexical elevado, o que só estava ao alcance dos diretores, não dos demais, nem dos chefes de divisão; 2) o tipo de “terrorismo” que ele fazia na firma a esse respeito.

Esse dono da firma tinha sido aluno do Prof. Oiticica, e queria cobrar dos funcionários o tipo de nível de língua que o Oiticica cobrava dos seus alunos do Pedro II lá pelo início do século passado (essa experiência didática que narro aconteceu em 1980, e o dono da firma já tinha então cerca de 70 anos). Por ex., na época do Oiticica, nós ainda não éramos tão colonizados pelo Inglês, mas sim — nas classes dominantes — pelo Francês. Assim, os professores puristas de então não costumavam

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

mavam criticar o uso de anglicismos, mas faziam um cavalo de batalha do emprego de galicismos. Esse dono da firma usava com a maior naturalidade palavras em Inglês no meio de seus textos (*trend* de crescimento, por ex., que eu me lembre). Mas não admitia que os funcionários usassem a palavra *deta-lhe*, que seria galicismo, exigia que usassem *minúcia*, em vez disso. Ora, como os pobres dos funcionários — nesse caso incluindo até os diretores — poderiam saber o que era ou não galicismo?

E falei do terrorismo que ele exercia. Ele mandava memorandos para os funcionários “decretando” coisas como “*não se inicia oração reduzida por pronome oblíquo*”. Os funcionários nem tinham como reconhecer qual era o “crime” que tinham cometido...

Daí a profunda insegurança linguística: todos morriam de medo de escrever e incorrer nessas faltas graves e, do ponto de vista deles, totalmente aleatórias. A diretora técnica, por ex., era uma mulher cultíssima, filha de dona de escola, mas, a cada vez que tentava escrever e via que era possível dizer o que queria de mais de uma maneira, achava que uma estaria certa e as outras erradas, e não sabia qual escolher.

E como é que o dono da firma queria que eu interviesse? Ele acreditava piamente naquela história de que se deveria ensinar “gramática” para que os alunos conhecessem a terminologia gramatical e assim pudessem entender as regras normativas (e os memorandos dele) e então fossem capazes de adequar o seu uso linguístico ao nível de correção pretendido. Como se fosse o estudo da gramática que levasse alguém a dominar um nível mais letrado de escrita...

Aqui, um parêntese para reflexão. É engraçado como as pessoas que acreditam nisso não pensam que, se alguém passou sete anos na escola aprendendo terminologia gramatical (do segundo segmento do ensino fundamental ao fim do ensi-

no médio) e não adquiriu a tal “correção” almejada, não serão algumas aulas a mais que darão o que não foi obtido em sete anos. Vi mais tarde a mesma coisa como professora de Português da UFF. Dado que os professores de outros cursos (sem ser de Letras) consideraram que os alunos tinham problemas de escrita, qual foi a brilhante proposta de solução escolhida? Que eles tivessem mais um semestre de aulas de Português na Universidade, e com os mesmos tipos de conteúdos que já se tinham revelado ineficientes anteriormente: concordância, regência, análise sintática etc.

MINHA INTERVENÇÃO, E O PAPEL DO LIVRO *COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA*

Comecei meu trabalho tentando desfazer aquele clima intimidador. Comecei a discutir questões como variedades linguísticas, a noção de norma padrão, etc., para aliviar um pouco a pressão. Mas ele não aceitou, queria “gramática”, e ele era o padrão... E ainda por cima assistia às aulas, o que deixava todo mundo mudo. A primeira coisa a ser feita era descobrir um modo de expulsá-lo das aulas.

Aí, perdoem-me a falta de modéstia, mas tive um *insight* genial. Numa das vezes que ele estava entoando loas ao Prof. Oiticica, comentei com a maior ingenuidade que pude simular:

— Que contradição, um anarquista ser professor de gramática!

Ele levou o maior susto:

— Quem era anarquista?

— O senhor não sabia, Professor R., que o Prof. Oiticica foi quem introduziu as ideias anarquistas no Brasil?

Ele quase teve um ataque do coração, e, depois daquilo,

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

me deu paz, parou de assistir às aulas.

Mas a diretora técnica, que era muito fiel a ele, continuava, e eu tinha que dar “gramática”. Foi aí que o livro *Comunicação em Prosa Moderna* me salvou.

Porque o livro contém aqueles conteúdos todos que normalmente são dados sob o título de “análise sintática”, mas da perspectiva inversa, de “síntese sintática”, mais do que de análise: parte das ideias a expressar, e, a partir daí, discute os possíveis meios de expressá-las, e os motivos para escolher um ou outro deles.

Dando um exemplo, ele mostra como se pode expressar a circunstância de causa: a) usando adjuntos adverbiais (e não só os ditos de causa); b) usando orações coordenadas conclusivas ou explicativas; c) usando orações subordinadas, não só causais, mas também consecutivas, condicionais, etc., e tanto desenvolvidas quanto reduzidas; d) por meio de aposto; e) simplesmente pela escolha do vocabulário (e lista vários substantivos e verbos que expressam causa); etc.

Ou seja, o livro permite que o professor trabalhe de modo integrado, e não segundo conteúdos “burocraticamente” separados por tópicos gramaticais; ele pode trabalhar a sintaxe junto com vocabulário, e, principalmente, com uma perspectiva textual: em vez de dar metalinguagem pela metalinguagem, pode usar a metalinguagem, mas apenas para “nomear” os recursos da língua que servem a dadas necessidades expressivas, e concentrar o trabalho no que realmente interessa, o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita⁵ dos alunos.

