Investigando o discurso da lingüística sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Graziela Lucci de Angelo
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO: Ao longo das últimas décadas, o discurso da lingüística sobre o ensino de língua tem permitido que algumas colocações sobre o ensino de Língua Portuguesa se transformem em conhecimento consolidado, seja em relação à avaliação feita sobre o passado do ensino de língua materna no país (Angelo, 2005), seja em relação às possibilidades de a ciência lingüística ser a base para a solução dos problemas do atual ensino de Língua Portuguesa. Tendo particular interesse em conhecer o discurso de lingüistas brasileiros sobre o ensino de língua materna, divulgado nos anos 1970 e começo dos anos 80 no Brasil, o presente trabalho tem por objetivo investigar, a partir da análise de três artigos de lingüistas brasileiros, a relação estabelecida entre lingüística e ensino de língua materna e caracterizar a imagem de ensino tradicional de Língua Portuguesa construída por seus autores.

Palavras-chave: ensino de língua, discurso acadêmico, ensino tradicional de Língua Portuguesa

Introdução

No trabalho de Altman (2003), a respeito da historiografia da Lingüística Brasileira, a autora aponta que a motivação pedagógica inicial, encontrada em trabalhos de lingüistas nos anos 60, já não estava mais presente na grande parte da produção lingüística brasileira em meados dos anos 70, embora questões relativas ao ensino de línguas, principalmente a materna, estivessem no centro do debate nesse período. A autora assim se coloca:

> "Pesquisadores dedicados principalmente a questões lingüístico-pedagógicas constituiriam, realmente, um grupo de especialidade cada vez mais à parte." (Altman, 2003: 278).

Interessada em conhecer a produção lingüística voltada ao ensino de língua materna que passa a se desenvolver no país a partir desse período, encontro em Soares (1997: IX), alguns esclarecimentos a respeito da posição em que, naquela época, se

achava o ensino de língua portuguesa no país e sua articulação com o panorama educacional brasileiro da época:

> "A inadequação da escola, até então a serviço quase exclusivamente das camadas privilegiadas da sociedade, ao novo alunado que conquistava seu direito à escolarização configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados como a *crise da educação* e o *fracasso escolar*. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da *crise* e do *fracasso* foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso: o espantoso índice de repetência na primeira série, revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e a escrever; a constatação de graves problemas de expressão escrita detectados nos textos de alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação em exames vestibulares." (Soares, 1997: IX)

É a partir da metade dos anos 1970, período em que o movimento de democratização do acesso à educação no país já havia se acentuado e mostrado a ineficácia do ensino de português na escola brasileira, que um grupo de lingüistas brasileiros, dedicados a questões lingüístico-pedagógicas, passa a produzir trabalhos voltados ao ensino de língua materna e, a partir dos anos 80, a ganhar visibilidade como grupo no país.

Para De Pietri (2003), emerge um novo discurso no interior da Lingüística no Brasil, nos fins dos anos 70, a que denominou *discurso da mudança*, produzido em função do interesse dessa ciência pelas questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Segundo compreensão do autor, esse discurso cumpre uma necessidade interna à própria lingüística brasileira de se constituir como *ciência brasileira*, produzindo um discurso que associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, oferecendo respostas não apenas ao mundo letrado nacional, mas também à própria Lingüística no país, que, nesse sentido, deixava então a "torre de marfim", local que era acusada de ocupar, para se aproximar dos problemas sociais brasileiros.

Um exame dos vários textos produzidos no referido período permite ver que no processo de renovação, de busca de instalação de um novo paradigma[1] de ensino de língua materna, encontra-se fazendo contraponto o ensino tradicional de língua portuguesa. A esse ensino são atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir, ou seja, o discurso do novo se ancora numa determinada imagem do

[1] No sentido kuhniano do termo.

ensino tradicional de língua materna, construída e integrada à proposta de mudança defendida pelos lingüistas.

