

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES

Maria Cristina Freitas TEIXEIRA (Fundação Universidade Federal do Rio Grande)

ABSTRACT: *This work focus, under a short scale, on questions related to the traditional teaching of Portuguese in the Rio Grande (RS) context. Grounded on studies that give priority to the rupture with the traditional view of schooling, research was made with the objective of examining whether the present pedagogical praxis ratifies what other researches have shown.*

KEYWORDS: *Portuguese; tradicional teaching; present praxis.*

Em conversa com professores que ensinam língua materna em escolas da cidade do Rio Grande (RS), dentre os quais ex-alunos do Curso de Letras da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), constatamos diferentes comportamentos. Uns expressam angústias, inseguranças e desconfortos em relação à validade do trabalho que realizam na sala de aula. Põem em dúvida a eficiência da prática pedagógica que adotam. Outros buscam, incessantemente, nos cursos de atualização que fazem, a fórmula milagrosa que, esperam, tenha efeito transformador imediato no processo ensino-aprendizagem de língua materna. Há os que sentem necessidade de inovar na sua atividade docente, de percorrer novos caminhos, pois, no decorrer do tempo, dão-se conta de que estão repetindo hábitos e comportamentos antigos, acomodando-se na mesmice, fazendo exatamente aquilo que, nos tempos de graduação, criticavam duramente, rotulando de ineficaz, por ser tradicional. E ainda há os que se dizem satisfeitos com o trabalho que realizam, mostrando-se envaidecidos quando relatam suas experiências.

Esses desabafos e vaidades geraram inquietações, provocaram novas reflexões sobre nosso compromisso de ensinar a ensinar língua no Curso de Letras, levaram-nos, enfim, a ver e rever teorias que discorrem sobre a problemática e, visando a aproximarmo-nos da realidade, empreendemos um primeiro passo com vistas a esboçar um quadro atual do ensino de língua materna em nossa cidade. Para que as práticas pedagógicas em uso no ensino de língua materna pudessem ser questionadas a partir de dados mais palpáveis, iniciamos um processo investigativo que deverá constituir um embrião para pesquisas futuras.

O trabalho efetivou-se em três diferentes escolas, em classes de quinta série do ensino fundamental. A opção pela série deveu-se ao fato de tratar-se de um adiantamento marcado por uma transição quanto ao vínculo que se estabelece entre professor e aluno. Rastreamos, nesta investida que consideramos inicial, através de aplicação de questionário, realização de entrevistas informais e observações também não formalizadas o estado do ensino de língua materna em três escolas intencionalmente escolhidas em relação aos órgãos através dos quais são administradas: o governo municipal, o governo estadual e a iniciativa privada. Procuramos verificar como estão sendo trabalhados os conteúdos previstos pela disciplina, bem como quais os objetivos a que aspiram os professores e quais os procedimentos por eles adotados.

A investigação foi precedida de leituras que nos permitiram contatos com estudos que tratam de novas abordagens no ensino de língua materna, em particular, com os que priorizam romper com o tradicionalismo escolar. Em Pereira (1992:12) verificamos que é comum constatarmos caber aos pedagogos, de modo abrangente, a preocupação com as questões próprias da educação, enquanto que aos professores que atuam por área é dado preocupar-se tão somente com os aspectos referentes a sua matéria de ensino. A autora observa, no entanto, que os avanços que a sociedade tem realizado no sentido da construção de uma consciência político-social têm já provocado entre os profissionais da educação um discernimento de que essa divisão não pode ser mantida, uma vez que existe o desejo de um trabalho de reconstrução social.

Ressaltamos que essa preocupação deve ser uma constante não só dos profissionais da educação, mas de toda a sociedade. Além disso precisamos entender que, para haver mudança no ensino, não basta remendar alguns aspectos, é necessária uma revolução e, no caso específico do ensino de língua materna, nada será resolvido, se não mudar a concepção de língua na escola. O objetivo da escola é ensinar o português padrão, e as razões pelas quais não se aprende ou não se usa esse dialeto padrão referem-se a valores sociais dominantes e não à capacidade intelectual do aluno. É preciso que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua, pois um indivíduo que fala conhece a sua língua.

