

IDEOLOGIAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS*

Marcondes Rosa de Sousa **

1. INTRODUÇÃO

O ensino de português, em nossas escolas encontra-se em notória decadência. Entre educadores e professores, este fracasso tem sido explicado sob a forma de duas justificativas, que hoje já se constituem um clichê: a) como consequência do que se convencionou denominar "sistema"; e b) por culpa dos próprios professores.

Oscilar entre esses dois extremos explicativos, para diagnosticar e, ao mesmo tempo, remediar os males do ensino de português, parece-nos, no entanto, de pouca utilidade. Com efeito, "sistema" é conceito por demais amplo e difuso; à "culpa dos próprios professores", por outro lado, freqüentemente, tem-se atribuído uma forte conotação de "incompetência". As duas justificativas, assim, carregam-se mais de emoção que de racionalidade, constituindo-se, em consequência, mais *em acusação e racionalização*, coonestadoras desse estado, do que na *explicação* dos fatos.

Em verdade, o fracasso do ensino de português, em nossos dias, tem etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade. Neste trabalho, a intenção não é descrevê-la pela enumeração exaustiva e casuística de uma série de causalida-

* Transcrito de: Em busca de uma "sintaxe" perdida; reflexão e depoimentos sobre o ensino da língua portuguesa, na escola de 1ª, 2ª e 3ª graus. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 .p.72-86. (Col. documentos universitários, 9).

** Professor do Departamento de Letras Vernáculas (UFC) e do Departamento de Língua Portuguesa (UECE).

Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

des. Ao contrário, num corte sincrônico reduzido aos anos 70, tencionamos tentar compreender o fenômeno a partir da influência de algumas ideologias, que acreditamos condicioná-lo.

Relacionaremos, pois, as que nos parecem de relevância maior, sem, entretanto, procurar hierarquizá-las ou integrá-las numa relação de causalidade. A intenção é, portanto, simplesmente enumerá-las como um conjunto de idéias concorrentes para a explicação de uma ideologia sincrética, que serviria de suporte à pedagogia do português na década passada.

2. IDEOLOGIAS PREDOMINANTES NOS ANOS 70

O ensino de português, na década passada, atravessou momentos de transformações bruscas, inspiradas, a nosso ver, em ideologias extraídas da *teoria da comunicação*, de *postulados da economia da educação*, das *teorias de aprendizagem* e das *teorias lingüístico-estruturalistas*. Enumeremos as que reputamos de maior importância:

2.1. " O meio é a mensagem "

Os anos 70 estão marcados pelo *boom* que então representou a comunicação, alimentado, sobretudo, pelas idéias de McLuhan, o que justificou o lugar de destaque que passou a ocupar a "comunicação e expressão", erigida, na escola brasileira, à categoria de "área de estudos" sintetizadora dos diversos aspectos do campo semiológico (teatro, expressão corporal, educação artística, etc.) - equivalentes em importância curricular à *língua portuguesa*.

Nesse clima de euforia pela comunicação, é natural que os professores de português se sentissem tentados a emprestar às idéias de McLuhan a conotação de dogmas autênticos. Acreditava-se na afirmação segundo a

qual "o meio é a mensagem". Em uma sociedade, o meio de maior influência terminaria por condicionar o tipo de percepção, de raciocínio e de estrutura social enfim. Estávamos saindo (era a idéia) da "galáxia de Gutenberg" - época em que a imprensa, com suas linhas simétricas, condicionava percepção, raciocínio e idiosincrasia, construídos sob os parâmetros da visualidade, da linearidade e da simetria. Nossos alunos, portanto, haviam recebido os influxos dos novos meios de comunicação, entre os quais predominavam a televisão e o computador. Percebiam, pensavam e se comunicavam diferentemente de nós. A "galáxia de Gutenberg" cederia lugar a uma "aldeia global", sedimentada sobre alicerces audiotáteis. Entráramos na "era elétrica", em que a linguagem lingüística já não tinha tanto relevo. No Brasil, pois, a língua portuguesa não deveria mais ser o "elemento de integração nacional". Esse papel, em coerência com as idéias de McLuhan, teria que ser desempenhado pela televisão brasileira.

