

LINGÜÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA

Rodolfo Ilari

Há cerca de dez anos, a discussão do tema "Lingüística e Ensino" seria certamente uma ocasião de propaganda da lingüística. No final da década de 60, era muito maior entre nossos estudiosos o consenso sobre o que fosse lingüística, valendo incondicionalmente o prestígio de algumas autoridades como Jakobson, Martinet ou Pottier; e a tese de que a lingüística se substituiria rápida e eficazmente à filologia e à gramática, constituindo um fator de renovação do ensino da língua materna, era defendida com um entusiasmo quase incondicional, junto com outras teses igualmente otimistas — por exemplo a que via na lingüística um meio de fundamentar cientificamente a análise literária.

Todo esse entusiasmo se devia, naturalmente, a uma série de transformações pelas quais passava o ensino, e que encontravam despreparada a "gramática tradicional", e ao prestígio com que a lingüística parecia impor-se às demais ciências humanas, como ciência capaz de revelar as matrizes de todo comportamento significativo.

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da lingüística no ensino revela-se bastante delicada para um lingüista. De um lado, a própria noção de lingüística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de um outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente extensa nem suficientemente eficaz para surtir os resultados espetaculares que se esperavam.

O objetivo confessadamente limitado desta exposição é o de expor alguns aspectos do que foi entre nós a lingüística aplicada à língua materna, e de explorar algumas possíveis razões de seu fracasso. Devo dizer de antemão que a exposição tende a supervalorizar a importância dos lingüistas no processo em questão, e se limita a registrar tendências observadas nas escolas superiores e secundárias de São Paulo, as únicas às quais tenho acesso direto ou indireto.

I

Na Universidade Brasileira, a Lingüística é uma ciência de importação recente (sua introdução nos currículos de Letras, como disciplina obrigatória, data do início da década de 60; seu ensino em pós-graduação não é muito mais antigo) — e sem tradição de pesquisa. Aquilo que poderia parecer à primeira vista uma rápida sucessão de escolas, uma espetacular superação de paradigmas fica mais adequadamente caracterizado como um processo de simples absorção de informações sobre resultados de pesquisas conduzidas em centros estrangeiros.

Essa absorção de informações se fez de atropelo. Em pouco mais de quinze anos, nossa Universidade se viu exposta a informações que representam a experiência de investigação acumulada por várias gerações de pesquisadores. O recuo desse processo já é suficiente para que possamos distinguir entre as teorias importadas três grandes tendências:

1. A primeira e mais antiga dessas tendências é dominada pela autoridade dos estruturalistas europeus: Saussure, Trubetzkoi, Martinet, Jakobson, Buysens, Prieto ... Encara-se a língua como um "instrumento de comunicação" e explora-se sua estrutura interna com base na concepção saussureana de que as relações, no sistema de uma língua natural, têm prioridade sobre os termos entre os quais se estabelecem. No domínio de outras línguas — o francês, o inglês, as línguas indígenas americanas, para citar apenas algumas — essa concepção tinha permitido o desenvolvimento sucessivo das disciplinas da fonologia, morfologia e sintaxe, bem como a exploração de certas faixas do vocabulário. Do domínio do Português, devem-se registrar principalmente alguns trabalhos de fonologia e morfologia.

2. Uma segunda linha de investigação, um pouco mais recente, consistiu na assimilação do pensamento de N. Chomsky, atingido de início através de obras de divulgação, como a *Introduction à la Grammaire Générative* de Ruwet. Nesta orientação, a palavra "língua" assume o sentido técnico de "conjunto das seqüências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas"; a tarefa do lingüista identifica-se com a busca de um conjunto de regras capaz de definir matematicamente esse conjunto para uma determinada língua natural. Por essa orientação metodológica, a prática de fazer lingüística numa perspectiva chomskiana contribuiu não só para impor um interesse maior pelos fenômenos sintáticos, mas ainda para generalizar uma exigência de rigor na formulação de hipóteses, já que se pretende que as conseqüências das hipóteses formuladas possam ser calculadas na forma de deduções ou derivações de um sistema formal. Nossos pesquisadores comprometidos com as orientações chomskianas tematizaram tipicamente problemas de fonologia e sintaxe, e menos tipicamente problemas de semântica.