Devo ressaltar aqui que, na época, nem o Funcionalismo em Linguística nem a Linguística Textual eram muito difundidos.

⁵ Aqui é preciso relativizar: o que “realmente interessa” deve incluir também a capacidade de expressão oral dos alunos – não do ponto de vista normativo, mas igualmente da perspectiva da adequação discursiva.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dos entre os professores de Português do Brasil (eu ainda não era “linguista” então). Mas o livro já era todo feito sob uma ótica funcionalista e dentro do espírito da Linguística Textual.

Exemplificando, outra vez, com a circunstância de causa: o livro não apenas ensina as várias maneiras de expressar a relação causa/consequência; também examina as diferenças expressivas resultantes de cada escolha, bem como da opção pelas diversas colocações dos sintagmas e/ou orações em pauta dentro da frase. O mesmo ocorre quando trata da escolha entre os processos de coordenação ou de subordinação, e aí as vantagens do “método da síntese sintática” se mostram claramente: em vez de apresentar períodos complexos para serem analisados, dá várias orações simples e as diversas maneiras em que se podem unir para formar um período, comentando sobre as diferenças de ênfase resultantes de cada escolha.

Na prática, é como se o livro ensinasse uma espécie de Estilística não literária, uma Estilística sob a ótica de Bally, não sob a de Damaso Alonso: uma Estilística da língua (embora voltada para a expressividade do discurso).

Aliás um dos melhores capítulos do livro é o em que se examina a feição estilística das frases. Ele faz uma categorização não convencional de dados tipos de frases defeituosas: frases “de arrastão”, “entrecortada”, “de ladainha”, “labiríntica”, “fragmentária”, etc. Essa categorização serve como um recurso mnemônico para que os leitores — no meu caso, alunos — possam reconhecer esses defeitos em suas próprias frases, e assim corrigi-los.

Outra parte excelente do livro — não é um capítulo só, são quatro — dentro do mesmo espírito é a em que ele trata da composição do parágrafo. Várias técnicas de desenvolvimento de parágrafos são apresentadas, e comentadas as vantagens e desvantagens de cada uma para diferentes tipos de objetivos; e, também aí, defeitos típicos de composição são apresentados.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ressalto o potencial desse tipo de “metalinguagem” não oficial, que não é um tipo de “conteúdo” a ser decorado, mas um recurso de nomeação (e, portanto, de percepção) de fenômenos. Um dos tipos de exercícios que eu gostava de aplicar era pegar textos dos próprios alunos e fazê-los procurar neles os defeitos correspondentes aos diversos tipos de parágrafos ou de frases: os próprios alunos iam treinando a percepção relativamente a esses defeitos, e aprendendo a corrigi-los. Também aplicava exercícios “ativos”: mandava que construíssem um parágrafo de dado tipo, ou, melhor ainda, que expressassem um mesmo conteúdo segundo duas ou mais das técnicas de construção de parágrafo mencionadas, e avaliassem qual das versões era mais adequada para a consecução de dado objetivo textual.

Ainda outra parte maravilhosa do livro é a referente à eficácia e às falácias da comunicação: isso eu não trabalhei nesse escritório técnico, e sim quando dei aulas no curso de Direito da Universidade Gama Filho, e os alunos amavam.

Bom, as condições de tempo para a palestra não me permitiram desenvolver mais o tipo de trabalho que fiz com base no livro em pauta. Mas creio que o que foi dito já deu para que se possa perceber o material rico que ele constitui. Gostaria apenas de terminar este artigo com algumas considerações que, na palestra, foram ditas em resposta a uma fala da professora Darcília Simões.

A efetividade do trabalho diretamente com o livro Comunicação em Prosa Moderna foi proporcional ao nível de tratamento prévio dos alunos. Embora, na época em que foi escrito, o livro fosse altamente inovador no uso de textos escritos não literários no ensino de Português — daí o título *Comunicação em Prosa Moderna* —, na verdade nem todos os textos eram tão modernos assim, ainda são usados alguns textos de Vieira, e de outros ditos “clássicos” da língua. No início tentei usar os exercícios do próprio livro com todos os alunos, mas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

isso só deu realmente certo com o subgrupo dos diretores, constituído só de dois alunos. Em relação aos demais, o nível de linguagem do livro era alto demais, e eles não conseguiam reconhecer os fenômenos que se almejava que percebessem não porque não pudessem percebê-los em si mesmos, mas porque não conseguiam empatizar, “se identificar”, com esse tipo de textos, e, portanto, também não conseguiam compreendê-los adequadamente.

Tive de passar a adaptar os exercícios, construindo outros feitos segundo a mesma lógica dos apresentados no livro, mas com base em textos diferentes. Foi aí, aliás, que passei a usar sistematicamente os textos escritos pelos próprios alunos, o que foi muito produtivo.

Mas acho que dessa dificuldade dos meus ex-alunos se pode extrair uma conclusão: às vezes, tentando tornar os alunos capazes de um nível de leitura e escrita para o qual ainda não estão preparados, o resultado pode ser o inverso, despertar o desinteresse e a ojeriza pela leitura e pela escrita. É preciso ir aos poucos, seduzir, e para tanto nada como textos bem construídos, mas em língua o mais contemporânea possível, e que realmente despertem o interesse dos leitores.

BIBLIOGRAFIA

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*, 12^a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.