A língua portuguesa sofria um *capitis diminutio* e seus professores, por isso, invadiam-se de sentimentos fortes de inferioridade. Havia, no entanto, um conforto: se a juventude era uma "geração sem palavras", a culpa não se podia atribuir ao ensino. Isso, ao invés, era produto da fatalidade do progresso . . .

Essa ideologia explicava o conflito de linguagem existente entre professores e alunos: os primeiros, formados sob o signo de Gutenberg; os segundos, pela televisão, a história-em-quadrinhos, o computador e outros meios audiotáteis. Se os alunos não aprendiam os procedimentos lingüísticos é porque haviam sido educados para perceber, pensar e se comunicar por "mosaicos", num plano da simultaneidade de imagens.

Era evidente o corolário pedagógico: os professores, se queriam alcançar os alunos, teriam que mudar de linguagem, aderindo aos novos padrões.

Nesses anos, McLuhan já havia escrito vários livros decretando, ironicamente, a morte do livro. E nossa escola, que não conheceu livros (a não ser os didáticos), iniciou, em nome da nova teoria, por matar os poucos

compêndios que usava. Era preciso (pensava-se) *desgutenberguizar* o livro didático, fazendo assumir feições dos novos meios. Do contrário, ele terminaria por morrer. E o livro didático brasileiro foi perdendo o tom de "compêndio", abandonando sua lógica linear, para incorporar os parâmetros da história-em-quadrinhos, da linguagem binária do computador e das seqüências das máquinas de ensinar.

De forma explícita ou implícita, tal teoria terminou por exercer repercussões profundas na pedagogia do português. A linguagem lingüística, supostamente ensinada em um contexto semiótico mais amplo — ao invés de ser tomada como matriz epistemológica das demais linguagens — foi-se reduzindo a papel secundário e meramente ancilar. E, inversamente, seu ensino passou-se a reger pelos parâmetros subjacentes nas demais linguagens.

Em conseqüência, na escola, os próprios textos, em língua portuguesa ou em outras disciplinas, começavam a se estruturar na contextura semiológica dos "quadrinhos", desenhos, quando não na forma de questões de múltipla escolha. Os próprios textos lingüísticos também, aos poucos, foram perdendo seu caráter linear. Não mais se observava, neles, o desenvolvimento de uma "linha de pensamento", mas a mera justaposição de frases, onde as idéias semelhavam a uma seqüência *de slides*. A interpretação de textos resumia-se ao superficial pinçar de informações ou de expressões, sem, no entanto, descrever uma vertical linha rumo à análise, à síntese, à crítica. A composição, de igual forma, nada mais passava a ser que o marcar com X alternativas construídas pelo professor.

Era de se esperar que os alunos, educados sob o signo da "era elétrica", desenvolvessem novo tipo de percepção, novo tipo de raciocínio e novo tipo de linguagem. Isso, porém, não ocorreu. Os professores de língua portuguesa é que não perceberam que McLuhan, ao considerar o meio mensagem, fez — de um sintoma — causa e se esqueceu de que, numa sociedade, cada meio tem uma vocação específica.

Ao recorrermos, no ensino de língua portuguesa, a padrões alheios à linguagem lingüística, terminamos por desfigurar esta de sua caracterís-

tica básica — a *linearidade*. Retiramos, pois, da língua a sua sintaxe (no plano frásico e transfrásico). E - o mais sério - a perda da sintaxe lingüística representou também a perda da "sintaxe" mental.

2.2. "Educação é geração de capital humano"

No início dos anos 70 - quando o país respirava uma atmosfera de euforia desenvolvimentista - a idéia era colocar a educação a serviço do processo de desenvolvimento nacional. Dessa forma, educação, até então vista como "um investimento a longo prazo", passava agora a ser considerada como um instrumento para a geração de capital humano.

O capital humano, no entanto, emprestava-se a conotação de simples treinamento ou, em outros termos, de mera preparação da mão-de-obra necessária a um dado estágio do desenvolvimento econômico-social. Tratava-se, pois, de uma forma efêmera de capitalização, já que sem a preocupação com a capacidade criativa e duradoura dos recursos humanos.

