

SESSÃO 3 – 29 DE MARÇO
Tema: *Linguística portuguesa*
Coordenador: Horácio Rolim de Freitas (LLP/UERJ)

A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL:
UMA VISÃO CRÍTICA

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
(ILP do Liceu Literário Português/UFF)

1. Introdução

Uma das diretrizes estabelecidas pela Comissão Organizadora deste 1º Colóquio Internacional: A Língua Portuguesa no Mundo da Lusofonia, promovido pelo Liceu Literário Português, foi a de valorizar, em sua programação, as disciplinas que compõem o currículo do seu recém-criado Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Entre elas está evidentemente a Linguística, tanto em seus fundamentos teóricos quanto em sua aplicação ao ensino da língua. Cremos, efetivamente, que não se pode prescindir, no ensino de uma língua, do conhecimento de noções lingüísticas consistentes, sedimentadas e de alcance pedagógico para os alunos alcançarem uma compreensão satisfatória do mundo da linguagem.

Por estar, neste atual semestre, lecionando justamente a disciplina *A Linguística e o ensino da língua*, optei por esboçar, apenas esboçar, aqui uma visão crítica da contribuição que as pesquisas lingüísticas têm trazido para o professorado de Língua Portuguesa entre nós, nos níveis fundamental e médio de ensino.

2. Os estudos lingüísticos no Brasil

A Linguística, desde que foi introduzida como disciplina obrigatória nos nossos Cursos de Letras, no ano letivo de 1963, desenvolveu-se muito significativamente, não se podendo deixar de mencionar a importância do pioneirismo exercido por Joaquim Mattoso Câmara Jr. para a sua consolidação, quer através de sua ação docente ininterrupta da disciplina, a partir de 1948, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, quer através, sobretudo, de

sua valiosa produção acadêmica, iniciada mais expressivamente no limiar dos anos 40, com destaque para os estudos no campo da Lingüística Teórica e no da Lingüística Descritiva do Português.

Na verdade, depois de sua institucionalização como disciplina acadêmica, a Lingüística ganhou um real interesse em nosso meio universitário, logo manifestado na fundação, em 1969, de uma associação nacional, idealizada ainda por Mattoso Câmara, a Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN), na criação de cursos de pós-graduação (final dos anos 60) e no aparecimento de revistas especializadas, como a pioneira *Estudos lingüísticos* (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada) do Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yáziqi (São Paulo), periódico de efêmera duração (66 a 68), com apenas quatro números publicados, que teve como diretores Mattoso Câmara, Aryon D. Rodrigues e Francisco Gomes de Matos. Nela aparecem importantes artigos, como os de Mattoso Câmara sobre o gênero e os verbos irregulares em português e o de Aryon D. Rodrigues sobre tarefas da Lingüística no Brasil.

Nos dias atuais, o panorama dos estudos lingüísticos em nosso país reflete o prestígio sempre crescente por eles alcançado no universo acadêmico, mormente nas duas últimas décadas do século passado, numa estreita conexão com o que vem acontecendo em boa parte do mundo.

Disciplinas tradicionais, a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica, ganharam novos enfoques, que traduzem ou o aperfeiçoamento de estudos já iniciados há algum tempo, como o caso da Fonética Acústica, ou a contribuição de correntes teóricas que aqui foram aportando após o estruturalismo, como o gerativismo, a sociolingüística quantitativa laboviana e os funcionalismos. Ademais, outras áreas de estudo, como a Psicolingüística, a Lingüística Textual e a Lingüística Aplicada, têm já uma larga contribuição a oferecer, ocupando lugar de destaque entre os estudiosos das universidades brasileiras. De modo que se ampliaram e se diversificaram, em nosso país, os estudos de Lingüística Portuguesa sobre os níveis fônico, morfológico, sintático, semântico e textual, em suas modalidades escrita e falada, com maior ênfase para esta última, como conseqüência natural, parece-me, do interesse, numa sociedade preponderantemente audiovisual, de documentar e analisar formas e construções nela ocorrentes e, também, as estratégias do intercâmbio lingüístico desta modalidade, propiciando o surgimento de pesquisas num novo campo, o da Análise da Conversação. Recorde-se de que o estudo da língua falada, em largo período do século passado, se restringiu à Dialetoлогия, no registro mais de itens lexicais e sua realização fonética, em zonas rurais especialmente.