O presente trabalho se volta à análise de alguns desses artigos escritos por lingüistas a partir dos anos 70, com o intuito de conhecer a relação estabelecida nesses textos entre lingüística e ensino de língua materna e caracterizar a imagem de ensino tradicional de Língua Portuguesa construída por seus autores. É importante salientar que essa imagem ocupa um lugar de destaque na argumentação utilizada pelos lingüistas na alteração de rumos do ensino de língua materna no Brasil.

Selecionei três textos que estão contidos no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderlei Geraldi (1984), livro que, segundo Silveira (1991), tornou-se um breviário dos professores de língua materna nos anos 1980 no país. São eles: *As sete pragas do ensino de Português*, de Carlos Alberto Faraco, *Concepções de linguagem e ensino de Português*, de João Wanderley Geraldi e *A Lingüística e o ensino de Português,* de Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e Tânia Maria Alkmin. Esses textos já tinham sido publicados anteriormente: o primeiro, em 1975; o segundo, retoma idéias do autor presentes em textos de 1981 e 1982, e o terceiro, em 1980. Os de Faraco e Geraldi, principalmente, são, no corpo do livro, dos mais conhecidos pelos professores de Português àquela época.

1. Análise dos textos

As sete pragas do ensino de Português, de Carlos Alberto Faraco

De cunho crítico, esse texto tem como alvo o ensino tradicional de Língua Portuguesa. As críticas feitas a ele, anunciadas a partir do título, antecipam as posições defendidas pelo autor, que, no início do artigo, esclarece ao leitor o que entende por "praga":

> "Chamamos de praga certas atividades rotineiras que constituem a essência de um determinado tipo de ensino de português, qualificável de tradicional, cujos resultados têm sido os mais negativos possíveis como procuraremos demonstrar abaixo. Opomo-nos a isso, tomando posição em favor de um ensino que resulte positivo, possível apenas se fundamentado na lingüística." (Faraco, 1984:17).

O objetivo apontado pelo autor é procurar demonstrar os resultados altamente negativos do ensino de português, então praticado, e apontar uma saída para essa situação, que se traduz em abraçar os conhecimentos lingüísticos, pois credita à Lingüística a função salvadora de propiciar uma alteração radical no desempenho oral e escrito dos alunos das escolas brasileiras. O autor expõe a intenção de realizar seu trabalho, qual seja, a de

> "despertar em todos os que estão direta ou indiretamente relacionados com este ensino, uma reflexão crítica que conduza à urgente tarefa de revolucioná-lo, por meio da extensão dos resultados da lingüística à Educação, assunto de que nos ocuparemos em trabalhos futuros." (Faraco, 1984:18).

Nessa passagem, o uso de palavras e expressões como "despertar", "urgente tarefa", "tarefa de revolucioná-lo", representantes do discurso sobre as tarefas da lingüística na época, cujo texto de Rodrigues (1966) é a grande referência, mostram que o objetivo de Faraco reveste-se de uma tarefa ambiciosa, pois, mais do que um alvo a ser atingido, ele pode ser entendido como uma missão a ser cumprida. Conhecedor dos avanços dos estudos lingüísticos e, principalmente, dos resultados favoráveis provocados no ensino de línguas, é praticamente uma necessidade que se coloca para o autor, enquanto lingüista, compartilhar a boa-nova a todos que trabalham com o ensino de Português e que ainda não a conhecem, levando-os a (ou fazendo-os "despertar" para) uma reflexão crítica que conduza a uma tarefa que não pode ser adiada ("tarefa urgente"), e que possa ser capaz de alterar profundamente os rumos do ensino ("tarefa de revolucioná-lo"). Para o autor, há certamente condições de essa revolução ocorrer com a "extensão dos resultados da lingüística à Educação", resultados que carregam uma marca de prestígio acadêmico, a chancela de cientificidade nos estudos da linguagem.

Na continuidade do texto, o autor dá espaço ao cerne do artigo, as "pragas", que são listadas na seguinte seqüência: *leitura não-compreensiva*, *textos "chatos"*, *redações-tortura*, *gramática-confusão*, *conteúdos programáticos inúteis*, *estratégias inadequadas* e *literatura-biografia*.

São apresentadas e comentadas uma após a outra, sem que o autor mencione haver, nessa seqüência, uma escala crescente ou decrescente de importância entre elas, o que nos leva a considerar estarem todas num mesmo patamar.