3. Um terceiro grupo de teorias, de assimilação mais recente, são aquelas que, tomando a gramática gerativa-transformacional como interlocutor, procuram superar as limitações de seus modelos, ou pela proposta de modelos mais abrangentes, ou pela tentativa de buscar explicações alternativas dos próprios fenômenos descritos. Estimula-se a investigação de fatos cuja sistematização desafia os modelos puramente matemáticos; investigam-se áreas em que o sujeito falante, como indivíduo ou como ser social, é o principal protagonista do ato de fala. Da assimilação dessas

teorias resultam entre nós grupos de estudo em sociolingüística, em psicolingüística e em pragmática.

As três linhas que acabo de mencionar compartilham uma postura de compromisso com a verdade empírica de suas afirmações, excluindo-se qualquer abordagem valorativa ou prescritiva da língua. Ainda assim, são radicalmente distintas, no sentido de que ilustram teorias científicas antagônicas, e desembocam em metodologias incompatíveis. Por exemplo, as abordagens estruturais supõem uma filosofia científica segundo a qual a ciência é o registro compacto de observações feitas a respeito do maior número possível de fatos examinados. Essa concepção de ciência desemboca num método que consiste em levantar *corpora* de exemplos atestados, que o lingüista trata a seguir indutivamente, de modo a captar as regularidades dos mesmos; ao contrário, a gramática transformacional e a maioria das orientações que se lhe opõem exigem como condição de cientificidade que a teoria assuma um caráter dedutivo, e rejeitam como viciado qualquer levantamento de *corpora*.

Pela rapidez com que nossos centros de pesquisa foram sucessivamente expostos àquelas orientações, as diferenças foram freqüentemente negligenciadas: seria o lugar aqui de citar uma série de distorções, que vão desde a manutenção de uma postura de normatividade e valoração, até a discussão de modelos num contexto literário.

A lingüística que temos hoje, nas universidades de São Paulo, constitui um prolongamento das três orientações que mencionei e das distorções que foram incorporadas no processo de sua implantação. Parece claro, nessas circunstâncias, que a lingüística não é aplicada ao ensino da língua na forma de uma teoria particular. Pode-se, no máximo, tentar rastrear entre as idéias, sobre as quais há consenso entre lingüistas de diferentes formações, um conjunto potencialmente capaz de alterar os hábitos do ensino da língua materna. Consideremos, pois, algumas dessas idéias, e tentemos avaliar até que ponto sua assimilação teve conseqüências práticas.

II

1. Proclamando a primazia da expressão falada sobre a expressão escrita, a lingüística adota uma postura inversa à da filologia e da gramática, potencialmente capaz de desvincular o estudo da língua e o estudo do texto escrito de modalidade literária. Há duas ordens de fenômenos que se tornam imediatamente objetos legítimos de análise:

a) de um lado, o levantamento de todas as modalidades faladas, e de todas as modalidades descritas que não gozam de privilégios estéticos, mas se revestem de importância para a vida prática (linguagem da propaganda, dos jornais, da burocracia, expressão familiar, popular, gíria). É importante lembrar que a tese de que a língua falada é objeto prioritário de análise, e a atenção a variedades não-standard (por exemplo as variedades regionais) foram um fator de acesso a situações concretas, e proporcionaram um contacto direto com inúmeras situações de influências lingüísticas e bilingüismo (este, resultante da sobrevivência de línguas introduzidas no período de povoamento e colonização. Um caso importante de bilingüismo é o de nossos indígenas que tiveram contacto com o branco).

b) a análise da língua, prioritariamente em sua modalidade falada, obriga a

explorar aspectos do código falado que só encontram expressão precária na ortografia e pontuação: trata-se dos fenômenos da chamada "fonologia supra-segmental", um campo de análise que compreende a segmentação de frases para efeito de pronúncia, a localização dos acentos e a escolha dos contornos entonacionais. Esses recursos, que tendem a ser negligenciados na tradição gramatical, têm um papel sistemático na expressão falada; seu domínio é parte integrante da competência lingüística, do conhecimento de uma dada língua natural.