Outras disciplinas tradicionais, como a própria Dialetoлогия e a História da Língua, conheceram também grandes desenvolvimentos.

A crescente produção de trabalhos no campo dialetal, o interesse pela realização de atlas regionais e, agora, pela realização do atlas lingüístico do Brasil mostram a vitalidade dos estudos de Dialetologia em nosso país. (Cardoso, 1999: 253)

Sobre a segunda disciplina, a História da Língua, depois de um período de desprestígio acadêmico, ela voltou à cena da Lingüística brasileira de nossos dias, com estudos voltados, prioritariamente, ao português brasileiro, com orientações predominantes da Lingüística contemporânea, de modo especial a da Sociolingüística quantitativa ou variacionista. (Silva, 1999: 147-166)

Não se pode omitir aqui, ao se reportar aos estudos lingüísticos desenvolvidos atualmente no Brasil, a um campo de pesquisa que hoje ocupa um espaço próprio na ciência lingüística entre nós: o das nossas línguas indígenas.

No que pesem as dificuldades, a Lingüística Indígena experimentou um grande desenvolvimento no Brasil nos últimos anos. Houve um aumento quantitativo e qualitativo na produção acadêmica relacionada às línguas indígenas e na formação de pesquisadores para o trabalho de investigação dessas línguas e cresceu consideravelmente o número de línguas estudadas em maior ou menor grau. (Seki, 1999:286)

O desenvolvimento da Lingüística no Brasil se apresenta, pois, como incontestável neste limiar de século, pelas diferentes áreas de atuação a que se dedicam os professores universitários, pelo acervo bibliográfico acumulado no tocante a elas, pelos periódicos existentes, a partir dos anos 70, alguns com já expressiva trajetória, pelos inúmeros cursos de pós-graduação que se criaram nas várias regiões do país, pelos projetos coletivos, alguns interuniversitários, de pesquisa e pela promoção, enfim, de freqüentes encontros científicos, muitos deles de âmbito nacional e mesmo internacional.

Já se criou até, no final dos anos 90, um Grupo de Trabalho, junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL), intitulado Historiografia da Lingüística Brasileira, nascido justamente da consciência de que já se fazia necessário, pelo levantamento e estudo do material documentado existente, proceder-se a uma ampla pesquisa de descrever e explicar como se produziram e se desenvolveram os vários saberes sobre a linguagem entre nós para uma compreensão mais fundamentada das continuidades e descontinuidades dos estudos feitos.

Que fique claro o meu propósito nesta parte da exposição: o de apenas enfatizar o crescimento, com base em fatos objetivos, do interesse que os estudos lingüísticos vêm suscitando entre nós. Não é do meu propósito, e não teria condições para tal, consideradas as inúmeras áreas de pesquisa em que a Lin-

güística contemporaneamente se desdobrou, sequer esboçar uma avaliação crítica desse panorama dos estudos lingüísticos no Brasil, aqui delineado em linhas muito gerais. O meu posicionamento crítico se manifestará, ao passar, agora, ao tema central deste texto, ou seja, a situação atual do ensino da Língua Portuguesa no Brasil e o papel que a Lingüística vem exercendo sobre ele e, pois, sobre a formação do professor de língua materna.

3. A situação atual do ensino da Língua Portuguesa no Brasil

O ensino da Língua Portuguesa, é praticamente um consenso no meio educacional brasileiro, apresenta-se, em geral, insatisfatório, improdutivo, não propiciando a formação de leitores e produtores textuais proficientes, afinal, o seu objetivo central. Que interesse, que estímulo pode ter, então, tal ensino para professores e alunos? A não ser para professores que se rejubilem, se sintam realizados, só porque suas turmas estão classificando com acerto, por exemplo, as orações coordenadas, numa prática, não obstante, freqüentemente mecânica. Fica, assim, em evidência, em casos tais, o grave desconhecimento, pelos docentes, do objetivo fundamental de sua atuação pedagógica, ao priorizarem, como um fim em si mesmo, o domínio de uma metalinguagem, cujo valor se restringe, tantas vezes, aos limites da sala de aula. A análise gramatical, que deve constituir a atividade fundamental das aulas de gramática, continua a deter-se, no entanto, como se pode constatar ainda, mesmo em séries didáticas que tentam apresentar novos rumos para o ensino da língua, no reconhecimento da forma ou função de uma unidade lingüística. Assim, a simples presença de um *mas*, numa frase, conduziria o aluno ao emprego do termo gramatical correspondente: oração coordenada adversativa. Trata-se, evidentemente, de uma análise que, se bem que útil como meio de comprovação, mostra-se insuficiente, redutora, muitas vezes, na apreensão do sentido da oração na frase em que ocorre. Procedendo, deste modo, teríamos análises idênticas para a oração coordenada em frases como *Ele agrediu o vizinho, mas foi por justa causa* e *Foi por justa causa, mas ele agrediu o vizinho*, quando, na verdade, a estruturação semântica das duas é oposta, porque os pontos de vista argumentativos são opostos. Uma análise gramatical plena deve apreender sempre o intento, o sentir do falante, de maneira a distinguir acepções textuais ou sentidos diversos, como no caso do *mas*, em enunciados com as mesmas unidades lingüísticas.

