

O ENSINO DO PORTUGUÊS

Lênia Márcia de Medeiros Mongelli

Modernamente, o ensino da Língua Portuguesa assenta sobre uma contradição, cuja nitidez vem se tornando cada vez mais alarmante: nunca se contou com tantos e tão requintados instrumentos metodológicos para o manuseio da Língua (oferecidos pela Linguística, pela Estilística, pelo Estruturalismo, etc.) e, apesar disso (ou por causa disso...), os alunos redigem progressivamente mal. De tal maneira essa deficiência redacional tem-se acentuado, que os objetivos do professor se limitaram à modesta proporção de esperar que seus alunos consigam, pelo menos, ordenar logicamente os próprios pensamentos, condição mínima para se fazer entender.

Deixando de lado qualquer preocupação teorizante e analisando com objetividade esse estado de coisas, o que se tem é um profundo dissídio entre o moderno arsenal lingüístico, freqüentemente utilizado com pedanteria e superficialidade, e a real necessidade dos alunos, carentes de informações mais simples, mais imediatas e mais práticas. É como oferecer requintadíssimo manjar a um organismo doentio, necessitado de alimentos básicos.

Das várias causas que concorrem para essa decadência do ensino do Português (políticas, sociais e até econômicas, tendo em vista a situação do ensino em geral), tentemos isolar o aspecto *didático*, porque passível de análise mais restrita, dada sua estreita relação com o tema deste artigo.

A grande contradição, de início, está entre a teoria e a prática: o aluno recém-formado, que durante a Faculdade se deslumbrou com a criatividade dos exercícios propostos por Françoise Dubois-Charlier ou a acuidade da visão lingüística de Emile Genouvrier, que sentiu frêmitos de emoção ante a Semântica de Ullmann, é o mesmo aluno que, mais tarde, em sua própria classe, se verá constrangido a indicar para "consulta" as gramáticas de molde tradicional e a servir-se, como manual diário, desses modernos livros didáticos cheios de testes e de figurinhas, tão ferozmente criticados por Osman Lins, nos *Problemas Inculturais Brasileiros*. (Uma vista d'ollos pelas bibliografias

que acompanham os programas fornecidos pelos professores de 1º e 2º graus, e também de Faculdade, poderá corroborar estas afirmações). Isto, por uma razão muito simples: aquelas técnicas avançadíssimas transcendem de muito a simplicidade lingüística dos alunos, cujo nível de conhecimentos vem decaindo assustadoramente, em consequência de anos de estudo sob má orientação.

Não se pretende aqui, em absoluto, eleger esta ou aquela obra, este ou aquele método como mais eficaz para ordenar a confusão; o que se quer, isto sim, é fazer ver o quanto esta multiplicidade de caminhos tem sido mal e caoticamente utilizada, a ponto de a riqueza de formas e de teorias, paradoxalmente, redundar em prejuízo do aluno, pobre perdido num mar de conceitos. Na verdade, há uma distância infinita entre as lições recebidas na Faculdade e, mais tarde, a realidade do dia-a-dia na sala de aula.

À guisa de exemplo desta última observação, analisemos os dois casos atrás citados, das “gramáticas tradicionais” e dos “modernos livros didáticos” (os das figurinhas), que são as opções usualmente adotadas pela grande maioria dos professores. Quanto às primeiras, em que pese ao seu valor, a visão da Língua peca pela rigidez do sistema normativo, pelo distanciamento da flexibilidade característica da linguagem coloquial e pela excessiva compartimentalização das regras e dos princípios gramaticais, a exigir do leitor sensibilidade lingüística e grande capacidade de associação. Já os segundos suscitam procedimento oposto: o leitor, via de regra, transforma-se em mero “observador”, porque pouco participa dos complicados raciocínios e da afetada linguagem que se destinam apenas a conduzi-lo a descobrir “qual-a-alternativa-correta”; e os desenhos ainda o auxiliam nesta “árdua” tarefa. Resulta daí aquele terrível emaranhado de idéias e de procedimentos (princiado, como se viu, nos bancos das Faculdades e continuado no ensino secundário), urgentemente necessitados de equilíbrio.

Mesmo correndo o risco de simplificar, creio que o núcleo desta confusão, conforme deixei entrever, radica na *falta de praticidade* do ensino do Português, o qual perde de vista as reais necessidades dos alunos. Embora se saiba que todo planejamento deve começar pela análise da população estudantil a que se destina o programa a ser ensinado, com vistas à melhor adequação entre ambos, pouquíssimas vezes este princípio metodológico é efetivamente cumprido. Ao elaborar os seus “planos de aula” (quando o faz.), o professor nem sempre leva em conta as *deficiências específicas* dos alunos, condição básica para o sucesso da aprendizagem.

Constatada, em linhas gerais, a situação presente, chegamos ao ponto-chave da questão: e quais são as “necessidades reais” dos alu-

nos? O que determina a pobreza cada vez maior a que eles vêm reduzindo a Língua? Como irão ensiná-la, se não a sabem utilizar?

Uma das possíveis respostas para estas indagações está no *contato inadequado com o texto literário*. Em qualquer dos casos analisados, a participação do aluno — quanto ao desenvolvimento da própria linguagem — é exterior, já que ele raramente *elabora* um texto. Em outras palavras: o aluno atual pouco ou quase nada redige — ou ele responde a testes com “cruzinhas” ou aponta, no âmbito da Literatura, as características de um autor, através de superficialíssima análise literária, formulada por questionários muitas vezes duvidosos. Pergunta-se, então: de que servem as trabalhosas teorias lingüísticas, se os alunos não as utilizam? Para que estudar gramática, independentemente do método adotado, se continua a dissociação entre a “regra” e o uso que se faz dela?