2. Outra idéia, potencialmente rica em conseqüências para a didática da língua materna, é que a análise da estrutura da língua deve fazer-se em níveis relativamente independentes, exigindo-se que as hipóteses formuladas em cada um desses níveis sejam justificadas, pelo menos num primeiro momento, por evidências daquele nível. Esta tese é sobretudo válida no que diz respeito às relações entre as disciplinas do significante (fonologia, morfologia, sintaxe) e as disciplinas do significado (semântica, pragmática). Mais precisamente, desenvolveu-se a consciência de que a análise do significante (a análise da flexão e das co-ocorrências de expressões) justifica atribuir as expressões a classes e subclasses, o que permite uma formulação mais simples de vários fenômenos sintáticos; mas reconheceu-se ao mesmo tempo que várias generalizações feitas quanto ao sentido para aquelas classes sintáticas são totalmente improcedentes. Observações análogas podem ser feitas para as relações sintáticas: revelam-se apressadas, neste sentido, generalizações do tipo "o sujeito é quem faz a ação" ou "o nome é a palavra que indica o ser".

3. O debate sobre funções da linguagem esteve sempre bastante vivo entre nossos lingüistas, e certas posições que desfrutaram de prestígio há alguns anos estão hoje totalmente superadas. Acredito por exemplo que a maioria de nossos lingüistas concordariam hoje em encarar como redutora a crença de que a principal função da linguagem é a comunicação, entendida como transmissão de informações ou discriminação de sinais. Em determinadas situações, a função informativa da linguagem não é a mais importante, e nos estágios iniciais da aquisição não está sequer representada. Além de transmitir informações, a língua serve para formular mentalmente nossas experiências, organizando-as em esquemas inferenciais; e é um instrumento mediante o qual atuamos sobre nossos circunstantes, criando e modificando situações.

Ao falar do papel da linguagem como fator de organização da experiência cabe lembrar que, por caminhos diferentes, as várias escolas foram levadas a rejeitar a forma superficial das orações como nível adequado para a análise do sentido: analisadas na forma em que nos são imediatamente dadas, as orações de uma língua natural comportam um sem-número de ambigüidades, que só podem ser contornadas recorrendo-se a formulações artificiais (é este, em grande parte, o sentido de buscar "estruturas profundas").

Por outro lado, a descoberta de que a linguagem é freqüentemente utilizada para criar ou modificar situações e relações inter-pessoais não pode ser separada da consciência de que nossas orações somente são adequadas e interpretáveis em contextos de fala determinados; um traço fundamental do que chamo aqui de contexto de fala são as representações que os locutores fazem uns dos outros: alterando-se essas representações, freqüentemente o sentido real de um enunciado muda, mesmo que o sentido literal permaneça o mesmo.

II

As três idéias que acabo de mencionar não valem por uma didática do Português articulada em objetivos e estratégias; mas, devidamente assimiladas, deveriam ter provocado alterações profundas nos hábitos de nossos professores de língua materna.

Em primeiro lugar, era de esperar que provocassem uma recessão profunda do chamado "ensino gramatical", e em particular do ensino da nomenclatura, que tem na análise sintática e morfológica a sua estratégia mais tradicional. Com efeito, as categorias da gramática tradicional resultam da aplicação de critérios heterogêneos e analisam a oração em sua forma superficial — um nível que a lingüística considera apenas indicativo e não decisivo para a apreensão do sentido.

Era de esperar também que o ensino do português visasse explicitamente a proporcionar ao aluno a experiência de vários níveis e registros de fala; que nos casos de bilingüismo em que o português não é a língua materna, a alfabetização se fizesse na outra língua.

Era legítimo esperar que entre os conteúdos a serem ensinados se incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada.