Convive-se, desta maneira, com um ensino que, em geral, não cultua a prática reflexiva da língua, o seu domínio, em suas variedades e em seus modos diversos de dizer, que não motiva, assim, o gosto pelo seu estudo, pela leitura compreensiva de seus textos e pela produção constante destes, compartimentado em aulas de redação, aulas de exercícios de gramática normativa, ou descritiva, e aulas de leitura, que parece longe, cada vez mais, de contribuir, por

exemplo, para o florescer do sentimento poético dos estudantes, tão fundamental na formação de uma cidadania integral. De sorte que uma avaliação crítica do ensino do vernáculo entre nós – através do contato permanente com muitos professores, em situações diversas, e do exame de séries didáticas –, nos conduz à conclusão de que ele não possibilita, ao longo do processo escolar, que os alunos venham a compreender que é a língua o instrumento essencial para o desenvolvimento de todo cidadão, como ser cognoscente e como ser social.

Sem surpresa, por conseguinte, lemos os resultados da pesquisa a que Neves (1990) chegou, através de questionários e entrevistas, com seis grupos de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série do 1º grau) da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo, num total de 170 docentes. Embora a pesquisa esteja direcionada especificamente para o ensino da gramática, pode-se, com segurança, estender tais resultados ao ensino da língua em geral, sabida a falta de interesse dos alunos pelas chamadas aulas de redação, em que não são estimulados a valorizar o que escrevem, porque a escola não parece mesmo interessada em valorizar o que eles pensam e sentem, o mesmo acontecendo com as aulas de leitura, atividade, freqüentemente, burocrática, acrítica. O principal problema detectado por Neves foi, justamente, o enfado que atividades dessa disciplina causam em alunos e professores. Lamentável tal situação, quando se tem a compreensão de a linguagem ser imprescindível para a definição do homem. Possuidor da palavra é que o homem torna-se senhor do mundo da natureza e do mundo dos espíritos, como enfatiza o instigante lingüista italiano Antonino Pagliaro, ou, como assevera Coseriu, a linguagem é o primeiro fenômeno da liberdade do homem e, como atividade interativa, é a base do social e forma essencial da historicidade do homem. O mundo vive em um mundo lingüístico que ele mesmo criou como ser histórico. Pode-se ter objeto mais fascinante de estudo?

As causas de um ensino da língua materna improdutivo, por isso mesmo desestimulante, ultrapassam o espaço da sala de aula, bem o sabemos. Não só aqui no Brasil, mas em vários outros países, mesmo os do chamado primeiro mundo (como França, Alemanha e Estados Unidos), há queixas constantes contra a deficiência, em aspectos diversos, na prática da língua materna: o não saber expressar-se com coerência, o não domínio da variedade culta e as inadequações, em certas circunstâncias de fala, no uso da língua. Este problema insere-se, pois, como educadores de várias nacionalidades já salientaram, no contexto amplo das características culturais em que vive o homem contemporâneo, como a da hipervalorização da cultura audiovisual e a da crescente presença da tecnologia eletrônica, com a explosão de novas formas de expressão.

