

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: DESAFIOS E DILEMAS

Leonor Scliar-Cabral
UFSC/CNPq

1. Desafios permanentes

O papel fundamental da escola, no ensino da língua materna, no caso, a portuguesa, é a construção do conhecimento da língua escrita, partindo do pressuposto canônico em psicolinguística de que o sistema oral é adquirido de forma natural, espontânea e compulsória, enquanto o escrito é aprendido de forma sistemática.

Sendo assim, o principal desafio, na aprendizagem do sistema escrito, reside na percepção da fala, e decorrente organização do léxico mental, como um contínuo, enquanto nos sistemas escritos, as palavras, tais como registradas pela norma, vêm separadas por espaços em branco.

Para dar um exemplo, embora isto possa parecer estranho a um indivíduo alfabetizado, é provável que antes de entrar no domínio da escrita, uma criança tenha em seu léxico mental /zo´reʎa/ (“zorelha”), /ʎoʎu/ ~ /ʎoju/ (“zolho”), ao invés de /o´reʎa/ e /oʎu/, uma vez que o artigo definido, por ser um vocábulo átono (clítico), não possui autonomia fonológica e se torna dependente do vocábulo seguinte: sua saliência perceptual é mínima e é percebido como integrante do vocábulo seguinte. Acresce que, por estar no plural, o segmento que o assinala (para facilidade de compreensão, vamos denominá-lo de fricativo), na língua portuguesa, diante de uma vogal, torna-se sonoro, além de constituir com ela uma nova sílaba. Sendo assim, a fronteira morfológica que separava o artigo plural do substantivo torna-se opaca (o que em linguística denomina-se uma juntura externa fechada), razão que explica o registro de /zo´reʎa/ (“zorelha”), /ʎoʎu/ ~ /ʎoju/ (“zolho”) como uma unidade lexical.

Cabe à escola, à medida que for introduzindo o alfabetizando nos princípios do sistema escrito, ensinar-lhe, de modo inteligente, o reconhecimento das partes do discurso, por exemplo, dos artigos, não para que decline definições

ou paradigmas sem entendê-los, mas para que esteja apto a refazer a percepção de certas entidades como um bloco, desmembrando-as em unidades que deverão ser separadas por espaços em branco, na escrita. São tais conhecimentos de gramática (ou seja, metalinguagem) que bloquearão a grafia de “*nós escreve-mos” e “*afim de que”.

Se os limites que assinalam o início e o término de unidades, marcadas por espaços em branco, conforme a norma, já constituem uma grande dificuldade para o aprendiz da escrita, maiores são estas nos sistemas alfabéticos, como é o caso da língua portuguesa escrita.

Desmembrar a sílaba, a unidade fonética mínima de maior saliência perceptual, em seus constituintes é, sem dúvida, o maior desafio com o qual se defronta o aprendiz dos sistemas alfabéticos, em virtude do fenômeno da co-articulação.

Com efeito, tanto em nível da percepção quanto da produção dos sons da fala, ocorre, no primeiro caso, a intrusão das pistas acústicas nos segmentos adjacentes e, no segundo caso, a movimentação simultânea dos músculos acionados para a produção destes mesmos segmentos. A rigor, não existem contrastes e, muito menos, delimitações a nível perceptual e articulatório na realização das unidades que denominamos de fonemas, representados, nos sistemas alfabéticos, pelos grafemas (uma ou mais letras).

Refazer, pois, a percepção da fala como um contínuo, cujas unidades fonéticas básicas deixam de ser a sílaba, para desmembrá-la em unidades menores, a realização dos fonemas, a fim de, aos poucos, capturar os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, tanto para descodificar os grafemas no processo da leitura e, assim, reconhecer a palavra escrita, como para codificar os fonemas em grafemas e escrever as palavras no texto, é façanha que se irá estruturando *pari passu* com a apreensão destes mesmos princípios.