Por fim, caberia a expectativa de que o ensino tirasse maior partido possível da ligação entre fala e situação, proporcionando tanto quanto possível exercícios "autênticos".

De fato, muito pouco dessa reforma se realizou. O professor secundário continua ocupando a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado a exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-standard, aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola e não para a vida. A alfabetização do bilíngües continua sendo feita em português.

Como explicar o fracasso dessa reforma, se há acordo quanto aos seus fundamentos, e se o ensino da lingüística entre nós data de quinze anos?

Indagar por que a lingüística contribui tão pouco para alterar os hábitos do ensino equivale em grande parte a constatar a ineficiência dos mecanismos que têm assegurado a mediação entre pesquisa lingüística, a cargo da universidade, e ensino secundário. Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos de atuação eventual, que atingem o professor secundário não durante o período de sua formação, mas durante seu exercício profissional, e ainda assim o fazem de maneira eventual.

1. Há que lembrar, inicialmente, alguns livros que abordaram como tema principal a aplicação da lingüística ao ensino da língua materna. Em face das expectativas que se alimentavam nos anos 60, essas obras são poucas numerosas, e isto deve ser explicado sobretudo, a meu ver, por razões comerciais e editoriais: o movimento editorial, na área de lingüística, tem vivido principalmente de traduções, que apresentam para o editor a vantagem do preço baixo e da garantia de "atualização". É inútil, obviamente, esperar encontrar em língua estrangeira manuais para o ensino do português como língua materna. A elaboração de trabalhos originais na área é dificultada, por sua vez, pela grande dispersão que apresentam os trabalhos de descrição sobre a língua portuguesa: esses trabalhos referem-se geralmente

a aspectos muito particulares da língua; são em sua maioria trabalhos universitários, com divulgação muito precária; ilustram teorias científicas e metodologias distintas. A simples comparação dessa produção exige esforços muito acima da capacidade de um só indivíduo, ou mesmo de uma equipe reduzida.

2. Uma segunda forma de mediação potencialmente eficaz são as instruções oficiais, emanadas por órgãos da Secretaria da Educação visando os professores de primeiro e segundo grau da rede estadual. Na área de Português, devem-se citar a este respeito os *Guias Curriculares* para o ensino no 1.º grau, os *Guias Curriculares* para o ensino no 2.º grau e uma série intitulada *Subsídios para a implantação dos Guias Curriculares*. Esta última série foi elaborada por uma equipe interdisciplinar, sob a coordenação de um lingüista, o Prof. Ataliba T. de Castilho: é no momento a melhor antologia de textos relevantes para o ensino da língua materna de que dispomos em português. Infelizmente, esta série não alcançou, devido a complicações burocráticas da Secretaria da Educação, os próprios professores secundários. Cabe lembrar que na proposta inicialmente feita pelo grupo de redatores, a publicação de uma série de fascículos seria apenas um dos elementos dentro de um vasto programa de treinamento, constituindo-se os *Subsídios* em materiais de leitura para os cursos e seminários a serem oferecidos aos professores secundários. Essa oferta só se concretizou em medida insignificante.

3. Penso assim que o mais importante veículo das idéias que tomaram forma na lingüística são os livros didáticos. É sabido que o professor secundário atua numa dependência muito grande em relação ao livro didático; por isso, o livro didático é ao mesmo tempo um meio potencial de renovação do ensino e um espelho bastante fiel da prática corrente. Se examinarmos os livros didáticos mais recentes, e os compararmos com os que se editavam há vinte anos, notamos algumas diferenças evidentes: muitos dos livros recentes

- a) reproduzem textos que utilizam modalidades lingüísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar;
- b) tematizam questões de semiologia e comunicação;
- c) valem-se às vezes de recursos de representação elaborados pela lingüística (árvores sintagmáticas, simbolismo lógico-matemático inspirado na teoria dos conjuntos).

Mas é fácil perceber que essas alterações não traduzem uma autêntica maturidade metodológica.