Na situação particular do Brasil, os problemas evidentemente se agravam muito, pelas conhecidas e perversas desigualdades sociais, aliadas à vigência

de um sistema educacional reconhecidamente fracassado. Em recente pesquisa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o número de estudantes brasileiros na faixa de 15 anos de idade classificados como analfabetos funcionais alcança o triste percentual de 67%. Diria que o fracasso de tal sistema começa pela falta de incentivo de toda ordem, cada vez maior, ao magistério, de maneira que os que ingressam, no caso, nos Cursos de Letras, se situam entre os de pior desempenho no vestibular, constituindo um dos grupos de mais baixo nível sociocultural da Universidade. Diante de tal situação histórica só aqueles que respondem a um apelo interior forte para o magistério – que ainda existem, mas não são muitos – e outros mais numerosos, que ali estão por não terem encontrado outra alternativa, procuram atualmente fazer o curso superior de Letras. (Silva, 1984: 122)

Em sua pesquisa, Neves, a partir das entrevistas, ante este quadro de desânimo constatado, ouviu do grupo de professores as seguintes explicações para tal situação, todas denunciadoras das precárias condições em que exercem o magistério: ganham mal; trabalham muito (em geral, dois períodos do dia em sala de aula); trabalham em mais de uma escola; não têm tempo de estudar, ler, nem de exercer alguma atividade cultural; não se consideram respeitados nem pelo governo nem pela sociedade nem pelas famílias dos alunos, além de a escola perder-se na burocracia, não ter papel aglutinador ou orientador, não valorizar o professor, não lhe oferecer condições para uma continuidade de trabalho, favorecendo a fragmentação dos programas.

Já as principais solicitações do grupo de professores pesquisado, “para uma melhor formação que propicie desempenho mais adequado”, referem-se a: cursos sistemáticos e contínuos (de especialização, por exemplo); material didático mais seguro e adequado; orientação direta para o desenvolvimento de atividades. Logo, tais solicitações revelam que os professores se sentem desassistidos, conscientes de sua deficiente formação lingüística e pedagógica, querendo, por isso mesmo, receitas prontas, como material para aplicação direta em sala de aula.

É verdade que já decorreram quinze anos da publicação dos resultados da pesquisa de Neves. Não se pode deixar de reconhecer, neste período, a preocupação expressivamente crescente, documentada em obras, revistas especializadas, artigos e trabalhos de pós-graduação, de muitos estudiosos em relação à pesquisa e ao processo de reflexão sobre o ensino da língua materna. Na verdade, quase todos os trabalhos apontam para a negação do ensino reconhecido como tradicional, cuja orientação básica seria a centralização no normativismo e na abordagem gramatical metalingüística, e para a defesa da mudança na concepção deste ensino, que se vê questionado tanto em seus pressupostos teóricos quanto em termos metodológicos. São numerosos os textos, alguns de

ótimo nível e de inegável validade no repensar o ensino, que têm a intenção de influir nos conteúdos e métodos do ensino da alfabetização, da leitura, da produção textual, da gramática, da variação lingüística e do léxico, além dos que se detêm na avaliação do material didático e programas de ensino.

Infelizmente, no entanto, estes trabalhos alcançam um grupo muito limitado de professores de Português por este Brasil afora, sendo em menor número ainda os que têm oportunidade de discuti-los – o que seria o desejável – com um professor mais habilitado.

Os livros didáticos, por sua vez, freqüentemente a única obra com que conta o professor de língua materna em sua ação pedagógica, mostram-se ainda, a julgar por trabalhos recentes em que têm sido avaliados (Marcuschi, 1997; Dionísio e Bezerra, 2003), bem deficientes, em imprecisões conceituais, em comentários equivocados, em omissões prejudiciais, na proposição de atividades improdutivas e na concretização do seu próprio plano de ensino, em que seus autores pretendem apresentar uma nova concepção do que seja “ensinar língua materna”. Estamos, a meu ver, mais ante compêndios experimentais do que ante propostas coerentes e amadurecidas de redimensionar o ensino. Julgo, no entanto, relevante a observação de Marcuschi (1998: 142), que corrobora posição que defendo:

Suponho ser uma grande ilusão imaginar que um **bom manual didático** (seja lá o que for isso) resolva o problema [o mau padrão de ensino]. Mais razoável seria investir na boa formação do profissional (o professor) já que ali reside o grande problema do ensino.

O certo é que se assiste, ainda hoje, a um claro descompasso entre o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas, mesmo as concernentes ao ensino, e o baixo rendimento médio apresentado pelos alunos na disciplina Língua Portuguesa, ao longo dos ensinamentos fundamental e médio. Segundo dados (2003) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 42% dos alunos que estão concluindo o ensino médio se encontram nos níveis “crítico” e “muito crítico” no tocante à leitura, ou seja, conseguem apenas ler os textos simples, e só 5% estão em condições de entender textos mais complexos, com conhecimento razoável da língua.