Como o sistema alfabético do português do Brasil é de uma quase total transparência para a leitura, com exceção de três valores do grafema “x” e dos valores atribuíveis aos grafemas “e” e “o”, todos os demais valores dos grafemas são atribuíveis por regra, sejam elas independentes do contexto fonético, dependentes do contexto fonético, ou de conhecimentos metalingüísticos, como os aplicados para descodificar o acento de intensidade. Parte dos valores atribuíveis aos grafemas “e” e “o”, contudo, podem ser resolvidos pelas regras de metafonía verbal.

O mesmo não se pode dizer da escrita: são inúmeros os contextos competitivos em que, a um mesmo fonema, em palavras pertencendo à mesma

parte do discurso, correspondem grafemas diferentes. Se o redator não possuir um léxico mental ortográfico rico, em que a grafia das palavras se defina pelo significado, não saberá como escrevê-las. Infere-se, pois, que a leitura extensiva e intensiva é o grande alimento para a ampliação de tal léxico ortográfico. Infere-se, ainda, que escrever é muito mais difícil do que ler.

Os desafios permanentes ao ensino da língua portuguesa escrita, principal função da escola, não estão adstritos à automatização dos princípios de seu sistema alfabético, pré-requisito para a leitura e escrita eficientes, mas implicam o desenvolvimento de outras capacidades, dentre as quais avulta, na escrita, a de o redator dominar os instrumentos lingüísticos que permitam a um leitor ausente espaço-temporalmente a recuperação da referência. Portanto, além dos instrumentos de coerência e coesão, deverá dominar o emprego dos dêiticos textuais, ou seja, a passagem que os latinos denominavam da *oratio recta* para a *obliqua*. Com efeito, carecem de embasamento teórico os que afirmam que se deve escrever como se fala, a pretexto de uma “modernização didática”, ou de não tolher o aluno. Sem que se castre o aluno, de forma gradativa, com o ensino inteligente da gramática, utilizando as técnicas de monitoria, devem estar claros para professores e alunos os seguintes fundamentos:

- 1.1 – a fala apresenta uma diversidade geográfica, social e individual, dentro de uma mesma língua, que não impede, contudo, seu processamento;
- 1.2 – o sistema escrito é um só em todo o território nacional;
- 1.3 – a situação canônica da comunicação oral é a interação face a face, em que os participantes partilham do mesmo espaço e tempo e, em geral, de muitos conhecimentos. O uso dos dêiticos espaço-temporais em relação à pessoa que fala e com quem se fala e a sintaxe vertical com elipses de referentes recuperáveis, a cada mudança de turno, tornam desnecessário o emprego de um léxico explícito para designá-los.
- 1.4 – a situação canônica da comunicação escrita é a ruptura espaço-temporal entre escritor e leitor, de onde decorre a necessidade de explicitação lexical das referências e sua contextualização lingüística no espaço e no tempo.
- 1.5 – tanto a comunicação oral quanto escrita visam à eficácia pragmática de atender as intenções do emissor. Para tanto, ele tem a seu dispor uma diversidade de registros adequados ao receptor (a chamada audiência), ao tópico, ao gênero, às funções, ao contexto situacional e ao suporte. É esta a margem de atuação do professor no que diz respeito

ao ensino do português oral. Conforme exposto, quando a criança vem à escola, já adquiriu, no básico, o sistema oral, mas não domina todos os registros nem como usá-los, para a adequação social.

Ensinar o aluno a planejar o discurso oral e escrito, eis uma das funções do professor de língua portuguesa.

Passaremos a examinar os desafios para o ensino do português, decorrentes da contemporaneidade.

2. Crescimento exponencial da população escolar

A Síntese dos Indicadores Sociais-2000, do IBGE, divulgada em abril de 2001, revela uma redução veloz de 25% entre os mais pobres da população brasileira que não podiam freqüentar a escola: a freqüência subiu para 92,5%. Acrescido este indicador ao de que a escolaridade média dos jovens de 15 a 24 anos aumentou 1,2 anos, pode-se concluir o aumento exponencial da população escolar e a conseqüente demanda de professores em sala de aula. Não houve, contudo, tempo suficiente para prepará-los com adequação.