Não devemos acreditar que esse estado de coisas seja da exclusiva responsabilidade dos autores de livros didáticos. Muitos são despreparados, mas muitos contam com uma longa prática pedagógica e com formação científica exemplar. Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que pressionam o autor no sentido de produzir livros "aceitáveis" para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e condições profissionais para atuar como agente de inovação: aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele seja completamente capaz de dominar, o que implica habitualmente em restringir os objetivos e estratégias a um mínimo. Eu acrescentaria que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve do ensino do português *como aluno*.

Deparamos aqui com uma contradição cuja superação me parece absolutamente prioritária — sem ela qualquer tentativa de aplicar idéias novas ao ensino é apenas palavreado. Obrigado por uma série de pressões, salariais e burocráticas, a adotar jornadas de trabalho “integrals”, nosso professor de português não dispõe de condições físicas para planejar independentemente sua atuação junto às classes ou para avaliá-la durante seu desenvolvimento; seu único momento de decisão é a escolha do livro didático e essa mesma escolha se faz mais em função de suas limitações de formação, do que em função dos reais interesses de seus alunos. A pedagogia não se altera, porque acompanha a pauta do livro didático; o livro didático não se altera porque deve acompanhar uma pedagogia na qual o professor chegou à condição de máquina.

O quadro que acabo de traçar é real, a despeito de estar longe das vistas da maioria dos professores e estudantes universitários. Parece-me deixar claro que a questão da lingüística aplicada ao ensino do português tem aspectos que não são exclusivamente científicos nem pedagógicos, mas sim de uma política educacional que transcende iniciativa e competência dos lingüistas e dos professores de português, e que cabe a quantos, por qualquer razão, estão interessados em recuperar alguma dignidade para o ensino público.

IV

Seria desastroso, porém, se a Universidade abrisse mão, a pretexto da complexidade do problema, da responsabilidade que lhe cabe nesse processo.

Há iniciativas que nossos departamentos de lingüística poderiam tomar, no sentido de assegurar mediações estáveis entre pesquisa lingüística e ensino, e que não ficam necessariamente excluídas em períodos de compreensão orçamentária como o atual. A título de conclusão, gostaria de mencionar algumas dessas iniciativas.

1. A mais importante é, a meu ver, a oferta renovada de cursos de aperfeiçoamento e especialização para uma clientela de professores secundários: esta iniciativa encontraria certamente obstáculos na mentalidade, comum nos órgãos responsáveis pela administração da educação, segundo a qual afastar um professor secundário para efeito de estágio é um desperdício; muitos professores universitários também condenam essa iniciativa como paternalista e onerosa. Entretanto, o contacto proporcionado por esses cursos parece-me indispensável para que o ensino de língua e lingüística que a Universidade ministra possa ser avaliado realisticamente. Entendo que viriam, como conseqüência, reformulações de currículos e programas dotados de um mínimo de objetividade.

2. Outra iniciativa é a inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado. É importante deixar claro que uma experiência pedagógica bem sucedida presta mais serviços do que uma resenha de teorias ou um tratamento computacional mal orientado. Um dos motivos cada vez mais fortes para pensar o ensino a nível de mestrado é que diminui substancialmente o número de mestres que se empregam em escolas superiores: se as exigências profissionais aos futuros mestres mudam, é natural que o mestrado também mude.

3. Acredito também que a Universidade deveria reassumir o compromisso de avaliar a competência lingüística dos vestibulandos, redefinindo competência

lingüística em bases novas, e evitando a sua identificação com o conhecimento da terminologia gramatical.

Estas três sugestões não esgotam as providências que a universidade tem ao seu alcance para alterar preconceitos em relação ao ensino da língua materna. Mostram apenas que ela não precisa necessariamente manter-se inerte.

Seja como for, as condições do ensino secundário e superior estão aprofundando cada vez mais o desconhecimento recíproco entre quem pesquisa a língua e quem a ensina. Esse desconhecimento precisa ser superado; nas circunstâncias atuais — que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico — deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas.

Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.