Descoberta a ferida, busque-se o cautério. Suponho elementar o raciocínio de que a Língua parecerá tanto mais interessante quanto mais claramente se puder observar os *efeitos práticos* do uso correto de seu inegavelmente rígido sistema normativo. Faz-se necessário, portanto, um paralelo constante, sistemático, entre a *gramática* e o *texto literário*, com vistas a detectar o *valor* que determinados princípios lingüísticos tiveram na criação daquela bela página. Este procedimento, como se pode depreender, extrapola da especificidade de qualquer método, pois o texto a ser analisado é que determinará o meio mais eficiente para captar-lhe as características profundas. A gramática aparecerá como *um* dos ingredientes básicos que permitiram a coerência, a clareza e a correção da linguagem do texto. Valorizado o objeto, torna-se fácil despertar no aluno, qualquer que seja a série que esteja cursando, a vontade de escrever com a mesma logicidade e precisão, principalmente se ficar evidente que não é uma questão de “dom”, mas de domínio técnico. Para redigir bem, com ordem e coerência, não é preciso, necessariamente, igualar-se a Machado de Assis.

Mais ainda: por que não *partir* do texto *sempre* que isto for possível? Por que não se começar do uso que se fez da regra gramatical, para depois se chegar até ela? Do desvio à norma, do particular ao geral, o estudo da Língua como um *sistema de relações* evitaria as rupturas e as dissociações atrás assinaladas.

Tomemos um exemplo ao acaso: inúmeras vezes, ao longo de nossa formação escolar, temos ouvido o conceito “adjetivo é a palavra que modifica ou qualifica o substantivo” Apesar de correta a conceituação, pergunta-se, dentro do raciocínio que vimos desenvolvendo, o que diz da importância do adjetivo na frase, no período, no

texto? Em que medida ela abarca a extrema flexibilidade do emprego do adjetivo? Se, como todo conceito, é genérico, por que não reservá-lo para conclusão da análise dos adjetivos no texto, permitindo-lhe exercer seu papel de sistematizador das variantes observadas? Quão profundamente motivaríamos nossos alunos, caso, por exemplo, começássemos nossa “aula de adjetivo” pelo estudo da intensa ambigüidade com que João Ruiz de Castelo Branco dele se serviu na *Cantiga Sua Partindo-se* (“Senhora, partem tão tristes/meus olhos por vós, meu bem”, etc.) O conceito, a partir daí, tornar-se-ia decorrência tão natural quanto, também, o uso correto do adjetivo na redação.

Para citarmos mais um exemplo, consideremos a *pontuação*, item relegado a quase total esquecimento nos cursos secundários, apesar de, por razões óbvias, ser determinante da clareza da redação. Ao invés de nos perdermos por entre infinitas regrinhas de utilização da vírgula ou de definirmos o ponto de exclamação apenas como o “sinal próprio para representar estados emotivos”, por que não estudar um texto, da perspectiva de sua pontuação? Ter-se-ia oportunidade não só de arrolar o maior número de “regras” possível, mas também de analisar a *função* da pontuação em um texto qualquer. As possibilidades são infinitas, conforme se vê, por exemplo, no poema “Andorinha”, de Manuel Bandeira:

Andorinha lá fora está dizendo:
— “Passei o dia à toa, à toa!”

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa.

A simplicidade das estruturas lingüísticas que se repetem ganha revelo e plurissignificação graças à pontuação: é ela que permite distinguir o descompromisso da andorinha e a imediatez de sua situação (o tom de desabafo vem marcado pelo travessão e pelas aspas) das penosas considerações que tece o “eu” acerca da irremediabilidade de sua vida (sentimento densamente sugerido pelas reticências) Analisados os outros sinais que aparecem (exclamações, dois pontos, vírgulas), nossa “aula de pontuação” poderia tornar-se bastante consistente.

Os exemplos multiplicam-se e as questões também: por que estudar o sujeito, naquela estéril classificação de suas modalidades, separado do predicado, se ele inexistente sem este? Por que não principiar, então, com as “atitudes” do sujeito, que levam em conta a relação sujeito-predicado? Como é possível compreender o objeto verbal, direto ou indireto, se não se considera a transitividade do verbo? E assim por diante, sempre com vistas a determinar duas ordens de relações que se imbricam: 1) das normas gramaticais entre si; 2) da

gramática com o texto. Creio ser este um dos “aspectos práticos” que os alunos, inconscientemente, buscam no estudo da Língua.

Se, num esforço de concisão, quiséssemos dar nome a este procedimento, teríamos algo assim como uma “gramática estilística”, em que as regras do código lingüístico seriam estudadas *no texto*, para depreender o papel que exerceram na criação da mundividência do autor. O resultado mínimo desse trabalho seria mostrar a Língua como um instrumento *útil*, feito de normas que têm uma *função* lógica e imediata. Talvez Michel Riffaterre, na sua *Estilística Estrutural*, possa dizê-lo melhor do que eu: “Dado o parentesco entre a linguagem e o estilo, é de esperar que os métodos lingüísticos possam ser usados para a descrição exata e objetiva da utilização literária da linguagem. Tal utilização, que é a função lingüística mais especializada e mais complexa, não pode ser negligenciada pelos lingüistas”