Na educação brasileira, realizaram-se reformas com vistas à formação de capital humano nessa dimensão. Além do ensino universitário, tornava-se ensino profissionalizante, sob essa ótica, também o de 1º e 2º graus.

Essa dimensão pragmática atribuída ao ensino brasileiro terminaria por prestigiar estudos imediatamente profissionalizantes (mormente os de natureza tecnológica), num desprestígio, em contrapartida, dos considerados básicos. Efeitos dessa mentalidade de logo se fariam sentir nos cursos de licenciatura, principalmente os de Letras. Esses, a cada ano, vêm decaindo de qualidade por força do tipo de aluno que o vem procurando. Em realidade, os alunos que estão ingressando nos cursos de Letras, em geral, são os que não conseguem vencer a concorrência para ingresso em cursos de maior procura. A formação de professores de português, *a fortiori*, torna-se deficiente.

No que tange ao ensino de 1º e 2º graus, o afã profissionalizante atingiu duplamente a língua portuguesa, que não só teve seu espaço curri-

cular estreitado, como disciplina básica, mas também viu-se obrigado a redimensionar os seus objetivos em busca de matizes de maior pragmatismo.

Nesse contexto, os professores de português não podiam - como nos tempos de elitismo da escola — fazer com que seus alunos se dedicassem ao estudo dos autores "clássicos", da engenharia dos procedimentos gramaticais e da composição literária. Afinal, nossa escola, além de supostamente profissionalizante, massificava-se, em nome de uma suposta "democratização do ensino".

Nisso tudo, porém, residia uma ambigüidade: — os professores, que se haviam formado num sistema tradicional de ensino de português, eram os mesmos que, sem preparação específica, responsabilizavam-se por um ensino com finalidades profissionalizantes. A conseqüência foi a improvisação, a mudança de roupagem para uma substância tradicional.

No ensino do português, portanto, tornou-se freqüente a substituição dos textos literários por "letras" de música popular brasileira (algumas de qualidade duvidosa), histórias-em-quadrinhos, quando não pela apresentação de questões em forma de "múltipla escolha". O estudo de textos reduziu-se ao respingar de algumas expressões ou à identificação de algumas informações superficiais do texto; a gramática, à explicação assistemática de alguns procedimentos ou simplesmente à fixação das regras ortográficas; a composição (quando existente) a informações sobre como elaborar-se telegramas, *memoranda* ou cartas.

O ensino de português, pois, reduziu-se à preocupação com o imediatismo operacional, não suportado por uma compreensão das estruturas lingüísticas fundamentais. E isso tem concorrido para a sua depreciação progressiva.

2.3. " O centro da escola é o aluno "

Mais que em outras épocas, nos anos 70, a escola brasileira foi invadida por uma onda "*psicologista*".

Em realidade, maiores espaços, na escola, concedidos à psicologia, contribuíam para a melhoria do processo didático; a exacerbação "psicologista", no entanto, não deixou de trazer seqüelas várias, que concorrem para comprometer a qualidade do ensino.

Não se pode negar que, com a ênfase dada ao aluno, conquistou nossa escola um clima de autoritarismo menor, que a tornou mais humana. Houve, com efeito, preocupação com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, em contraste com a anterior atmosfera do "*magister dixit*". Estreitaram-se as relações professor-aluno, realizando-se a aprendizagem em ambiente de alguma segurança afetiva.

Decorrente, porém, de um exagerado "psicologismo", que, em nossa escola, grassou por toda a década, ocorreu um desequilíbrio entre algumas tensões inerentes ao processo de ensino:

a) *Tensão conteúdo versus processo didático*

Desvalorizou-se o conteúdo, numa supervalorização, em contrapartida, do processo didático. Mais importante do que o *que* ensinar, passou a ser o *como* ensinar - como se os dois procedimentos não mantivessem vínculos de solidariedade e de mútua aplicação. Contrapôs-se, portanto, tal postura à anterior, segundo a qual, "quem sabe o conteúdo sabe, por força disso, *como* ensinar". Ser professor, então, passou a equivaler a ter o domínio de uma teoria pedagógica e a saber manejar um conjunto de métodos e técnicas didáticas, mesmo sem segurança relativa ao conteúdo.