Cada praga anunciada é apresentada através de um sintagma nominal cujo núcleo é modificado por adjetivação, à sua direita, de forma a qualificá-lo

negativamente: “leitura não-compreensiva”, “textos chatos”, “redações-tortura”, “gramática-confusão”, e assim por diante.

O autor utiliza praticamente o mesmo esquema: a identificação da praga, a exposição de críticas e apresentação das conseqüências negativas decorrentes desse problema para o ensino de língua materna.

A leitura desse texto permite fazer algumas considerações.

Em primeiro lugar, o autor cumpre a tarefa a que se propõe, ou seja, trazer à tona e analisar alguns pontos do ensino tradicional de língua materna, entendidos por ele como males rotineiros. Monta para o leitor um cenário do ensino tradicional de Português em que dele (quase?) nada se salva. Embora as “pragas” sejam trabalhadas de forma pouco aprofundada, o texto impacta o leitor, pelas posições novas e divergentes; pelo tom constante de desaprovação e, às vezes, até mesmo de irreverência; e, ainda, pela pouca extensão, aspectos que dão ao texto um estilo panfletário, de denúncia, que possibilitam ao autor, com poucas palavras, dar o seu recado.

Em segundo lugar, pode-se observar que o artigo de Faraco é porta-voz do discurso da Lingüística de um determinado tempo e lugar: anos 70 e começo dos anos 80, no Brasil, sobre o ensino de língua materna. Mais do que apontar falhas no ensino, apresenta a concepção de ensino tradicional conforme assim entende a lingüística.

Em terceiro lugar, embora o autor afirme que “não houve propósito, neste artigo, de se oferecer alternativas para o ensino de português” (p. 23), suas palavras sugerem bem o contrário: inevitavelmente indicam caminhos, que são também descritos em artigos de outros lingüistas, cujas idéias, em essência, já se encontram no texto de Faraco[2], que traz, em seu bojo, as linhas mestras de condução do ensino passado a limpo pelo olhar da Lingüística.

Por fim, a análise do texto de Faraco permite entender que, para renovar o ensino de língua materna, não bastam mudanças nos livros didáticos ou no uso das gramáticas. É necessário, principalmente, um outro professor de Português, aberto a repensar sua prática, a rever criticamente a gramática tradicional, a transitar pelo novo, a trilhar um caminho ainda a ser construído com o aval da Lingüística, a aderir às novas exigências colocadas pelo discurso dessa ciência.

---

[2] É o caso, por exemplo, de textos de outros lingüistas, que também têm seus trabalhos divulgados no mesmo livro em que o artigo de Faraco se encontra: *O texto na sala de aula*.

Concepções de linguagem e ensino de Português, de João Wanderlei Geraldi

O texto de Geraldi retoma idéias presentes em publicações do autor, de 1981 e 1982, também dirigidas ao ensino de língua materna. Com uma citação inicial de Bakhtin, que indicia a posição teórica do autor, o texto está organizado em três partes: introdução, "Uma questão prévia" e "Ensino da língua e ensino da metalinguagem".

Na introdução, Geraldi retoma o tema da chamada "crise do sistema educacional brasileiro", em que o baixo nível de desempenho lingüístico dos estudantes, na modalidade oral e na escrita ocupa um lugar privilegiado.

Sem procurar responsabilizar o professor pelo fracasso escolar, a autor sustenta que professores de língua materna e seus alunos são fruto de um conjunto de condições sócio-históricas que produzem o fracasso do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Esclarece, de início, que as questões levantadas no seu texto procuram fugir da receita ou denúncia; sua intenção é construir uma alternativa de ação, embora ciente dos perigos que decorrem de tratar de tema tão complexo como o ensino de língua materna. Enfatiza que sua proposta não é um caminho definitivo e salvador para o quadro de fracasso do ensino de língua, que, segundo o autor, se mostra em curso ("tal como vem sendo praticado") e se encontra disseminado ("presente na quase totalidade de nossas aulas"). Dada a gravidade da situação, a proposta a ser apresentada se reveste de importância e de expectativa para o leitor.

