

FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS PARA UM ENSINO ABRANGENTE E PRODUTIVO DA LÍNGUA MATERNA

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
(UFF)

1. O ensino da Língua Portuguesa é tema de inestimável relevância pelo valor que sabidamente apresenta para a formação intelectual e o exercício da vida social dos estudantes, já que não se ignora que a língua, enquanto forma de conhecer e enquanto modo de comunicar, é o instrumento essencial para o desenvolvimento de todo cidadão, como ser cognoscente e como ser social.

Trata-se também de um tema muito recorrente entre estudiosos do campo lingüístico, gerando, nos últimos anos, debates acadêmicos constantes, às vezes acalorados, em razão sobretudo, creio, de posicionamentos ideológicos distintos ante o objeto lingüístico e o ensino deste objeto, que se refletem em orientações pedagógicas distintas.

Mas, apesar do interesse que o tema vem despertando em vários pesquisadores brasileiros e da já expressiva literatura produzida entre nós a respeito da relação da Lingüística com o ensino do Português, é importante ressaltar ser praticamente consensual, nos meios acadêmicos e educacionais, que o ensino de língua materna não vem alcançando, ao longo dos níveis fundamental e médio do processo escolar, a sua finalidade básica de habilitar os educandos à condição de leitores e produtores textuais proficientes.

2. Reitero, sempre que posso, como reflexão inicial sobre o ensino de língua, que a Lingüística não pode ser considerada panacéia de tal ensino, como alguns lingüistas parece acreditarem, graças ao notório prestígio acadêmico alcançado por essa ciência. Na verdade, se uma formação lingüística adequada é imprescindível ao ensino de uma língua, como adiante se evidenciará, é também certo que a crítica que se faça ao ensino do Português não pode ser desvinculada da realidade de um país que vive, há algum tempo, mergulhado em grave crise política, social, econômica, ética, educacional, com inevitáveis e

incontornáveis repercussões em seu sistema escolar. Assim, não se pode restringir tal crítica aos campos científico e pedagógico, o que revelaria visão simplista e ingênua da realidade brasileira. Ressente-se, com efeito, o nosso ensino fundamental e médio da superação de problemas que transcendem o espaço da sala de aula, superação que exige medidas complexas que dependem sobretudo de uma verdadeira revolução na política brasileira, através da qual se passasse de fato a valorizar a educação em nosso país e, pois, a qualificação do magistério. Não vai mal o ensino do Português. Vai mal antes a escola, o ensino em geral, a sociedade, o Estado brasileiro.

3. A crítica ao ensino de língua se faz evidentemente necessária, imprescindível, para se ter uma visão refletida do que se passa mais recorrentemente nele. A atividade crítica visa a acionar muitas vezes crises que propiciem mudanças. É claro que a crítica ao ensino do Português sempre se deu. Assim, em 1939, Rubens do Amaral se pronunciava, de maneira ainda atual, sobre os maus resultados de se ensinar a gramática pela gramática:

... os professores de português procedem exatamente como um pai tonto, que, devendo mandar o filho para o Rio ou S. Paulo, comprasse uma planta dessas cidades e se pusesse a ensiná-la ao rapaz. O rapaz teria que decorar a localização de todas as praças das metrópoles, nelas situando os principais edifícios públicos, as estações ferroviárias, as casas comerciais, as linhas de bondes e ônibus, as ladeiras e os morros, os mil e um acidentes naturais e artificiais. Ao cabo de cinco, sete anos, o rapaz nada saberia do Rio ou de S. Paulo. Mas, em poucas semanas de passeio, observando e anotando, poderia ser um guia em qualquer das cidades. A gramática é a planta da língua, boa para uma consulta, imprestável para transmitir o seu conhecimento. E os moços brasileiros, em vez de estudar a língua, estão sendo forçados a encaixar no cérebro a planta que os martiriza e que odeiam!¹

4. Mas foi a partir dos anos 70 entre nós que, com seus fundamentos, a Lingüística passou a contribuir expressivamente com pesquisas sobre o ensino do Português, abrindo caminhos para uma melhor compreensão e explicação do seu baixo rendimento e propondo sugestões ou alternativas que sinalizavam para uma atividade pedagógica mais eficiente, ultrapassando a longa fase concentrada na lamentação ou na denúncia inconseqüente em relação a um ensino pouco ou nada produtivo. É sempre profundamente desestimulante só levantar