Já disse, e repeti algumas vezes, em outras oportunidades: não é apenas o ensino de Português que vai mal. Vai mal o ensino em geral, a escola, a sociedade, o Estado brasileiro. Estamos, assim, ante um problema, a meu juízo, fundamentalmente político: a desvalorização antiga da educação, sobretudo a do magistério, a afetar, de maneira mais constatável e grave, no ensino, a prática da língua pelos estudantes, pela sua maior visibilidade social e por ser a atividade lingüística o instrumento social que rege a nossa vida mental e a nossa vida social.

Como professor de Lingüística, preocupado com os rumos do ensino do vernáculo, só posso deter-me em focalizar o problema, já em si bastante complexo, da formação lingüística do professor de Português, uma vez convencido da sua relevância para a atividade pedagógica de todo professor de língua.

4. A Lingüística no Curso de Letras e o seu papel na formação do professor de Língua Portuguesa

Não me parece que a universidade brasileira, em geral, venha cumprindo com o objetivo de dar aos que vêm frequentando os Cursos de Letras, com o intuito de se tornarem professores de língua materna, uma formação lingüística eficiente, como se pode atestar, com facilidade, por exemplo, pelos que chegam aos cursos de especialização, mesmo aos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*”, e pela procura e interesse suscitados pelos eventos acadêmicos, como possíveis oportunidades de ouvirem palavras orientadoras que lhes possam ser de alguma valia na mudança de sua prática pedagógica.

Ao fazer, já ao final do curso de graduação, indagações aos alunos sobre aspectos básicos do fenômeno lingüístico, tinha, freqüentemente, surpresas desagradáveis (no tocante à variação lingüística, por exemplo, a gíria ser identificada como linguagem desleixada, ou com a fala de quem não tem bom domínio da língua). Como é profundamente constrangedor, já ressaltai em outro texto (Uchôa, 2000: 65), ouvir um professor de Português opinar sobre assuntos lingüísticos correntes como se leigo fosse, através, por exemplo, de julgamentos metalingüísticos como “o português é uma língua complexa e de aquisição difícil”.

Não julgo também fácil dizer que lingüística ensinar num curso de formação, não de lingüistas – função esta dos programas de pós-graduação –, mas de professores de língua com atuação nos níveis fundamental e médio de ensino. Que princípios básicos escolher para explicação da natureza da linguagem e para a análise das línguas, tendo em vista o objetivo a ser alcançado? Garantir a escolha de suporte teórico consistente aos futuros professores para que tenham um domínio fundamentado, seguro, de conceitos que serão pertinentes ao ensino da leitura, da produção textual, da gramática, da variação lingüística e do léxico, parece-nos tarefa imprescindível. Assim, só o conhecimento da problemática da disciplina Gramática poderá fornecer aos alunos de graduação a necessária visão para virem a encarar com propriedade os problemas que o ensino de tal disciplina apresenta. Deste modo, os distintos conceitos de gramática (questão, muitas vezes, reduzida a diferenciar gramática normativa de gramática descritiva), os seus diversos planos ou níveis de estudo (o teórico, o descritivo e o da análise), o papel da metalinguagem, os componentes da descrição gramatical, são noções que não podem deixar de ser focalizadas e de-

batidas com vista à formação lingüística básica do professor de língua no concernente ao ensino gramatical.

Sei que a diversidade de posições teóricas atualmente existente no campo da pesquisa lingüística, por que se distribuem os professores da disciplina, enriquecedora, é certo, para o debate acadêmico, constitui, no entanto, um fator complicador para a programação do curso. Por isso, torna-se indispensável que, em cada instituição, se tente chegar a certo consenso e definição mais precisa de uma política de ensino que, independentemente da linha de pesquisa e da produção acadêmica de cada docente, possa ser transferida com êxito, ou seja, viabilizada pedagogicamente para o trabalho do futuro professor nas escolas de ensino fundamental e médio.