Na parte *Uma questão prévia*, Geraldi aponta que, quando se fala em ensino, uma questão prévia, o para quê ensinar, é deixada de lado em detrimento de discussões sobre o como, o quê, o quando ensinar etc; sustenta que uma resposta ao "para quê", relativa ao ensino de língua materna, envolve uma concepção de linguagem e um posicionamento em relação à educação.

No artigo, o autor se restringe a abordar a questão referente à *concepção de linguagem* e esclarece que a sua alternativa de ação se vincula àquela entendida como uma forma de interação, respaldada na lingüística da enunciação, concepção essa que, para Geraldi, implica numa postura educacional diferenciada, pelo fato de a linguagem ser entendida como lugar de constituição de relações sociais e de sujeitos, o que leva a posicionamentos diferentes relativos ao ensino de língua materna. Sendo assim, o autor assim se coloca:

> "já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos acostumados seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nesta perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças." (Geraldi, 1984: 44).

O trecho destacado explicita características, mesmo que poucas, do ensino tradicional de língua materna, embora o autor assim não o denomine, presentes nas gramáticas escolares e livros didáticos da época: o estabelecimento de classificações e o trabalho de denominação de diferentes tipos de frases. Polariza, assim, duas formas de ensino, a tradicional e a renovada, apontando a insuficiência das práticas tradicionais.

Para o autor, a opção pela vertente interacionista exige do professor de língua um trabalho com a língua em funcionamento, incluindo, assim, um posicionamento em relação às variedades lingüísticas presentes em sala de aula.

É na última parte do texto *Ensino da língua e ensino da metalinguagem*, que Geraldi mais faz suas observações e críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa e é também nela que apresenta sua alternativa de ação. Como concebe a linguagem como forma de interação entre sujeitos, a sua visão sobre o que deve ser o ensino de língua materna decorre dessa concepção, que se choca com as práticas do ensino tradicional de língua portuguesa, assentadas numa outra concepção.

Sobre o ensino tradicional, o autor deixa claro que as atividades predominantes são as de ensino da metalinguagem em detrimento das atividades de língua. Nesse ensino, mesmo os alunos não dominando a variedade culta, ele não se altera, ou seja, mantém-se o trabalho com a metalinguagem de análise da língua a despeito do desconhecimento da variedade padrão por parte dos alunos.

Ainda sobre colocações do autor relativas ao ensino tradicional, Geraldi passa ao seu leitor uma forma exemplar de esse ensino se apresentar: na maior parte do tempo do processo escolar, tal ensino se empenha na aprendizagem da metalinguagem de análise da língua, com a única ressalva de apresentar, também, "alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer 'exercícios esporádicos', de língua propriamente ditos." (p.47). As palavras do autor não dão espaço para que haja dúvidas sobre o que é esse ensino, sobre como ele se realiza. Essa imagem condiz com a existência de um ensino tradicional estável, permanente, que não conhece alterações. O único detalhe acrescido é o trabalho com alguns exercícios esporádicos de língua. Sobre essa situação, alguns

questionamentos se colocam: que exercícios são esses? Do que tratam tais atividades? De que se compõe o ensino tradicional de língua materna fora o trabalho com a metalinguagem? Que imagem sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa pretende registrar e fixar para o leitor?

A leitura do texto deixa a sensação de que falar do ensino tradicional é falar de uma única realidade, um ensino que se realiza de forma homogênea, sem frinchas, que possam desestabilizar a imagem construída.

Ao apresentar suas críticas ao ensino tradicional de língua materna, o autor o faz certamente da posição da ciência lingüística, em geral, o que sugere haver uma unanimidade no interior dessa área sobre o como considerar o ensino tradicional de língua portuguesa. Entretanto, a leitura da sua proposta de ensino permite ver que o autor fala da posição de uma certa lingüística, mais precisamente, da vertente que começava a se firmar no panorama acadêmico nacional, a lingüística da enunciação.