¹ In: *O português do Brasil: textos críticos e teóricos*, 2: 1920/1945: fontes para a teoria e a história. Seleção e apresentação de Edith Pimentel Pinto. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981, p 418.

problemas sem indicar soluções. Ao assumir um referencial teórico próprio e pertinente (o da Lingüística) é que o ensino do Português ganha estatuto próprio, torna-se uma linha de pesquisa. Hoje a produção na área de Lingüística e ensino do Português conta com um elenco significativo de artigos, obras, revistas, além de inúmeras dissertações e teses de diversos programas de pós-graduação do país. Trabalhos com orientações teóricas e metodológicas diversas voltados para conteúdos específicos do ensino da língua: leitura, produção textual, gramática, variação lingüística... Muitos desses trabalhos são publicações bem divulgadas, textos que fundamentam a prática do ensino da língua no trabalho de interpretação de resultados alcançados pela ciência considerados pertinentes à pedagogia da língua.

No entanto, apesar de toda esta literatura existente, intermediária entre os estudos superiores de Lingüística e Língua Portuguesa e o ensino/aprendizagem da língua nos níveis fundamental e médio, é ponto de vista consensual, como já enfatizei, que o ensino de Português continua se mostrando improdutivo, pouco contribuindo para a formação de leitores e produtores textuais competentes.

Inúmeros estudiosos, ao reconhecerem que a contribuição da Lingüística ao ensino do Português não tem tido até hoje um alcance maior, sinalizam, em seus comentários críticos, para uma causa pedagógica central: a falta justamente de uma fundamentação lingüística sedimentada e pertinente que possibilite ao professor (e aos autores de livros didáticos em geral) posicionar-se consistentemente ante o objeto do seu ensino e o ensino deste objeto. Na verdade, um ensino que parece ter ainda como objetivo central dotar os alunos da capacidade de classificar unidades e funções gramaticais; um ensino que freqüentemente continua a limitar a gramática a um instrumento do ensino normativo, reservada especial atenção aos “erros” a serem evitados; um ensino que, ignorando a função interlocutiva da linguagem, faz da produção textual uma atividade reduzida à estratégia de preenchimento de um espaço em branco, com a escola fornecendo truques formais para se alcançar tal intento (mesmo em relação ao vestibular); um ensino, enfim, que faz da atividade de leitura uma reprodução quase mecânica de idéias captadas nos textos, numa atividade inteiramente acrítica; este ensino evidencia carecer de fundamentos lingüísticos básicos que lhe assegurem respaldo científico.

5. A reconhecida então falta de fundamentação lingüística de boa parte do professorado de língua materna vincula-se ao problema da formação do professor de língua, que, por sua vez, nos faz refletir sobre como a Universidade vem desempenhando a sua função de formar professores de Português.

Julgo muito restrito o espaço destinado, nos Cursos de Letras, à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, que longe está

de propiciar a desejada interação da pesquisa lingüística com práticas a serem desenvolvidas na sala da aula. Salomão (1997:153) corrobora minha avaliação em texto incisivo que acolho:

De fato, nos cursos de Letras em que se ensina –Lingüística – para – valer, a tendência geral é “ensinar lingüística para que o aluno venha a saber lingüística”, não para que ele se capacite para pensar sobre pedagogias da linguagem!.

Se esta é a realidade – e temos fortes razões empíricas para pleitear que seja assim – não “há mudança de programa”, “reforma curricular” ou “curso de reciclagem” que dêem conta: o professor, já na sua formação, apresenta-se desequipado para produzir o almejado *saneamento* do ensino da linguagem.²

Não é sem razão, pois, que, uma vez formados, tantos professores têm retornado à universidade, em busca de atualização, ressentindo-se, confessadamente, de lhes faltarem fundamentos teóricos pertinentes às suas preocupações com o ensino e também condições metodológicas de mediar entre tais fundamentos e sua prática pedagógica. Mesmo tendo estudado Lingüística na Universidade, o professor de língua tem sua formação científica seriamente afetada, que lhe é tão indispensável como a que se exige de um professor de química ou de psicologia. É profundamente constrangedor ouvir um professor de Português opinar sobre assuntos lingüísticos correntes como um leigo, através, por exemplo, de julgamentos metalingüísticos como “o português é mesmo uma língua complexa e de aquisição difícil.”