Na escola de 1º e 2º graus, criou-se uma mais-valia das atividades de supervisão por sobre as de ensino de substância. Houve, assim, uma inversão de valores: o que era *meio e apoio* passou a ser *fim*; o adjetivo tornou-se substantivo e vice-versa. Nesse clima, tem-se instalado, entre supervisores e professores de conteúdo, uma relação vertical e quase patrimonial: os primeiros, encarados como "fiscalizadores"; os segundos, simples "executores".

Recentemente ministrei, para professores de português de 2º grau, um curso de treinamento. Entre os professores-alunos era sensível a queixa contra a invasão de seus espaços pelos supervisores. Em ocasiões dessa natureza, tenho visto graduados em educação que mal sabem escrever proclamarem-se "especialistas no ensino de redação"; supervisores, referirem-se aos professores, adjetivando-os com o possessivo "meus". . . ou a ditar os conteúdos que devem ser ministrados num programa de português.

Essa subversão de valores expande-se na ruptura de outra tensão: educação *versus* instrução. Na escola antiga já havia a reclamação quanto ao desequilíbrio desse binômio. Existia um *como* consenso entre a família e a escola: a primeira, em grau maior, responsabilizava-se pela educação; a escola, pela instrução. Nos últimos anos, porém, parece que, entre os educadores, inverteu-se a idéia: à escola caberia educar; as tarefas de instrução atribuir-se-iam aos pais — é o que se intui do pouco que, nesse sentido, os alunos fazem, na escola, e o muito que, em casa, recai sobre os ombros dos pais, na tarefa de orientar seus filhos em termos de instrução.

Conseqüência de tal ideologia foi a crise em que, ainda hoje, se debate a escola brasileira: uma escola de muito "pedagogismo" e de pouca substância. Uma crise não pedagógica, mas de conteúdo.

b) *Tensão ensino versus aprendizagem*

De igual forma, ensino e aprendizagem, processos interdependentes, entenderam-se em desequilíbrio. Com efeito, emprestou-se à aprendizagem maior importância e se colocou entre parênteses o ensino. Daí geraram-se idéias extremadas: de um lado, a de que "ninguém ensina nada a ninguém", o que terminou por funcionar como uma racionalização psicológica dos professores, nos casos de insucesso do ensino; de outro, a de que "se o aluno não aprende, é culpa do professor", o que também terminou por se constituir numa justificativa para os fracassos de aprendizagem pelos alunos.

Tais idéias reduzem o fracasso do ensino a um problema de "culpa". Para os alunos, em geral, aprender pressupõe automação, não-dispêndio de esforço e de reflexão. Muitos professores, nesse contexto, julgam-se culpados quando não conseguem que seus alunos aprendam, mesmo quando estes não estudam. Aprender, pois, tem sido entendido como algo que não pressupõe estudar . . . Certa feita, deparamo-nos com um cartaz propagandístico de um curso de inglês que "vendia" essa idéia. Dizia o *slogan* do cartaz: "Não estude . . . aprenda inglês".

Numa situação como essa é fácil se presumir a quantas anda o ensino não apenas de Português, mas das demais matérias, na escola de 1º, 2º e até de 3º grau.!

Além do rompimento das tensões "conteúdo/processo didático" e-"ensino/aprendizagem", outras ideologias surgiram. Uma delas foi a dimensão por demais fiel a suas origens etimológicas que, nesses anos todos, assumiu o conceito de 'pedagogia'. Nas escolas de formação de professoras, parece, as teorias educacionais, por muito tempo, centraram-se, com intensidade, na *criança*. De tanto estudada pelos alunos, a criança passou a ser vista não apenas como "o pai do homem" mas o próprio homem. Sinonimizou-se a 'educando', 'aluno'. E 'pedagogia' voltou, como em seu início etimológico, a constituir-se em um processo de "condução da criança". Professores, então, pusemo-nos a conduzir "crianças" no pré-escolar, no 1º e 2º graus e na universidade. Nessa situação, o pré-escolar transformou-se em nossa melhor escola. Em contrapartida, entraram em processo de decadência os superiores níveis do ensino. Métodos didáticos foram se utilizando, indiferentemente, para crianças, adolescentes e adultos. Os conteúdos programáticos perderam sua graduação intrínseca, repetindo-se, série a série, grau a grau, em um monotono *bis in idem*, do 1º grau à universidade. A conduta docente revestiu-se de tons paternalistas ou materialistas e acreditamos, a cada momento, que os alunos não tenham "prontidão" para absorver os conteúdos que deveriam, em seu nível, apreender.