Sob bases conceituais diferentes dos conhecimentos trazidos pela lingüística estrutural e transformacional, sua alternativa de trabalho parte de uma reflexão sobre o fenômeno *linguagem*, que é diferente da que havia sido proposta até então; tal concepção traz, como conseqüência, uma nova compreensão do que é ensinar língua portuguesa, que veio embasar o processo de reformulação do ensino de língua materna.

A Lingüística e o ensino de Português, de Ester Gebara et alii.

O terceiro texto, de Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e Tânia Maria Alkmin, originalmente publicado em 1980, toma, como ponto de partida, a pergunta: em que a Lingüística pode ajudar no ensino de língua materna?

Para os autores, ela pode ter uma função importante na formação acadêmica e intelectual do professor, contribuindo para o entendimento do fenômeno lingüístico, dando-lhe conhecimentos científicos sobre aquilo com que trabalha, além de poder ajudá-lo na constituição de uma atitude de tolerância lingüística em relação aos dialetos de seus alunos.

Criticando a formação do professor nas Faculdades de Letras, à época em que o texto foi produzido, formação essa que sustenta que o conhecimento de uma teoria lingüística, ou mais, fornece instrumento necessário para que o professor de língua dê

boas aulas, os autores advertem que "essa passagem — isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua — não é clara para ninguém." (p.26).

Para os autores, aplicações apressadas ao ensino, de teorias lingüísticas, em discussão, ocorrem sem mesmo os professores terem podido refletir sobre a necessidade de incorporar tais informações à sua formação profissional. Segundo a opinião dos autores, dois dados contribuíram (e dizem os autores "ainda contribuem") para a instalação desse quadro. De um lado, a situação do ensino no Brasil e, entre outros fatores, o total descaso com que tem sido tratada a formação do magistério. De outro lado, o papel que a Lingüística passou a ter nas faculdades de Letras desde que essa disciplina foi introduzida no início dos anos 60. Sobre esse papel, os autores assim se manifestam:

> "O que nos parece que aconteceu foi uma supervalorização do caráter científico da nova disciplina, em detrimento de um suposto caráter passadista e fora de moda da gramática tradicional. A lingüística, até chamada de ciência piloto das ciências humanas, fascinou a todos com sua aura de modernidade e passou a ser consumida em grande escala, e apressadamente, por consumidores despreparados. Desqualificou-se a gramática tradicional como não-científica, e no lugar introduziram-se noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da lingüística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente. Em nenhum momento se questionou o 'conteúdo' do ensino de língua materna. Na verdade, travestiu-se a velha tradição de ensino de língua com novas roupas da lingüística moderna." (Gebara et alii, 1984: 27)

Alguns comentários podem ser feitos a respeito da avaliação emitida pelos autores sobre o papel que a Lingüística passou a ter nos cursos de Letras.

Primeiramente, falam da posição de lingüistas embora lancem um olhar bastante crítico sobre o processo de recepção desse saber junto à academia e, posteriormente, aos professores de língua. Esse olhar se faz sentir no alerta que dirigem ao leitor sobre a supervalorização da Lingüística e a desqualificação da gramática tradicional.

Em segundo lugar, é possível notar a presença de um tom irônico nas palavras dos autores, ao se referirem à mudança apressada que passou a ocorrer no interior do ensino de língua, alterando-se a sua base de sustentação: da gramática tradicional para "noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da lingüística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente" (p.27).

Em terceiro lugar, ao descreverem o panorama instalado no ensino de língua pós-anos 60, com a introdução da Lingüística nas Faculdades de Letras, dão sua versão dessa etapa da história do ensino de Língua Portuguesa, que se revestiu de uma nova terminologia, mais científica, ancorada no conhecimento acadêmico da época, porém, em essência, nada se alterou: "travestiu-se a velha tradição de ensino de língua com novas roupas da lingüística moderna" (p.27).