Bortoni-Ricardo (1998:64) assim finaliza um texto em que discute o lugar da Lingüística no currículo de Letras:

Entendo que esta diversidade de posições teóricas é enriquecedora para o debate acadêmico, *mas a implementação de uma política de ensino, que possa ser transferida com êxito para o professor que trabalha nos níveis fundamental e médio, requer maior consenso e definição mais precisa dos pressupostos e de métodos. A Lingüística brasileira está a dever isto à nação.* Desejo concluir, então, propondo que a ABRALIN (Associação Brasileira de Lingüística) organize um grupo de estudos composto de especialistas das diversas áreas de Lingüística, que se dedique a avaliar as tarefas da Lingüística no Brasil na transição para o próximo milênio *e que recomende uma política de ensino da disciplina nos cursos de Letras visando à formação adequada dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino (...)*³ (grifei).

² SALOMÃO, Maria Margarida Martins, Lingüística e ensino de Português. In: *Língua e linguagem em questão*. Organizadora: Maria Teresa G. Pereira. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1997.

³ BORTONI – Ricardo, Stella Maris. Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Lingüística. In: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 22, 1998.

Na verdade, a Lingüística, como disciplina do curso de licenciatura em Letras, não visa a formar lingüistas – função dos programas de pós-graduação na área de Lingüística – mas a garantir uma compreensão abrangente do fenômeno lingüístico e a formação de professores como agentes de mudança do ensino de línguas. Não se refuta que a Universidade transmita fundamentos lingüísticos, mas isto não significa, necessariamente, que os professores alcancem uma formação lingüística adequada, que os tornem aptos ao ensino de uma língua. Por isso mesmo vejo como limitada ainda a influência efetiva da Lingüística no contexto do ensino de Português no Brasil.

Concordo, assim, com o parágrafo conclusivo de um artigo de Marcuschi (1998:59) a propósito do lugar, ou da função, da Lingüística na área de Letras.

Certamente o melhor currículo de Lingüística será aquele que possibilitará o aluno de Letras a situar-se criticamente diante de sua atividade profissional, seja ela no ensino básico ou universitário nas questões relativas aos fatos da língua.⁴

Tenho acumulado, nestes últimos anos, depoimentos expressivos de inúmeros professores de língua materna a respeito de continuarem atrelados ao livro didático (com todas as suas deficiências) por não se sentirem capacitados a imprimir uma nova orientação ao ensino da produção textual ou da leitura, ou que, ansiosos por adotarem “um ensino moderno” em suas aulas, transformam os próprios postulados da ciência nos conteúdos programáticos das aulas de Português, desconhecendo assim os limites de uma área (a da ciência) e de outra (a do ensino de língua). Tal distinção reflete uma realidade político-ideológica do nosso ensino universitário: a valorização da “ciência pela ciência” em detrimento, nos cursos de licenciatura, da “tarefa de formar professores, (...) tratada como *objeto secundário*; tal conjuntura, com certeza, reproduz a falta de prestígio do profissional professor na sociedade” (Salomão, 1997:152). Falta de prestígio, acrescento, endossada pelo próprio professor universitário, para o qual “dar aula na graduação não é mais que infortúnio a ser evitado”. (id. *ibid.*)

Colocar os resultados da ciência ao alcance do professor de língua, levando-o a refletir sobre a viabilidade ou não de adoção deles à sua prática pedagógica, apresenta-se como tarefa básica em um curso de licenciatura na área denominada tradicionalmente de Letras. Este me parece o caminho indicado para convergir teoria e prática, pesquisa e ensino, vale dizer, o caminho indicado para a desejada formação científica dos professores de língua, com a

⁴ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Lingüística. In: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 22, 1998.

qual, mais seguros em sua função, passarão certamente a direcionar sua atividade profissional para um ensino de que possa esperar-se um aproveitamento mais satisfatório concernente à compreensão e produção textual, sacudindo-lhes de uma rotina de que eles muitas vezes não sabem sair.

Este artigo procura, dentro da visão de seu autor, contribuir com uma orientação de ensino assentada numa mediação exequível entre fundamentos lingüísticos e prática pedagógica. Irei valer-me de alguns conceitos centrais do ideário lingüístico de Eugenio Coseriu, procurando salientar a consistência e o alcance deles e a inestimável validade de sua adoção para um redirecionamento do ensino.