A realidade dos Cursos de Letras, em geral, até onde a alcanço, através de conhecimento próprio de alguns deles e através de relatos de vários colegas sobre outros, está longe de refletir uma preocupação maior, ou uma preocupação mais continuada com o ensino da língua materna. Eis o ponto central a ser neste texto enfatizado. Preti (2001: 11-12) explicita, a esse respeito, o seu testemunho, que traduz a minha própria avaliação:

A presença da universidade, dos seus níveis de excelência, no ensino secundário vem-se tornando cada vez mais distante. Infelizmente, os docentes têm vergonha, nas faculdades de Filosofia, de falar que estão formando professores secundários, tal o nível de desmoralização a que chegou essa profissão. Hoje, quase só se fala em pesquisa, em pós-graduação, como se todos os alunos universitários tivessem condições de ser pesquisadores. Ou como se a pesquisa, no Brasil, chegasse a ser mesmo uma profissão. Defendo um ensino universitário voltado primariamente para a formação do professor secundário, tendo em vista a própria realidade brasileira dos nossos cursos médios. É claro que a pesquisa, a investigação científica, a discussão de teorias em alto nível faz parte dessa formação. Mas não pode sobrepor-se aos interesses de um curso voltado para dar ao professor, uma vez diplomado, condições de lecionar para seus alunos, sem ter de tornar-se um mero repetidor de livros didáticos (quase sempre lamentáveis).

Preti, com vários outros lingüistas brasileiros, reconhece, pois, como há pouco já o fiz, que o desejado diálogo entre pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula não ocorre, em geral, a não ser em casos em que esta ou aquela escola é mero objeto de uma dada pesquisa, o que, evidentemente, não configura um diálogo.

Acho, então, que a Universidade vem falhando de maneira grave em sua responsabilidade social de formar professores de língua materna. No próprio

plano da Lingüística Teórica, da Lingüística Pura, não tem garantido uma fundamentação consistente do fenômeno lingüístico, problema já denunciado, e incisivamente, ainda nos anos 80, por Franchi, sob o rótulo de futurismo:

O futurismo pede socorro a noções e conceitos mal assimilados de um determinado quadro teórico da lingüística contemporânea, para suprir de novidades o vazio deixado pela falta de condições para uma reflexão séria. É o terrorismo contra o passado: buscam-se idéias inéditas, teorias nunca vistas, técnicas ultramodernas, cada um com a sua, em uma atividade furiosa e inconseqüente. Nessa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual. Assim, no mesmo embrulho textual, podem-se encontrar a “dupla articulação” de Martinet, a “função poética” de Jakobson, as “figuras e funções” de Hjelmslev, as “isotopias” de Greimas, tagmemas, semantemas, literaturemas, código e canais, chegando enfim à “competência” de Chomsky que acaba reduzindo-se a algumas arborescências e diagramas. (Franchi, 1987: 6-7)

Conclui Franchi as suas considerações, ponderando que, se a mediação entre teoria lingüística e a prática pedagógica já é difícil, porque já é difícil de estabelecer, porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes, “Que dizer dessa lingüística de retalhos?”.

Vê-se, assim, que a presença da Lingüística, no currículo universitário, não tem sido garantia de uma orientação eficaz para fundamentar o ensino da língua, o que tanto se almejava antes da inclusão da Lingüística no Curso de Letras.

De modo que teorizar só não basta, quando se tem em vista a formação do professor de língua, que não é professor de teoria lingüística ou de filosofia da linguagem. Ao se pensar nesta formação, é importante considerar quais as necessidades e interesses reais do professor, no seu dia-a-dia na sala de aula; por isso, em qualquer intercâmbio entre a universidade e a escola, o professor, com atuação nos níveis fundamental e médio, devia ter sempre a oportunidade de falar para que ele e o professor universitário juntos debatam os problemas e procurem soluções viáveis. De que adianta, o exemplo é de Fávero (1999: 12), “o professor universitário apresentar aos seus colegas do ensino fundamental e médio uma série de teorias e autores que tratam da importância do estudo da língua falada quando esses mesmos professores nunca viram ao menos uma transcrição de um texto falado?”.

A própria Fávero, que teve larga vivência como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa na PUC/SP, enfatiza com razão (1999: 12):

... é preciso dizer que o ensino fundamental e médio não pode ser para nós, professores universitários, um lugar em que temos oportunidade de aplicar as nossas pesquisas. Para muitos de nossos colegas, o diálogo se resume nisso.