Examinando como se dá o recrutamento e, especificamente, o currículo de formação dos professores que deverão ensinar os alunos a ler e a escrever, verificam-se as distorções e carências responsáveis pela falta de embasamento dos docentes. Há que assinalar os baixos salários dos professores de primeiro grau, que se alinham junto com os dos países mais atrasados do mundo.

Apesar do aumento exponencial da população escolar, o analfabetismo ainda grassa no país: 65% das pessoas que trabalham nas frentes de trabalho no Nordeste são analfabetas.

São poucos os cursos de formação que incluem disciplinas absolutamente necessárias para o entendimento dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, tais como aquisição da linguagem, lingüística e leitura e escrita. Ainda se atribui maior peso aos cursos sobre processos sensório-motores, que são periféricos, do que àqueles que tratam dos processos cognitivos centrais, responsáveis pela leitura e escrita.

Em minha peregrinação pelo estado de Santa Catarina, ministrando cursos a psicopedagogos, embora reconheça o esforço desenvolvido pelas instituições de ensino superior, no sentido de reciclar o magistério e o empenho deste em suprir lacunas, reconheço que ainda é pouco. É necessário investir muito mais recursos e tempo na formação do magistério. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, ministrados, em geral, em fins de semana, não têm sido

suficientes para, em primeiro lugar, ensinar o próprio magistério a ler e a escrever. O uso do computador, ao invés de benéfico, tem sido uma praga a serviço da colagem sem coerência de trechos recortados da Internet, entregues como monografias de final de curso, sem que o “autor” sequer os tenha lido, quanto mais entendido! Voltarei a este tema, ao abordar o surgimento de novos suportes.

3. A explosão científica e tecnológica

O século XX assistiu a uma explosão científica e tecnológica sem precedentes na história da humanidade: a soma de conhecimentos acumulados superou a de todo percurso anterior do homem sobre a terra. Tal acontecimento teve repercussões sobre o léxico e os universos cognitivos, acarretando a especialização de disciplinas e atividades, em compartimentos quase incomunicáveis.

Para que se compreendam melhor os efeitos da explosão científica e tecnológica sobre o ensino da língua portuguesa, é preciso entender algumas premissas:

3.1 O recorte da experiência

O recorte da experiência vem acompanhado de sua denominação. A possibilidade de denominação, em qualquer língua, está baseada num princípio inerente aos sistemas lingüísticos, a produtividade. A produtividade lexical utiliza processos morfossintáticos, como a composição e derivação de palavras, de acordo com os recursos licenciados por cada língua. Assim, no português, entre outros, há vários recursos como a prefixação, a sufixação, a prefixação e sufixação, a parassíntese, a derivação regressiva, a derivação imprópria, as abreviaturas, as siglas, a reduplicação, bem como a composição por aglutinação e por justaposição, a mistura dos vários processos, além das paráfrases e dos empréstimos lingüísticos. Os empréstimos lingüísticos, que sempre existiram na evolução lingüística, a partir do século XX, passaram a um volume cada vez maior e, com a globalização, assumiram uma posição avassaladora, particularmente os empréstimos do inglês, embora muitos dos radicais e prefixos tenham origem latina ou grega, tratando-se de uma reentrada, como é o caso de “vídeo”, “televisão” e de “computador”.

A entrada avassaladora dos empréstimos coloca problemas tais como: 1) ruptura de regras grafotáticas, ou seja, violação das regras de distribuição das letras, como, por exemplo. Pump (proteína desacopladora mitocondrial de plantas: voltarei a esta definição); 2) valores ilegais atribuídos aos grafemas, como é o caso de “site”, lido como /sajt/, isto é, com valores do inglês; dicionarização, isto é, consignar no dicionários a grafia da língua originária, com valores ilegais dos grafemas. Recomendaria que, em relação ao item 3),

os dicionários consignassem num apêndice os empréstimos ainda não incorporados à grafia do português.