Para Bagno (1999:13), atualmente existe uma forte tendência em lutar contra variadas formas de preconceitos, mas infelizmente toda essa manifestação não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. O autor realiza um estudo muito interessante a

respeito de como a classe dominante impôs seus valores à escola, que ensina o *certo* e o *errado*, alicerçada em instrumentos tradicionais de ensino da língua, como a gramática e os livros didáticos. Com isso, critica os vários mitos que cercam e reforçam o preconceito na atividade pedagógica, propondo um reflexão sobre a prática do professor de língua materna, para que este também não esteja a serviço da perpetuação dos mecanismos de exclusão social.

Dentre os mitos citados por Bagno (1999: 15) está o de que, erroneamente, é comum afirmar-se que *a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente*. Para o autor, acreditar nesse mito seria negar toda a variedade lingüística presente em nosso país. Ressalta:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse de fato, a língua comum de todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. (1999: 15).

Depois dos estudos de Saussure e seus seguidores, mormente os labovianos, não é mais possível continuar com o tradicionalismo escolar no ensino de língua materna, pois esses conduzem à verificação de que todas as línguas e dialetos são estruturas de igual valor e complexidade e que merecem ser estudadas com igual importância. E essas línguas variam, evoluem e se aglutinam, pois a variedade lingüística é o reflexo da variedade social. A língua evolui por fatores externos e internos, o que permite concluir que todas as línguas mudam e que não há razão para exigirmos dos alunos que dominem formas arcaicas de linguagem, já que a utilização de variantes mais informais predominam nos dias de hoje, até mesmo na comunicação de pessoas consideradas mais cultas.

Cabe analisar, entretanto, que toda a contribuição trazida pela lingüística ao ensino de língua materna, como as noções fundamentais de língua e linguagem, de variedades e registros, de que não há língua que não evolua, a noção de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre os preceitos normativos e, sobretudo, a noção de que a língua é um saber internalizado não comportam nenhuma garantia de sucesso pedagógico. Nenhum ensino em crise pode ser salvo pela simples troca de uma teoria por outra, ainda que esta tenha um alto nível científico. Segundo Luft (1993: 23), tudo isso constitui um embasamento teórico imprescindível que deve guiar o professor em suas aulas práticas, mas não deve constituir um fim em si mesmo.

Outra contribuição importante da lingüística para o professor de língua materna é a de ter mostrado que o termo gramática não tem uma definição única, podendo referir-se a várias realidades: conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras internalizadas, apenas para citar algumas. A distinção clara desses conceitos, bem como a de que a língua não é uma estrutura uniforme, pode ser ponto de partida para uma nova imagem do professor de língua materna, ressaltam Possenti e Ilari (1992: 32)

Na tentativa de reconhecer se essas novas teorias lingüísticas estão sendo aplicadas em substituição ao ensino tradicional de língua nas escolas em que realizamos a pesquisa, buscamos investigar o que pensam os professores sobre as finalidades do ensino, do livro didático, e das atividades desenvolvidas, bem como do tratamento que é dado à gramática.

Ao todo, foram objetos da pesquisa doze professores, os quais foram submetidos, nesta primeira investida, a dois instrumentos de investigação: um questionário, utilizado mais para caracterizar os informantes e suas escolas, e entrevistas de natureza informal. Optamos por coletar dados da forma mais natural possível, pois julgamos que, previamente avisados dos objetivos da pesquisa, os docentes, talvez por receios insuspeitados, preparassem discursos não compatíveis com a realidade. Sabemos, ainda assim, que a simples presença de um docente da instância superior ou de seu monitor nas escolas denuncia a intenção investigadora. Daí a realização de entrevistas em nível de conversa ocasional e de observações por ora muito sutis.

Sondados acerca das finalidades do ensino da disciplina, todos os informantes foram unânimes em privilegiar o aprimoramento da linguagem, ou seja, afirmaram que o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno a expressar-se melhor de forma escrita e oral e a refletir sobre a linguagem.

Desse modo, por terem aludido a aprimoramento, pudemos perceber que os professores demonstram conhecer essa nova tendência do ensino de língua materna, por meio do qual procuram-se desenvolver as aptidões lingüísticas que os alunos já dominam, proporcionando-lhes momentos de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, a fim de que possam expressar-se satisfatoriamente. Não ficou claro para nós, naquele momento, se essa consciência está desencadeando, realmente, um trabalho nesse sentido.