6. A primeira grande contribuição do ideário lingüístico de Coseriu a ser aqui considerada, por sua extrema relevância para uma compreensão abrangente do objeto e do objetivo do ensino de língua materna, diz respeito ao conceito amplo por ele firmado de competência lingüística. O lingüista romeno evidencia que o falar, ou seja, o saber prático de que os falantes fazem uso, em sua atividade significativa e comunicativa, não se reduz apenas ao conhecimento das regras de uma língua determinada, mas comporta três níveis de conhecimento, manifestados sempre em cada ato de fala: um nível universal, um nível histórico e um nível individual. “A linguagem é uma atividade humana *universal* que se realiza *individualmente*, mas sempre segundo técnicas *historicamente* determinadas (“línguas”)⁵, lembra Coseriu, justificando os três níveis depreendidos.

O nível universal corresponde ao saber elocucional, ou competência lingüística geral: é o saber falar em geral, o saber falar segundo os princípios que se aplicam normalmente a todas as línguas, independente de como estejam estruturadas. É o falar de acordo com os princípios universais do pensamento e com o conhecimento geral que o homem tem das coisas do mundo.

O nível histórico corresponde ao saber idiomático, ou competência lingüística particular: é o saber falar uma língua determinada, ter o domínio das regras que permitem a produção e compreensão de textos nesta língua.

O nível individual, por fim, corresponde ao saber expressivo, ou competência textual: é o saber estruturar textos em situações comunicativas determinadas, consoante os fatores gerais do falar: o falante, o destinatário, o objeto de que se fala e a situação.

6.1 Estes três níveis do saber lingüístico vão comportar diferentes tipos de juízo sobre o falar ou o desempenho lingüístico dos outros. Ilustremos, valendonos de exemplos que propiciam juízos negativos sobre os três níveis do falar.

⁵ *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980, p.91

Na frase, colhida em um jornal, *Há uma grande diferença entre os candidatos à matrícula e as vagas na escola*, há uma evidente desconexão semântica entre *candidatos* e *vagas*; a diferença a que se quer aludir na frase é entre o número de candidatos e o de vagas. Esta falta de correlação semântica desrespeita uma norma do saber elocucional, do falar em geral, por traduzir desobediência a um princípio universal do pensar. Não se trata, pois, aqui de um problema relativo ao uso da língua portuguesa, que revele seu desconhecimento. A não conformidade com o saber elocucional corresponde ao juízo de incongruente. Do mesmo modo na afirmação *Os afluentes do rio Amazonas pela esquerda são os mesmos que pela direita* o falante não desobedece as regras próprias do português, mas manifesta um dizer incongruente em qualquer língua, por incorrer em equívoco no tocante ao conhecimento acerca do mundo.

Já na construção *encontrarei-o*, ocorrente às vezes em textos do ensino médio e mesmo do ensino superior, há o emprego de colocação pronominal que não está de acordo com as regras do português (saber idiomático) em qualquer de suas variedades atuais. Trata-se, na verdade, aqui de uma estrutura que não se reporta a nenhuma norma constituída da língua, empregada pelos alunos por dominarem ainda mal o português em seu uso escrito formal, que é a variedade que eles pretendem adotar geralmente em seus textos. A não conformidade com o saber idiomático corresponde ao juízo de incorreto. A incorreção não se aplica evidentemente à língua, mas ao falante ao usar a língua, ao não saber se valer de suas regras. Todo falar tem sua própria correção na medida em que corresponde ou pretende corresponder à tradição de uma língua histórica, ou aos modos de falar que se podem distinguir neste língua. Assim, em *as moça bonita*, a construção se apresenta como correta na fala de certo segmento social, por corresponder a um uso próprio, habitual, do modo de falar das pessoas deste segmento; esta mesma construção já será incorreta na fala de outro segmento social, por se realizar um uso idiomático distinto (*as moças bonitas*) por parte das pessoas pertencentes a este segundo segmento. Como salienta Coseriu (1990:50): “Así como es posible incurrir en incorrecciones al hablar la lengua ejemplar, también es posible hablar incorrectamente un dialecto o una forma de la lengua común”.⁶

Por fim, uma frase como *Soube que sua mãe esticou as canelas*, dirigida por alguém a um amigo, não encerra nenhuma incorreção idiomática, mas contém uma expressão em que o destinatário e o objeto a que se reporta a fala tornam a frase construída inadequada. A não conformidade com o saber expressivo ou textual corresponde justamente ao juízo de inadequado. De igual modo, em *far-se-á o possível* se terá uma construção inadequada, se utilizada em uma situação marcada pela informalidade.