3.2 A produtividade

A produtividade lingüística, isto é, a possibilidade de denominar qualquer experiência passível de ser sentida, percebida ou conhecida pela mente humana se vale, igualmente, de recursos semânticos. A rigor, qualquer signo possui um potencial virtual, ou seja, todo o signo é polissêmico, por natureza, e está a apto a recobrir novas significações, através de processos que abrangem desde a metáfora, a metonímia, até a antropomorfização e outros. Por outro lado, qualquer ato comunicativo, tanto na fala, quanto na escrita, é um ato criativo, no sentido humboldteano de *energeia*. Os signos atualizados na enunciação adquirem sentidos individuados e passam a apontar para os referentes evocados pelos participantes do discurso, dentro de coordenadas espaço-temporais.

3.3 Memória cognitiva

Na memória cognitiva, nosso conhecimento de mundo e o enciclopédico estão organizados na forma de esquemas, ou roteiros, ou marcos, em íntima conexão com a memória semântica, de modo que o significado atribuído aos signos e os sentidos construídos nos textos são por aqueles delimitados. Tome-se, por exemplo, o significante /'Redi/, “rede”: dependendo do esquema cognitivo acionado, ao processar um texto oral ou escrito, o sentido será completamente diferente, conforme os esquemas: “sistema de esgotos”, “tipo de leito”, “utensílios para pesca”, “sistemas”, “utilidades para o cabelo”, “meios de comunicação” e assim por diante.

3.4 Sentidos novos

Em nível de processamento, temos possibilidade de atribuir sentidos novos com os quais estejamos nos defrontando pela primeira vez, desde que tenhamos o respectivo esquema do tópico em nossa memória cognitiva e desde que o volume de sentidos novos não exceda em 50% os já conhecidos.

Conforme exposto neste tópico, nosso conhecimento está organizado na forma de esquemas, roteiros ou marcos, que estão sendo continuamente reformulados e subdivididos, à medida que nossa informação se amplia. Com a explosão científica e tecnológica, porém, a subdivisão dos esquemas, com os respectivos léxicos e campos semânticos foi tal (a chamada especialização), que nossa memória cognitiva se viu impossibilitada de abarcar todos os que circulam.

As conseqüências pedagógicas de tal explosão para o ensino da língua portuguesa são inúmeras.

Em primeiro lugar, quando venho reiterando que a função da escola, em língua portuguesa, é primordialmente ensinar a ler e a escrever, estou me referindo à leitura tendo como alvo a compreensão e interpretação de textos e à escrita, como tendo por objetivo a redação de textos compreensíveis e interpretáveis por um futuro leitor. No entanto, a criação de universos do discurso especializados, com a respectiva explosão lexical e semântica, torna impenetráveis os textos exatamente porque o leitor não dispõe dos respectivos esquemas. Tomemos, como exemplo, a frase acima “Pump (proteína desacopladora mitocondrial de plantas)”, extraída de uma revista de divulgação científica, *Pesquisa* (São Paulo: FAPESP, 65, jun. 2001, p.42): pelo fato de inexistir o esquema “bioquímica”, ou de ser muito insuficiente em nossa memória cognitiva, somos incapazes de entender a frase.

Tal constatação coloca a necessidade de a disciplina de língua portuguesa jogar um papel interdisciplinar com as outras disciplinas do currículo, de modo que os professores, em conjunto, possam ajudar a ampliação e aprofundamento dos esquemas cognitivos para a compreensão dos textos escolares.

Em segundo lugar, seguindo a tradição latina e ibérica de que somos herdeiros, a formação humanística, dentro da qual o ensino da língua portuguesa desempenha papel maior, está seriamente ameaçada pelo impacto da especialização: perdeu-se de vista que a escola tem como missão o entendimento do ser humano na sua totalidade e realização plena, para condicionar a educação à formação de técnicos que sabem tanto sobre tão pouco que não sabem nada (Bertrand Russel).