Quanto à visão da escola a respeito do ensino de língua materna, os professores afirmaram que as instituições parecem estar mais atualizadas, pretendendo que se proporcione ao aluno leituras, pesquisas e reflexões, vista a língua como instrumento de comunicação e interação social. No entanto, também

disseram que a escola, a família e a sociedade ainda enxergam o professor de língua materna apenas como um guardião fiel da norma culta, responsável por minimizar as dificuldades de comunicação oral e escrita do aluno:

... Alguns nos delegam a educação total dos filhos, o que é impossível; outros acham que é bobagem ler, discutir, levar o aluno a pensar, e que devemos nos apegar somente à gramática... a sociedade, em geral, não está nos vendo com bons olhos, somos ou fomos por bom tempo o professor chato, da matéria desinteressante, mas inegavelmente necessária, para concursos, é claro! (Entrevista 01 – professor municipal).

No que concerne à formação dos professores, verificamos que é baixo, entre os envolvidos na pesquisa, o número dos que já procuraram o aprimoramento da formação inicial, apenas dois dos doze. Os que ainda não ingressaram em curso de pós-graduação justificaram-se pela falta de tempo – sete trabalham 60 horas semanais - e/ou pela falta de recursos financeiros para fazê-lo em instituição privada. Em número de oito consideram o Curso de Letras fraco e limitado e salientam que precisa de uma urgente adequação à realidade de sala de aula: *É preciso formar professores para trabalhar a comunicação, a leitura, a interpretação, a crítica...* (Entrevista 07 – professor municipal).

Os professores gostariam de que houvesse cursos de atualização contínuos, já que participam muito pouco (uma ou duas vezes ao ano ou até menos) de palestras e seminários tradicionalmente oferecidos. Os de escolas públicas mostraram-se desgostosos por nem sempre terem oportunidade de participar de cursos, afirmando que a burocracia, a falta de professores substitutos nas escolas impedem saídas frequentes. Acrescentaram que as direções das escolas vêm-se pressionadas pelos pais que reclamam de ausências contínuas dos professores titulares das classes, ainda quando um outro colega disponha-se a atender os alunos, pois consideram que a troca sempre acarreta mudança de prática pedagógica, o que acham prejudicial.

Com isso, constatamos sentirem-se desassistidos e com pouca diversidade de material que constitua, como dizem, *sugestões* para aplicação em sala de aula. Também disseram dispor de poucos recursos materiais, não utilizar como deveriam os audiovisuais – *estão frequentemente sem condições de uso* - e em maioria acrescentaram não dispor dos tecnológicos, exceto os professores da escola particular.

Foi observado que, quase todos, quando participam de cursos de atualização, esperam, muitas vezes, receber programas de ensino que *funcionem*. Esperam que tais programas *funcionem* sem que se promova qualquer outra mudança na escola e neles mesmos. Esperam que os especialistas tragam respostas *práticas*, que entendemos como fechadas, mas que, em geral, os ministrantes não fornecem tais programas.

Fica claro que a nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência que se exige para o ensino de língua materna e que tal competência se caracteriza pelo domínio de certos conteúdos fundamentalmente escolares. Então o que precisa ser alterada na escola é a imagem do professor, não são as estratégias de ensino. É inevitável que o professor de português seja visto na escola e na sociedade, como um especialista e modelo, mas o mais importante é que ele alie a esse estereótipo a capacidade de reconhecer que as explicações nunca são definitivas, que sempre há algo a ser desvendado (Possenti e Ilari, 1992: 49).

Os docentes comentaram que os cursos de atualização procuram despertá-los para a discussão de problemas pontuais, procuram indicar-lhes bibliografias e caminhos para que possam se reciclar e se atualizar, mas acabam deixando-os mais *perdidos*. Ao finalizarem os cursos, voltam a sua rotina e, muitas vezes, não conseguem pôr em prática os conhecimentos *fragmentados* lá obtidos, tentando, geralmente, aplicá-los sob forma de exercícios que se misturam aos tradicionais. Isto é, por acomodação ou por dificuldade, acaba a maioria pautando seu trabalho no ensino do português padrão, deixando de levar em conta o conhecimento lingüístico do aluno, apresentando-lhe, pois, uma língua ultraformal não como conhecimento, mas para substituí-la pela que usa.