Na escola de 1º e 2º graus cearense, algumas sondagens vêm demonstrando que o desempenho lingüístico de nossos alunos, de série a série e

de grau a grau, não evolui. É o mesmo, quase, o avanço da capacidade de leitura; é quase a mesma a expressão oral; há pouco progresso na composição escrita e na habilidade de decodificação do "discurso" oral. Na universidade, encontramos alunos cujas redações bem que poderiam ser atribuídas a alunos "regulares" do 19 grau.

Particularmente, como professor de língua portuguesa, na universidade, tive uma experiência que poderia ilustrar esse retorno etimológico ao conceito de 'pedagogia'. Alguns anos atrás ministrava um programa de gramática em que a intenção era um estudo à luz dos fundamentos lingüísticos. A bibliografia incluía alguns livros de teoria lingüística. No início do curso, os alunos insistiam que esses livros eram de conteúdo "difícil demais" para eles que "não tinham base". Mudamos, então, tais compêndios por outros de menor densidade científica. A reclamação foi a mesma. Adotamos, dessa feita, gramáticas normativas em nível de 2º grau. Também acharam "difícil demais". Perguntei-lhes, então, se conheciam *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Não conheciam. . . Assim mesmo, indiquei-o. Para não humilhá-los, disse que íamos estudá-lo criticamente. Resolvemos estudá-lo em grupo. Após a primeira leitura, os alunos concluíram: "a linguagem de Monteiro Lobato não atinge as crianças de hoje". Não entendia a conclusão, a não ser quando uma aluna, expressando o pensamento da turma, esclareceu: "Se nem nós, universitários, conseguimos entendê-lo, como é que uma criança entenderá?"

No curso dos anos 70, ainda, predominou, em nossa escola, um conjunto de atitudes e práticas didáticas alicerçadas em teorias transportadas da psicologia animal, que só efeitos danosos acarretou para o ensino de português.

Uma língua é um sistema que abrange estruturas profundas (lógicas e psíquicas) e manifestacionais ou de superfície (fonológicas, morfológicas e sintáticas). Como um sistema, não se pode fragmentar numa pluralidade de procedimentos estanques. Entre suas estruturas, semelhantes aos diversos patamares de um edifício, existem relações de integração e de hierarquia. Seu estudo, pois, não se pode restringir às camadas de su-

perfície. Em nome, porém, de uma listagem imperativa e conclusiva de verbos, que assumia foros de "taxionomia de objetivos", o ensino de português, por muitos anos, teve de se "esquizofrenizar", na persecução de uma pluralidade de comportamentos lingüísticos estanques. Perdeu ele a noção de integração e de hierarquia entre os diversos estratos do edifício lingüístico. Dentro de tal quadro — de inspiração *behaviorista* — objetivos, métodos e sistemas de avaliação terminaram por ir desmoronando, de suas bases, a construção da língua portuguesa, reforçando-se, assim, a leitura por mosaicos, o pensamento por adesão e o grafar por x . . .

2.4. "A língua é uma sincronia"

Embora a ciência lingüística, no Brasil, não tenha chegado aos cursos de Letras, nos anos 50, não foi ainda, até hoje, absorvida no ensino de português, na escola de 1ª e 2ª graus. Paradoxalmente, entretanto, alguns de seus postulados, subjacentemente, não deixaram de orientar atitudes didáticas na língua portuguesa, em nossa escola, nos anos 70.

O primado da sincronia sobre a diacronia foi um deles. Desde essa época, aboliu-se a abordagem diacrônica do português: retirou-se do currículo de 1ª e 2ª graus o latim, língua-mãe do português; a chamada "gramática histórica" deixou de ser estudada. No entanto, a visão que se emprestou à sincronia foi distorcida: de princípio, porque não se levou em conta a noção *saussuriana* de sistema (talvez pela forma assistemática do próprio ensino da gramática); depois, pelo fato de se entender por 'sincronia' apenas o "português atual" e não os diversos estágios que essa língua assumiu, em cada momento de sua evolução histórica.