⁶ El español de América y la unidad del idioma. Separata del I Simposio de Filología Iberoamericana. Sevilla, 26 al 30 de marzo de 1990.

O conceito amplo de competência lingüística firmado por Coseriu torna clara a complexidade do saber falar, que não se reduz, como se mostrou, ao saber uma língua. Com efeito, todo ato de fala realiza e manifesta simultaneamente, sempre por meio da utilização da língua, os três tipos de saber lingüístico focalizados.

6.2 Considerado, então, o falar, ou competência lingüística, nestes três níveis, fica mais consistentemente delimitado o objeto do ensino de língua materna; o seu estudo enquanto saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo. Em decorrência, firma-se também com mais precisão o objetivo do ensino da língua: levar o aluno a alcançar a suficiência, a maior conformidade possível com as normas concernentes a cada um dos três níveis do falar. Exige-se, assim, que os professores de Português sejam professores de linguagem, não somente de língua, já que, além da meta de capacitarem os alunos ao domínio reflexivo do saber idiomático, devem também se preocupar com a prática dos saberes elocucional e expressivo dos seus educandos, estimulando-os a saber ordenar as idéias, a conhecer o mundo e a conviver com situações discursivas diversas. Configura-se, deste modo, um ensino de língua materna orientado para uma educação lingüística abrangente.

6.3 O ensino de Português, entretanto, não leva em conta, a não ser ocasionalmente e, assim mesmo, sem maior consciência do problema, a existência dos três níveis do saber lingüístico, revelando em geral desconhecer a distinção, tão necessária para avaliação da competência lingüística, entre os juízos de congruência, correção e adequação. Há alguns anos procuram alguns livros didáticos e professores diferenciar correção de adequação, mas de maneira equivocada, por entenderem restritivamente por correção o uso em obediência estrita à língua padrão, ignorando assim, com tal posicionamento, que todo modo de falar tem, como já disse, a sua correção intrínseca, enquanto norma do falar de um grupo.

O ensino de Português se mostra então redutor em termos de uma educação lingüística que propicie um maior desenvolvimento da competência verbal dos alunos. Limita-se, com mais freqüência, ao ensino da língua (saber idiomático), direcionado mais habitualmente apenas para a língua padrão, quando não se atém, num posicionamento de todo equivocado, ao conhecimento de uma nomenclatura (saber sobre a língua) para classificar fatos de uma variedade que se supõem precocemente identificados pelos alunos. Com esta orientação de ensino, a correção idiomática fica sendo o único tipo de juízo do falar que se leva em conta, identificada então com o português padrão numa orientação duplamente perturbadora para o ensino, pois não só se confunde correção, que é um juízo, com português padrão, que é um uso da língua, ideal lingüístico da comunidade, mas também se considera o português padrão como única pauta de correção do falar a língua. Por isso avaliar

um texto escrito na escola tem sido quase sempre avaliar se as concordâncias, regências, flexões... estão de acordo com a norma culta. Avaliação que pode induzir a identificar produção textual e português padrão.

6.4 Um exame de numerosos textos produzidos por alunos dos níveis fundamental, médio e mesmo superior levou-nos à constatação de serem muito freqüentes e graves os problemas que dizem respeito ao saber pensar e ao conhecimento das “coisas” do mundo de que se fala, ou seja, ao saber elocucional. Noções confusas, incoerências, repetições não intencionais, lugares-comuns são alguns dos problemas concernentes à competência lingüística geral; não são problemas relativos ao uso da língua portuguesa; trata-se de incongruências, que seriam incongruências em qualquer língua. Já Garcia (1967:291) afirmava: “A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de idéias ou da sua má concatenação.”⁷