Verificamos que parece ser muito mais fácil transferir a culpa do fracasso escolar ao sistema institucional. Ao desvalorizarem o Curso de Letras, os que o fizeram pareceram querer isentar-se de qualquer culpa no desempenho docente; ao considerarem a escola precária em termos de recursos, redimem-se por não ousarem na busca da transformação da realidade em que se encontram. Constatamos que esses mesmos professores que criticam os cursos de formação não retornam à Universidade para resgatar o *algo mais* do qual se dizem carentes, não procuram trocar idéias com os professores universitários em seus horários de atendimento, fora da formalidade dos cursos.

É certo que qualquer profissional da educação deve ter bem claro em que teoria pedagógica pretende embasar o seu trabalho e ter consciência de que essa teoria deverá influenciar sua prática em sala de aula, assim como deverá definir os objetivos que deseja atingir. Além disso, todo professor deve

manter uma postura crítica perante as desigualdades sociais e compatibilizar o conteúdo a ser trabalhado com a realidade social de seus alunos.

Direcionada a conversa para aspectos referentes à função social do professor de língua materna, afirmaram, em síntese, que o professor desempenha uma função muito importante, a de formar um cidadão mais crítico, preparado para atuar na sociedade, e que saiba expressar suas idéias com clareza.

Sobre o trabalho com a gramática tal qual ela se apresenta nos livros, 60% dos professores declararam a atividade como possível, uma vez que os livros adotados pela escola trazem atividades *bem interessantes*, o que facilita o planejamento, considerando o pouco tempo de que dispõem para fazê-lo, mas que sempre é necessário criar, buscar novidades em outros livros, e 40% como nem sempre praticável, pois muitos dos textos e exercícios propostos são inadequados à realidade dos alunos, obrigando busca incessante de novas atividades em outras fontes.

Observando os livros adotados, os textos neles apresentados foi-nos possível perceber que a visão que os professores participantes têm da gramática é, ainda que não admitam, normativa, ou seja, a de uma descrição parcial do enorme *iceberg* que, conforme Bagno (1999:9) é a língua, já que em suas declarações deixaram ver que submetem-se ao sistema dominante, atuando em escolas que favorecem a reprodução dos valores dessa ideologia. Ao afirmarem objetivar para os alunos um melhor desenvolvimento da expressão escrita, um melhor desempenho na comunicação buscam atender ao que a família e a sociedade cobram do ensino de língua no lugar privilegiado que é a escola: o fornecimento de ferramentas para a aquisição de uma linguagem correta.

Nenhum entrevistado demonstrou compreender a gramática como sendo o próprio sistema de regras da língua em funcionamento. Dessa forma, as atividades relativas à gramática têm sido limitadas ao ensino da metalinguagem, desprezando-se, quando se fala em gramática, a reflexão e a operação sobre a linguagem.

As aulas de gramática consistem, pois, na transmissão dos conteúdos vigentes no programa da escola, conteúdos do livro didático, conteúdos que visam muito mais ao desenvolvimento da expressão escrita, da leitura, às vezes, sequer compreensiva, concebida, parece-nos, mais como decodificação gráfica.

Uma das preocupações dos professores, observada durante a entrevista, é enfatizar a opção pelo trabalho com textos; a maioria afirma *partir da exploração do texto para a explicação teórica e realização de exercícios*, pois consideram importante trabalhar a *gramática intrínseca no texto*. No entanto, observamos que, na prática, os professores não estão assim, tanto quanto afirmam, preparados para detectar aspectos dos usos da língua em textos de diferentes tipologias, do contrário não se sentiriam, como eles próprios dizem, *tão perdidos*, quando querem aplicar em aula as sugestões recebidas nos cursos de atualização. De acordo com o que declara um número significativo de professores, há dificuldade para transferir o que é mostrado em termos de trabalho com a gramática implícita em textos apresentados nos cursos para outros textos, pois *não consigo encontrar em outros textos tudo aquilo que vocês vêem nos textos trabalhados nos cursos*.

Todo professor deve ter claro que não se aprende por cansativos exercícios, mas por práticas significativas, e já que no processo de aquisição da linguagem em casa existe um objetivo – a comunicação – a língua está contextualizada à realidade da criança. Na sala de aula, muitas vezes, o aluno não entende o porquê de realizar certas atividades, além de temer a reprovação. Os alunos precisam, sim, aperfeiçoar a língua que já conhecem como um meio para outros usos.