E pouco adiante, ao defender a importância dos cursos de especialização, por permitirem, segundo ela, aos professores do ensino fundamental e médio atualizarem-se com vistas ao ensino, pondera (1999: 13):

Deve-se esclarecer, também, que esses cursos exigem de nós, professores universitários, um preparo especial, já que não se trata de jogar para a clientela os “maravilhosos” resultados de nossas pesquisas e quanto mais “maravilhosas” e herméticas elas forem, mais iremos deixar embasbacados nossos colegas. Isso não leva a nada, isso não é diálogo, nem envolvimento, nem integração.

Também no nível idiomático da língua portuguesa, não é difícil constatar, junto aos alunos do curso de graduação e também aos de pós-graduação, a falta de preparo para lidarem com os fatos da língua ocorrentes nos textos. Estarão os professores universitários de Português, a quem compete desenvolver os estudos lingüísticos descritivos, trabalhando, com frequência, com os recursos de textos variados? Não estará atualmente o estudo de texto sendo prática pouco freqüente na Universidade, de modo especial o do texto literário, de ontem e de hoje, após um longo período em que o ensino da língua, em todos os níveis escolares, se descurava da variedade de textos veiculantes na sociedade, para se apoiar quase que exclusivamente na leitura de textos literários? Não se estaria, agora, minimizando, na formação do professor, o estudo lingüístico apurado de tais textos? Afinal, como arte, a linguagem literária é a realização da plenitude funcional de uma língua histórica, conforme, com argumentação consistente, defende Coseriu. Um ensino de língua, justamente num curso de formação de professor de língua, que quase deixe de lado o estudo da língua literária não será um ensino redutor, contribuindo para uma formação pois redutora no que concerne ao conhecimento da língua, à análise dos fatos idiomáticos?

Partindo da observação que ouço, reiteradamente, há tanto tempo, e de tantos professores, de não saberem o que fazer, no ensino de Português, com a Lingüística que aprenderam (será mesmo que aprenderam?), as sugestões a apresentar, com vista a um ensino de Lingüística que possa sanar, em parte, tal problema, são mais ou menos evidentes, embora a experiência venha mostrando não serem de viabilização fácil.

Não se pode, para começar, deixar de enfatizar que o domínio de conceitos lingüísticos é fundamental para o ensino/aprendizagem de uma língua. Assim, a compreensão de um conceito amplo e consistente de competência lingüística é imprescindível no direcionamento da ação pedagógica do professor

de língua, a exemplo da de tantos outros, como os de criatividade, semanticidade e alteridade, para me ater a uns poucos conceitos básicos do universo teórico da Lingüística, que não podem ser desconhecidos pelo professor de língua com vista a um ensino que se almeja fundamentado cientificamente.

Mas como solucionar o problema da programação de Lingüística em face da diversidade teórica que, atualmente, a disciplina apresenta, cada corrente com a sua compreensão do fenômeno lingüístico? Penso que os cursos introdutórios devem, em cada universidade, representar certo consenso entre os professores, consenso este que se tem mostrado difícil na prática. Consenso quanto aos conteúdos programáticos. Não se pretende apagar as divergências de posicionamento teórico adotado pelos diversos docentes. Não se apregoa aqui a neutralidade teórica, na verdade, impossível. O que se defende é que os que atuam no setor de Lingüística, após os debates desejáveis, decidam: que conteúdos não podem deixar de figurar numa iniciação à Lingüística? Que, no setor de Lingüística, convivam os estruturalistas, os gerativistas, os funcionalistas de várias correntes, os variacionistas, os seguidores da análise do discurso desta ou daquela linha teórica... Mas que a formação lingüística inicial, de caráter bem geral, não fique à mercê da linha teórica de cada professor. Vive-se na universidade um momento em que muitos professores só conseguem achar que a lingüística que praticam é que é a Lingüística e não abrem mão do monopólio de sua posição, talvez até por desconhecerem a fundamentação de outras correntes. Como se esta ou aquela perspectiva teórica pudesse ser a única “verdadeira”, numa atitude científica nada recomendável. Vejo como prejudicial à formação lingüística do aluno, nos cursos introdutórios, ter ele, ao passar de um semestre para outro, a sua trajetória de estudo inteiramente alterada, simplesmente por ser o seu novo professor de outra corrente lingüística. Um dos objetivos das ementas optativas ou eletivas é de os alunos poderem escolher, a partir de certo momento do curso, na grade curricular da instituição, o que mais lhes despertar interesse no amplo campo da Lingüística: um curso de Lingüística Textual ou de Semântica, por exemplo, disciplinas cujo objeto de estudo já tenha sido então delineado nos semestres iniciais. Nestes cursos sim, que o professor tenha como base o ideário lingüístico que adota.