Da mesma maneira são também muito freqüentes os textos escolares com problemas vários concernentes ao saber expressivo. Um dos mais ocorrentes é conviverem, num mesmo texto, construções mais de língua escrita com outras típicas da língua oral mais espontânea. O ensino deve estar atento ao *continuum* língua oral e escrita, de forma a minimizar as interferências daquela nesta, explicitando, de forma sistemática, as diferenças entre os processos de falar e de escrever, ou entre condições de produção do texto falado e do escrito. Se o ensino da língua escrita é da competência da escola, não deve deixar ela de atender também ao ensino da língua oral, não só por continuar sendo a modalidade lingüística predominante durante a vida inteira dos alunos, como também por ser ela o referencial dos alunos no processo de aquisição da escrita. Professores e livros didáticos confundem atividades em que se usa a oralidade – leitura de textos em voz alta, recitação de poemas, dramatizações, na verdade, atividades de oralização da escrita – com atividades em que a língua falada, através de diferentes dialetos, níveis e estilos de língua, efetivamente se realiza. Em suma, a produção falada real normalmente não é objeto de observação e sistematização por parte da escola. Ressalte-se “que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita”.⁸

⁷ GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.

⁸ Sobre a função da oralidade no ensino de língua materna, com sugestões muito pertinentes de como viabilizá-la, recomendo especialmente a leitura do lúcido artigo de Luiz Antônio Marcuschí “Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica.” In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 30: 39-79, jul/dez 1997.

Os professores de qualquer matéria deveriam contribuir para um ensino de língua materna abrangente como aqui se propõe, sendo também professores de linguagem, preocupados com a expressão lingüística de seus alunos. Muitas vezes, estou certo, percebem alguns problemas nos textos escolares, sobretudo os elocucionais, mas não tratam de tais deficiências, se o conteúdo específico de sua disciplina está aceitável, uma vez que entendem que o cuidado com a expressão lingüística é função do professor de língua, e este, por sua vez, limita com freqüência sua tarefa ao saber idiomático, como se viu.⁹

6.5 No nível da língua, do saber idiomático, o ensino de Português tem certamente uma contribuição muito mais relevante e produtiva a dar do que em geral se pode constatar em nossas escolas dos níveis fundamental e médio.

Um aspecto importante a ser focalizado diz respeito à variedade lingüística manifestada no falar uma língua. A educação não pode fomentar preconceitos; a educação lingüística, que visa a desenvolver a capacidade verbal do falante, não pode fomentar preconceitos lingüísticos. Ao contrário, deve contribuir para reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes variedades da língua (geográficas, sociais e situacionais), concientizando-os da existência delas (integram o saber idiomático) e do seu prestígio social relativo.

O problema da variação lingüística vem levantando muitas indagações e controvérsias no ensino atual de Português, apesar de vários e úteis trabalhos de orientação pedagógica que têm surgido entre nós, mas pouco conhecidos em geral do professorado. Não obstante tudo o que tem sido dito pela Lingüística, e os avanços particularmente da Sociolingüística, convivem atualmente em nosso ensino uma forte tradição repressora, dialetofágica, cuja superação continua a ser um desafio para o professor de Português – haja vista inúmeras séries didáticas que, apesar de falarem em variedade de usos lingüísticos, deixam não raro transparecer o preconceito quanto aos usos não cultos – e uma tendência, igualmente redutora de encarar o fenômeno da variação, ao identificar o juízo de correto com o que é usual. Modos de dizer usuais nem sempre serão corretos ou adequados. Em *nós foi passear* tem-se uma forma correta, usual na fala popular, mas incorreta em textos correspondentes à língua padrão, por revelar desconhecimento desta; já *a gente hoje vai discutir* é construção usual, corrente no dia-a-dia mesmo de pessoas escolarizadas, mas não adequada a textos mais formais.

Coseriu (1989:34) pondera com razão quanto ao objeto do ensino do saber idiomático:

⁹ COSERIU, Eugenio. Sobre la enseñanza del idioma nacional: problemas, propuestas y perspectivas. In: *Philologia*, II, Salamanca, 1989, p.35.

a) Aquello que los alumnos simplemente no saben; b) aquello que sólo saben de manera intuitiva y que hay que llevar al plano de la reflexividad. Y la finalidad de la enseñanza debe ser el manejo reflexivo, por parte de los alumnos, tanto de lo ya sabido como de lo aprendido.