O trabalho investigativo demonstrou que os professores que dizem utilizar exemplos concretos na sala de aula, bem como uma tipologia textual mais diversificada: textos de jornal, músicas, histórias em quadrinhos, poesias, sentem-se atualizados e modernos no seu trabalho. Porém, quando discorrem sobre a forma como exploram esses textos, fornecem dados que revelam uma leitura pouco produtiva, feita na superfície, no nível do explícito.

Quando falaram sobre a frequência da utilização da produção textual nas aulas, os professores das escolas públicas colocaram essa atividade como um raro acontecimento, *pois além de os alunos serem resistentes à produção de textos, não há tempo para fazer a correção*. O trabalho prático com o texto produzido pelo aluno, a não ser na afirmação dos professores da escola particular, inexistente. Atividades que priorizem o exercício da oralidade na sala de aula também só foram mencionadas pelos professores da escola privada. Os demais referiram-se a esse tipo de prática como gerador de indisciplina. Tudo se apresenta nas escolas públicas pesquisadas como se o aluno estivesse na sala para realizar atividades separadas: gramática, leitura e, raramente, redação. Os professores municipais e estaduais parecem não conceber o trabalho com língua materna como um todo, mas como um trinômio.

A grande maioria dos professores atribui as dificuldades enfrentadas na sala de aula a problemas do aluno: falta de interesse, falta de maturidade e dificuldade de aprendizagem e, o mais grave, falta de percepção da utilidade da gramática. Um dos entrevistados, professor da escola particular, no entanto, não respondeu à questão relativa às dificuldades, declarando não encontrá-las em seu trabalho. Mas, muitos

deles consideraram, também, que a própria matéria dificulta o trabalho, pois os conteúdos são extensos, mal distribuídos e não atendem à realidade das classes.

Mesmo considerando não ser ideal a situação do ensino de língua nas escolas, a maioria dos professores afirma fazer o melhor que pode e acredita que a realidade pode mudar, desde que sejam oferecidas a todos os docentes as condições para a mudança. Esperam do governo e da universidade a oferta dessas condições. Apenas um entrevistado mostrou-se desesperançoso em relação ao futuro, avaliando o ensino como precário e sem perspectivas de melhora. Já um professor da escola particular, avaliou a situação como muito complexa, e não quis manifestar-se a respeito dessa complexidade.

A partir deste trabalho, podemos considerar a realidade destas três instituições um pouco diversa, as informações, às vezes, contraditórias. Verificamos que os professores da escola pública sentem-se desvalorizados, sobrecarregados de trabalho, mal remunerados, desrespeitados, explorados, mas dizem que mesmo assim ainda buscam o melhor caminho para seus alunos. A maioria dos professores da escola particular declarou estar motivada a melhorar, já que a escola onde atua dispõe de recursos e valoriza seus docentes. Com isso, percebemos um claro distanciamento da realidade do trabalho docente na escola particular e na escola pública.

Gosto do que faço, mas há horas em que o cansaço surge; ainda mais quando não somos valorizados como deveríamos. Embora haja professores bastante esforçados e empenhados em trabalhar pelo melhor de sua escola, deve-se fazer ver ao universitário que a escola pública que o espera tem muitos problemas, principalmente de ordem social: alunos desajustados, indisciplina, desinteresse, desvalorização do professor como profissional. (...) Tais aspectos não são, ou pelo menos não eram, discutidos durante o curso, e o aluno que nunca lecionou, depara-se, de repente, com uma enxurrada de problemas que podem bloquear completamente seu desempenho em sala de aula... (Entrevista 02 – professor estadual).

Ao tentarmos traçar um paralelo entre as três instituições que foram alvo nesta pesquisa, verificamos que a realidade da escolas estadual é bem parecida com a da escola municipal. Embora os professores afirmem que tentam promover mudanças, queixam-se de que é muito difícil trabalhar sem recursos, mal remunerados, sem incentivo e acabam por cair no tradicionalismo do livro didático. No entanto, os professores da escola municipal parecem estar um pouco mais comprometidos, talvez pela natureza e proximidade da escola em que atuam com o órgão mantenedor, o que facilita questões burocráticas, como, por exemplo, trocar de escola quando se sentem descontentes. Já na escola estadual, existe um certo distanciamento no vínculo empregador-empregado, o que, com certeza, abre espaço para o descomprometimento. Outro fator considerado importante é que a estabilidade proporcionada pelos concursos públicos parece promover a acomodação de muitos professores.