O fato é que o ensino de português, a partir desses anos, contaminou-se de tal "sincronismo" enviesado. Restringiu-se ao estudo das estruturas do aqui-e-agora lingüístico; a própria leitura, na escola, reduziu-se a de textos de autores modernos.

Corolário, talvez, desse "sincronismo", outra tendência da lingüística moderna manifestou-se, implícita, no ensino da língua portuguesa: — o

primado da *oralidade* sobre a *escrita*. Não que o ensino da língua vernácula se tenha voltado para o treinamento do desempenho oral dos discentes: os textos é que passaram a se escolher em função de seu "registro" oral da linguagem (crônicas jornalísticas, diálogos ou escritos em linguagem cotidiana). E isso fez com que nossos alunos entrassem em contacto, apenas, com um português de pouca densidade semântica, de vocabulário restrito ao quotidiano, de estruturação sintática predominantemente seqüencial, com baixo índice de subordinação lógico-sintática, de associações emotivas mais do que de ordenação lógica.

Assumindo, prevalentemente, a lingüística tonalidades descritivistas, confundiram-se, na escola, as abordagens *descritiva* (a língua tal qual é) e *normativa* (dever-ser lingüístico). Em conseqüência, confundiram-se os espaços do certo e do errado, do correto e incorreto, do fato e da norma. O ensino da língua, que, na escola de 1ª e 2ª graus, deveria assumir posturas normativas, perdeu sua escala de valores. A preocupação com o correto ficou em segundo plano.

A lingüística, contudo, não legou ao ensino de português, até o momento, nenhuma metodologia, como era de se esperar. Estudada, como disciplina dos currículos de licenciatura em Letras, até agora, tem tido ela preocupações outras que não o ensino: a descrição de ideótipos ou de línguas primitivas, a formação de teorias sobre linguagem, o ensino de línguas estrangeiras.

3. CONCLUSÃO

Este, o quadro ideológico que, nos anos 70, em nossa opinião, terminou por atomizar o ensino e a percepção do sistema lingüístico nacional. Reduziu ele, com efeito, a língua portuguesa, na escola, a um aglomerado de figuras formais: a uma série de conceitos, quando não a um elenco inoperante de terminologias. Fez com que o ensino da língua vernácula perseguisse objetivos comportamentais. No entanto, nem isso se atingiu. Nem intuitiva, nem reflexivamente, conseguiram os alunos apreender o sistema lingüístico do português e, por isso, não obtiveram o esperado desempenho das habilidades básicas de *ouvir, falar, ler e escrever*, no desejado nível.

Se pessimista e nossa visão quanto aos anos 70, otimistas são-nos as expectativas nesses anos 80, no tocante ao ensino de português. Inicia-se já um intenso questionamento sobre a educação, a escola e o ensino — em contraste com o clima reformista e de silêncio da década passada. As ideologias que ora surgem constituem-se antíteses das que dominaram os anos 70. A linguagem lingüística reconquista seu tradicional valor. A Semiologia já a toma como matriz epistemológica das demais linguagens. Ao invés de, para sobreviver, ter que assimilar parâmetros de outras linguagens, é ela agora o modelo para a compreensão dessas. Pode ser que os professores de língua amainem os sentimentos de inferioridade de que foram invadidos. Os teóricos da educação já postulam um conceito

de "capital humano" mais voltado para o *pensar* e o *criar*, capacidade menos efêmera transportável no tempo. Com isso, com certeza, poderá o ensino da língua abandonar a superficialidade e adentrar-se pelas estruturas de maior profundidade lingüística, conjugando *pensamento* e *linguagem*. Já se entende saturado o "*psicologismo*" e se reclama da escola *responsabilidade social* maior. E temos a certeza de que a Lingüística, nas faculdades de Letras, preocupar-se-á mais com *ensino*, tentando gerar modelos metodológicos (no sentido intrínseco) para o ensino do português, que, aí então, poderá se dedicar a recuperar a *sintaxe de pensamento e linguagem*, perdida em nossa escola.