4. Novos suportes para a comunicação oral e escrita

A difusão de novos suportes para a comunicação oral e escrita, particularmente o uso do computador, acarretou novos gêneros e registros ainda não de todo tipificados. Desconhecem-se, ainda, os efeitos retroativos do uso do computador sobre o processamento da cadeia da fala e da escrita, bem como sobre a representação mental do léxico e dos esquemas cognitivos.

O que é certo são as novas formas de pesquisar, utilizando o hipertexto; de redigir monografias, fazendo colagens de textos; e de dialogar nos *chats*, com um registro peculiar que abusa das abreviaturas e dos ícones.

Farei menção a alguns aspectos que se tornam mais evidentes para o ensino da língua portuguesa.

4.1 Novas formas de pesquisar

A Internet através de vários *sites*, ou sítios, como já batizaram os portugueses, coloca à disposição dos usuários mananciais preciosos de informação. Pode-se hoje percorrer um museu como o Louvre, ou visitar a Enciclopédia Britânica. Isso fez com que, sem sair de casa, o internauta possa ter acesso a livros e periódicos em número superior aos depositados na biblioteca universitária. Por outro lado, colocou na ordem do dia a necessidade de o usuário saber montar taxonomias para não ficar navegando à toa, em busca de uma informação. O conhecimento de lógica é absolutamente imprescindível, tanto para os que diagramam os *links* no hipertexto, quanto para os usuários.

4.2 Colagens

A proliferação de textos e a facilidade de copiá-los para a confecção dos trabalhos escolares deve alertar os professores sobre a forma de avaliação. Além de serem uma perda de tempo para o professor, tais expedientes não auxiliam em nada a ampliação dos conhecimentos dos alunos e ainda estimulam a apropriação indébita, o que é uma forma delicada de denominar o roubo intelectual. Recomendo que a pesquisa bibliográfica seja avaliada na forma de defesa oral dos trabalhos e/ou como fundamentação de pesquisa de campo ou experimental e/ou como comentários pessoais a publicações especificamente indicadas pelo professor e/ou em provas realizadas em sala de aula.

5. Conclusões

Nesta apresentação, comecei por tecer considerações sobre os problemas permanentes para o ensino da língua portuguesa. Partindo do pressuposto de que a missão primordial da disciplina é ensinar a ler e a escrever, demonstrei que a principal dificuldade com a qual se defronta o aprendiz é a percepção da fala como um contínuo, enquanto na escrita as palavras são separadas por espaços em branco, de acordo com o que estipula a norma; por outro lado, as letras também contrastam entre si. Argumentei sobre a necessidade do ensino inteligente e gradativo da gramática para que o aluno possa reconhecer as partes do discurso e, baseada nas conclusões dos pesquisadores, asseverei que o desmembramento da sílaba em seus constituintes ocorre *pari passu* com a descoberta dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Considerei ainda, que, dada a transparência do sistema na descodificação, aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever. Pelo fato de a comunicação escrita pressupor a ruptura espaço-temporal, quem escreve deve poder colocar-se na posição do futuro leitor ausente, redigindo um texto no qual as referências possam ser recuperadas. As diferenças entre a comunicação oral e a escrita tornam impraticável a didática de escrever como se fala.

A seguir, levantei alguns problemas específicos da contemporaneidade para o ensino da língua portuguesa. Comecei por demonstrar que o crescimento vertiginoso da população escolar não foi acompanhado na mesma proporção pela capacitação docente, criando-se um impasse na qualidade do ensino. A explosão científica e tecnológica criou verdadeiros guetos lexicais e semânticos, de modo que os textos especializados se tornam incompreensíveis, mesmo quando redigidos em língua portuguesa. Por outro lado, estabeleceu-se um verdadeiro dilema à formação humanística, pois não há mais vasos comunicantes entre as disciplinas. Por fim, os novos suportes da comunicação oral e escrita, particularmente o computador, estão a exigir novas metodologias para o ensino eficiente da língua portuguesa, que possibilitem a montagem adequada de taxonomias. A forma de produção dos trabalhos impõe reformulações para sua avaliação.