E, parágrafos adelante, enfatiza (1989: 36):

El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos, sin que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa.

Não se trata de ensinar, fique claro, o que os alunos já dominam no seu falar (a língua oral informal do seu grupo social), mas de levá-los a refletir, também, sobre o seu uso lingüístico. Com tal procedimento se estará abrindo caminho para o cotejo de variedades, iniciando deste modo os alunos na observação atenta e prática consciente da variação lingüística, o que certamente os estimulará na produção de textos adequados e, pois, criativos¹⁰ a situações diversas, desenvolvendo assim o seu saber expressivo.

No campo da variação lingüística, é imprescindível caracterizar com precisão a função da língua padrão (língua exemplar para Coseriu) para poder o professor se posicionar com segurança ante a importância do seu ensino. Na verdade, o “status” de língua padrão é dado a uma variedade lingüística pela função que compete a ela desempenhar e que desempenha: fator de unidade nacional e expressão dos conteúdos de maior prestígio cultural na sociedade – língua da administração, da ciência, da tecnologia, da crítica, da justiça... Pelo seu “status” então de língua padrão ou exemplar seu domínio é instrumento de ascensão social, por isso mesmo utilizada pelo segmento mais culto da comunidade. Como salienta Coseriu (1990:59), embora a língua padrão não apresente necessariamente vantagens estruturais intrínsecas com respeito a outros modos de falar, não há como negar que ela apresenta maiores possibilidades expressivas do que os usos locais:

No cabe equiparar la autosuficiencia estructural y funcional de todo “dialecto”, en el ámbito que le corresponde, con el caudal de posibilidades expresivas que se exige a una lengua ejemplar.

¹⁰ Sobre o conceito de *criatividade*, valho-me aqui do proposto por Carlos Franchi em seu esclarecedor artigo *Criatividade e Gramática*, publicado em *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 9, 1º semestre de 1987.

É preciso, porém, ampliar a concepção de criatividade. Ela não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio. Há muita criatividade na loucura e na esquizofrenia, mas também se cria quando se seguem regras históricas e sociais como as regras de linguagem. Há criação nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem (p.43)

A escola não pode deixar, assim, de ter como compromisso fundamental contribuir para o domínio do português padrão atual, indispensável para uma participação plena na vida comunitária. Discutir como orientar tal ensino extrapola o intento deste artigo.

Por fim, é preciso ainda ressaltar, no campo da variação lingüística, uma última dimensão do saber idiomático, absolutamente necessária quando se almeja um ensino abrangente da língua:

A dimensão desse saber idiomático não se restringe aos atos lingüísticos de um momento determinado (dimensão sincrônica), mas alcança os atos não mais usados nesse momento (dimensão diacrônica), o que permite que o falante possa afirmar coisas do tipo: “Isso não se diz mais” ou “Hoje preferimos dizer de outra maneira”, ou “Isso pertence à linguagem antiga”, ou, ainda, “Só os idosos dizem assim”, o que patenteia que o falante conhece mais de uma sincronia. (Bechara, 1997:41)¹¹

Concluindo estas reflexões sobre a variação lingüística, lembremos que, se aprender uma língua é aprender novos modos ou estratégias de dizer, a observação atenta das variedades lingüísticas é tarefa relevante no ensino de língua materna.

6.6 Ainda no nível do saber idiomático, é útil lembrar a importância que tem para o ensino o que Coseriu chama de discurso repetido, que se opõe à técnica livre do discurso. O discurso repetido compreende tudo o que, na fala de uma comunidade, se repete tal e qual, como discurso já produzido ou combinação mais ou menos fixa, como fragmento, longo ou curto, do “já falado” (Coseriu, 1980: 107). Abrange o domínio de refrões, provérbios, frases feitas, pertencentes a variedades lingüísticas diversas (dialetos, níveis e estilos de língua), contribuindo o seu domínio para alargar o universo lingüístico e cultural dos alunos. Assim, se em *mão enrugada* ou *mão manchada* temos a técnica livre do discurso em *mão de ferro*, *mão dupla*, *mão única*, *mão boba*, *abrir mão de*, *com a mão na massa*, *dar a mão a palmatória*, etc já temos exemplos de discurso repetido.