Na escola particular ocorre o contrário. Os professores não têm a mesma estabilidade do professor da escola pública, o que exige maior dedicação, já que a cobrança dos pais, da escola e da própria sociedade é muito maior. Além disso, o professor dispõe de variados recursos para realizar o seu trabalho, é bem remunerado - em relação ao professor da escola pública - sente-se valorizado e acredita que no futuro a situação educacional no país vai melhorar. Sendo assim, o trabalho na escola particular é diferenciado, fugindo um pouco do tradicionalismo devido às facilidades oferecidas - cursos de capacitação mais freqüentes, acompanhamento de desempenho mais individualizado - condições não encontradas na escola pública. No entanto, percebemos, na fala desse professor, certo receio em expressar suas angústias e revelar abertamente como pensa e como age, o que não foi percebido em relação aos outros informantes.

A pesquisa, embora não exaustiva e devido a seus limites, mostrou que os professores são despertados para uma avaliação de suas práticas, para uma crítica dos valores da gramática tradicional, e que, dentro das possibilidades, têm feito cursos promovidos pelas secretarias de educação, pela universidade e recebido orientação sobre as novas propostas do ensino de língua materna. No entanto, declaram que a adoção de uma nova postura entra sempre em conflito com a cobrança que a família e a sociedade fazem da escola e do professor de língua, responsável pelo ensino do português correto.

Os professores, ainda que se digam conscientes, continuam vendo a gramática como única fonte de explicação para os fenômenos lingüísticos. Sequer dão-se conta de que não se pode falar numa só gramática do português abrangendo a língua falada no Brasil e em Portugal, uma vez que se trata de línguas produzidas por gramáticas distintas, conforme Galves (2001:13). Os brasileiros não falam errado, simplesmente falam uma outra língua. E nossos docentes continuam ensinando português.

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento

(ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente não são português. (Bagno, 2001:9).

Para não serem criticados ou por acreditarem estar buscando uma nova prática pedagógica, dizem trabalhar a gramática contextualizada, já que lhes é cobrado um posicionamento em que não se mostrem atrelados ao ensino tradicional de português, ou pelo menos que neguem isso.

O ensino de língua materna nas escolas onde desenvolveu-se a pesquisa representa a ideologia dominante na educação brasileira, porque a linguagem utilizada é a da classe dominante. Para Leal (1996:54), ... *no ensino de português estimula-se o submetimento às regras, sem criticá-las. Além disso, não se estabelece um compromisso entre escola e realidade social. Segundo a autora, é preciso que o ensino desenvolva a capacidade intelectual do aluno, ou seja, sua capacidade de crítica, de participação, de atuação, ao invés de contribuir para a formação de cidadãos passivos e alienados, o que atende apenas os interesses da ideologia dominante.*

Precisamos deixar de privilegiar o discurso silenciador do aluno, silenciador da opinião do aluno e salientarmos a voz do aluno enquanto cidadão, alguém que pode pensar por si, sabedor de sua língua materna, e capaz de constituir relações sociais através de seu discurso.

É necessário que se promova a conscientização crítica da linguagem para que o aluno perceba o seu significado no jogo das relações sociais. O aluno precisa enxergar a língua como um instrumento para diversas finalidades e não como um fim em si mesma, e assim, com certeza, ensinar e aprender nossa língua tornar-se-á menos penoso.

Este estudo permitiu-nos perceber que, embora ainda não da forma ideal, o trabalho com a linguagem nas escolas em investigação vem-se caracterizando pela presença do texto nas aulas de língua, e os professores que prestaram as informações fizeram questão de mencioná-lo como instrumento indispensável no trabalho, embora saibamos do uso inadequado que fazem dele nas atividades práticas sobre a língua em uso, nas atividades de leitura. A leitura parece ser apenas mecânica, não é feita na profundidade significativa do texto, ao texto lido não se atribuem sentidos, dele não se captam sentidos. A leitura não é levada em conta como uma prática social. A maior parte dos professores parece encontrar dificuldade em perceber que ler um texto significa assumir uma posição diante daquilo que se lê, e o aluno precisa ser encorajado nesse processo de ler o mundo, entendê-lo e expressar o que sente.