Mas teorizar só não basta, já se disse: o lidar sempre com os fatos da língua, fatos ocorrentes nos mais variados textos, escritos e falados, se faz indispensável, pois é, através deles, que a língua vai se concretizar. O divórcio, habitual em nossas universidades, entre os setores de Lingüística e de Língua Portuguesa, tem dificultado, e muito, uma programação com responsabilidades mais definidas. Muitos alunos reclamam, por exemplo, da excessiva teorização nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (1998: 59), em artigo a propósito justamente da função da Lingüística na área de Letras, conclui, a meu ver, com acerto:

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.* (grifei)

Os professores universitários – eis as palavras-chave do nosso texto – precisam passar a considerar seriamente como uma responsabilidade da mais alta importância social que o ensino de Lingüística, ao lado do de Língua Portuguesa, deve propiciar uma formação básica aos futuros professores de língua materna. Para alcançar tal finalidade, é imprescindível um planejamento pedagógico adequado a tal objetivo, através do qual se dê maior atenção a esta formação, aproximando, efetivamente, Universidade e conteúdos programáticos do ensino fundamental e médio. Dentro desta orientação, que deve ser uma prioridade dos professores universitários ao longo do curso de licenciatura, tornar obrigatório um semestre destinado especificamente a tal fim é de extrema importância, com um programa de leituras selecionadas, com a avaliação de manuais didáticos e com aulas direcionadas a um balanço e a um exame crítico de idéias populares e correntes sobre a linguagem e as línguas, como a questão da correção na linguagem ou da relação entre língua e cultura. O plano de pesquisa de um docente universitário pode estar voltado para o diálogo da Universidade com o seu Colégio de Aplicação ou com alguma escola a ser selecionada com base em critérios bem determinados. O professor contaria com a colaboração de bolsistas de iniciação científica ou mesmo de alunos da pós-graduação engajados nesta linha de pesquisa.

O mais importante, creio eu, é que os alunos, ao final de seu curso de licenciatura, tenham alcançado novas e fundamentadas atitudes em relação à linguagem, caracterizadas por coerência teórica, libertação de preconceitos e do argumento da autoridade, enfim, que eles possam valer-se de um espírito crítico já mais exercitado, para que, como professores de língua materna, venham a contribuir para a integração social e o desenvolvimento intelectual dos seus alunos. Uma e outro guardam uma estreita relação com a capacidade de expressão e compreensão verbal. Por esta razão, o ensino da língua materna deve ocupar o lugar principal entre as disciplinas dos níveis escolares fundamental e médio. O cultivo da expressão e da compreensão na língua materna é, na verdade, a função mais importante do ensino nesses níveis.

A Universidade brasileira não pode, portanto, tratar a tarefa de formar professores de Língua Portuguesa como objeto secundário, sem prejuízo, evidentemente, de sua indispensável atividade de pesquisa do amplo e complexo fenômeno que é o mundo maravilhoso da linguagem verbal.

Referências Bibliográficas

- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A Dialectologia no Brasil: perspectivas. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo: EDUC, vol. 15 – nº especial, 1999, p. 233-256.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes. Entrevista da Profa. *Linha d'Água*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, nº 14, julho 1999, p. 11-16.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 9, 1º semestre 1987, p. 5-45.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 30, jul/dez 1997, p. 39-79.
- _____. Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Lingüística. *Boletim da ABRALIN*. Florianópolis: Imprensa Universitária, nº 22, junho/98, p. 52-59.
- _____. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino da língua. *Revista da ANPOLL*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, nº 4, 1998, p. 137-156.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- PRETI, Dino. Entrevista do Professor. *Linha d'Água*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, nº 15, setembro/2001, p. 11-14.
- SEKI, Lucy. A Lingüística Indígena no Brasil. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo: EDUC, vol 15 – nº especial, 1999, p. 257-290.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Orientações atuais da Lingüística Histórica Brasileira. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo: EDUC, vol. 15 – nº especial, 1999, p. 147-166.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência* (Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, nº 19), 1º semestre de 2000, p. 62-75.