6.7 Por fim, mas não menos importante para uma orientação de ensino que se fundamente num conceito amplo de competência lingüística, cabe lembrar a certamente mais conhecida distinção de teoria lingüística de Coseriu entre sistema, norma e fala. O sistema (técnica virtual), do ponto de vista que aqui nos interessa, corresponde ao conjunto de possibilidades de que se pode valer o falante para se expressar em uma dada língua; já a norma (técnica

¹¹ BECHARA, Evanildo. Sobre uma gramática padrão de língua portuguesa In: *Língua e linguagem em questão*. Org. Maria Teresa G. Pereira. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1997, p.41.

virtual ainda) vem a ser aquilo que se diz habitualmente numa comunidade, um modelo de agir verbal de um grupo social; a fala é técnica realizada, o falar concreto. Assim, em português, os nomes terminados em *-ão* podem fazer o plural em *-ões*, *-ãos* e *-ães*. Dessas possibilidades oferecidas pelo sistema, tem-se o plural *balões*, mas *irmãos* ou *cães* (correspondentes, então, a normas distintas). É o sistema, na sua condição de saber criativo, que irá permitir ao falante desrespeitar a norma, o fixado pelo uso. De modo que saber uma língua pressupõe a compreensão e produção de termos criados com base nos recursos lingüísticos disponíveis no sistema. Lembremo-nos do *imexível* empregado por um ex-ministro do Trabalho. À época a forma causou estranheza pelo seu inusitado, mas sua formação não é absolutamente estranha à língua enquanto sistema (*cf: i – leg – ível*).

Graças a ampliações ou mesmo violações da norma é que a expressividade lingüística se torna altamente elaborada na criação estética. Assim, saber português não é só saber o que se diz, mas saber também o que possa ser dito. Para leitura de textos literários é especialmente importante este aspecto da competência lingüística.

7. Creio a esta altura já ter evidenciado a relevância da fundamentação lingüística para um redirecionamento do ensino da língua, atendo-me apenas a um conceito amplo de competência lingüística.

Julgo, reiterando, que a causa de natureza pedagógica que mais tem contribuído para um ensino consensualmente deficiente da língua materna entre nós diz respeito justamente ao preparo precário de boa parte do professorado, penalizado com um curso de licenciatura em que a preocupação com a tarefa de formar professores é tratada como objeto secundário.

... os currículos e programas dos Cursos de Letras se acham dissociados dos objetivos e conteúdos do ensino de 1º e 2º graus, para o qual formam o professor de português. Este, aliás, parece ser um objetivo nem sempre bastante claro e definido nos Cursos de Letras. Daí resulta a inadequação dos currículos e programas à formação do futuro professor de Literatura Brasileira e de Língua Portuguesa, cabendo, portanto, a esses cursos, uma parcela na responsabilidade pelo fracasso do ensino de português nas escolas de 1º e 2º graus.¹²

¹² Grupo de Trabalho, Portaria nº 18/76, coordenado por Celso Ferreira da Cunha, para apresentar “sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português (...) nos níveis de 1º e 2º graus, e do ensino de Língua Portuguesa em nível superior. In: *Littera*. Rio de Janeiro: Grifo, nº 15, Janeiro-junho 1978, p.170.

Conhecida a realidade de serem os livros didáticos os instrumentos referenciais praticamente únicos do professorado em sua prática pedagógica, a falta de qualificação acadêmica dos autores da maioria das coleções didáticas é fator pedagógico também que colabora para um ensino de linguagem improdutivo. É simplesmente estarrecedora a situação retratada, por exemplo, em documento elaborado pelo MEC/FAE (1994) na avaliação de séries didáticas de 1ª a 4ª série, com base nas dez coleções mais solicitadas pelos professores à FAE. Evidentemente que as deficiências do professorado são sempre mais graves do que as do material pedagógico.

Um outro fator agravante, como já se salientou, para um melhor rendimento do ensino de língua materna, está na falta de conscientização dos professores de outras disciplinas de que eles são também professores de linguagem.

Finalizando, quero enfatizar que é com uma orientação de ensino fundamentada que podemos ficar mais próximos do ideal a ser alcançado com a contribuição da escola: a formação de leitores e produtores textuais autônomos. Só assim, penso, os nossos educandos terão condições de vir a participar de maneira mais efetiva, ampla, consciente, crítica e criativa da sociedade em que vivem.