Ao analisarmos os dados obtidos nesta investigação, podemos concluir que a realidade escolar local está precisando, no que se refere à esfera pública, de reformas significativas para atender à grande parcela da população que depende dessa formação. Isso parece espelhar a realidade nacional. Já na escola particular, a realidade é bem diferente: os recursos são variados, há cobrança para a realização de um trabalho diferenciado, há relativa melhor remuneração. Talvez por isso não tenham sido constatadas muitas críticas em relação ao ensino privado.

As escolas que foram alvo deste estudo mostraram que linguagem legítima é a da classe dominante, logo, como a maioria da população pertence às classes populares, e como tal utiliza a linguagem dos dominados, tida como inferior, essa linguagem é deficiente na medida em que é considerada não rentável em relação à norma culta., ou seja, não tem prestígio nem valor cultural no mercado lingüístico. Assim, a escola descarta a linguagem do aluno, a linguagem que decorre de sua socialização em determinado grupo, e busca substituí-la pelo dialeto padrão, ou seja, realiza uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações socioculturais de que a escola e as variedades lingüísticas são produto.

Ao professor de língua não cabe ensinar ao aluno a língua que ele já domina, mas desenvolver progressivamente o conhecimento lingüístico que ele possui. O professor pode, sim, fazer com que o aluno cresça em sua linguagem, aumente seu vocabulário, tome consciência das potencialidades da língua.

O momento requer transformações e uma escola transformadora é aquela que entra na luta conta as desigualdades sociais e econômicas e que reconhece que o aluno tem o direito de apropriar-se do dialeto de prestígio, não para adaptá-lo às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas a fim de que adquira um instrumento fundamental para ao exercício de sua cidadania. E o professor deve ser apenas um facilitador do processo de conscientização desse aluno, tendo a responsabilidade de ajudá-lo a crescer, enquanto sujeito crítico e agente de transformação da sociedade desigual em que está inserido.

Embora os limites do trabalho revelem um quadro ainda bastante impreciso – não ouvimos, por exemplo, os alunos, não fizemos um contato mais detido com a direção das escolas - consideramos os resultados desta pesquisa significativos como marco de um estudo que deve ter continuidade. Do que foi

possível apurar, considerando o que dizem as bibliografias consultadas sobre a questão do ensino de língua materna, o processo, embora mascarado, é, sim, considerado tradicional, elitista. Focaliza a forma padrão da língua, ajudando a manter o preconceito lingüístico imposto pela ideologia dominante. Porém, temos evidências de que o ensino de língua materna desperta lentamente para algumas mudanças., mas está carente de pessoas entusiasmadas que desejem realmente buscar alternativas para transformá-lo.

Ao mesmo tempo que esta proposta se delineia como perspectiva, temos consciência de que ela é apenas um desafio para futuros projetos, já que algumas questões aqui colocadas continuam sem respostas e suscitam novas inquietações sobre o ensino de língua materna que, certamente, serão pontos de partida para novas investigações.

O momento atual, em que a universidade discute amplamente a reformulação dos currículos, visando à implantação de aumento de carga horária de práticas de ensino e de estágios supervisionados, nos cursos de licenciatura, constitui oportunidade imediata para se repensar o Curso de Letras. Um diálogo responsável e mais efetivo deve-se estabelecer, permanentemente, entre universidade e rede escolar. Ações como essas poderão abrir novos caminhos para que se desenhe um quadro mais alentador do ensino de língua materna na cidade do Rio Grande.

RESUMO: Este trabalho contempla, em pequena escala, questões relacionadas ao ensino tradicional de língua portuguesa, na realidade da cidade do Rio Grande (RS). Embasados em estudos que priorizam o rompimento do tradicionalismo escolar, realizamos investigações, visando a examinar se a prática pedagógica vigente confirma ou não o que outras pesquisas mostraram.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; ensino tradicional; prática vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- GALVES, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- LEAL, Maria Christina Diniz. *Silêncio e poder no ensino de português*. In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1979.
- LUFT, Celso P. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1993.
- PEREIRA, Vera W. Ensino de português e prática social. In: *Programa de língua portuguesa no 1º e 2º graus*. Porto Alegre: SEC, 1992.
- POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.