Apoiando-se em Bourdieu, afirmam que, institucionalmente, o papel do professor de língua é o de utilizador de um certo tipo de violência simbólica. Para exercer seu papel, o professor manipula uma justificativa que pode vir de argumentos provenientes da gramática normativa ou de um aparato técnico-científico da Lingüística:

> "com lingüística ou com gramática normativa, sendo professor eficiente ou não, é esse o papel do professor: — ensinar a língua que convém em ocasiões formais, ritualizadas, ou seja, a dita língua padrão."(Gebara et alii, 1984: 29)

Pode-se observar que os autores falam da posição de lingüistas, posicionam-se favoravelmente às contribuições que essa ciência pode trazer aos professores de língua, mas, ao mesmo tempo, não vêem, no discurso dessa ciência, a palavra final para os problemas do ensino. Procuram relativizar o discurso da melhora do ensino de língua quando aplicado à Lingüística. Tais contribuições, embora consideradas úteis, ganham uma posição instrumental, no papel institucional a ser desempenhado pelo professor de língua, que é ensinar a língua padrão.

Esse olhar distanciado e aguçado não os deixa reféns das "verdades" sensacionais trazidas pelos conhecimentos lingüísticos nos anos 70 e início dos 80. Procuram mostrar que, para pensar o ensino de Língua Portuguesa, não basta refletir sobre a realidade lingüística somente; é preciso considerá-la inserida numa realidade maior, a realidade social, que é de fundamental importância.

Quanto ao ensino tradicional, os autores abordam o assunto de forma diferente dos outros textos analisados. Em vez de repetir um discurso que apontava, do interior da Lingüística, as falhas do ensino tradicional de língua materna, as imprecisões da gramática normativa, a opção pela lingüística como um caminho científico e, portanto, qualificado, para a reformulação do ensino, os autores se acautelam em rotular o passado do ensino de forma negativa.

2. Conclusão

A partir das leituras dos artigos, passo a fazer um balanço das idéias apresentadas pelos autores dos três textos a respeito da relação entre Lingüística e ensino de língua materna e da imagem construída por esses lingüistas sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, nos anos 70 e começo dos anos 80.

Inicialmente, sem qualquer surpresa, os autores dos três textos, na posição de lingüistas, defendem a idéia de que a Lingüística tinha contribuições a dar ao ensino de língua materna, tomando por base os conhecimentos científicos já adquiridos, àquela época, sobre a linguagem.

Entretanto, examinando cada artigo, pode-se verificar que não há uma uniformidade de pensamento a respeito da relação que deveria existir entre Lingüística e ensino de língua materna.

A solução de Faraco é a de adesão total, incondicional aos conhecimentos lingüísticos existentes, única saída possível, defendida pelo autor, para reverter o quadro então existente.

Geraldi também defende a aproximação entre o ensino de língua materna e a Lingüística se essa relação resultar num trabalho novo, ou seja, no *ensino da língua* e não no de uma outra metalinguagem.

Gebara, Romualdo e Alkmin, embora também explicitem vantagens do uso da Lingüística no ensino de língua materna, vêem, como Geraldi, com reservas a aplicação direta e inadvertida de teorias lingüísticas ao ensino. Entendendo que o papel social do professor de português é ensinar a língua que convém em situações formais, os autores consideram que o aparato técnico-científico da Lingüística é somente mais "uma justificação manipulada pelo professor para exercer o seu papel".

Quanto à caracterização da imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, a leitura dos artigos traz informações que, juntas, ajudam a compor tal imagem: um corpo de críticas negativas, envolvendo as bases em que se assentava esse ensino, as práticas e os resultados. A apresentação dessa imagem ao público perpassa mais de uma década, ou seja, ela aparece nos anos 70, época em que pela primeira vez foi publicado o texto de Faraco, e é retomada nos anos 80, através da publicação dos artigos no livro *O texto na sala de aula*.

Dos três textos analisados, o de Faraco é o mais rico em detalhes, apresentando, através das *sete pragas*, o perfil do ensino tradicional de língua portuguesa, que, resumidamente, tem as seguintes características:

- *leitura*: predomínio da leitura mecânica, uso de textos de leitura desconectados da realidade e da cultura nacionais;
- *escrita*: trabalho com a escrita (redação) sem que haja um preparo prévio ao ato de escrever;
- *gramática*: o estudo da teoria gramatical é a base do ensino; as gramáticas tradicionais são a base para a seleção dos conteúdos de ensino;
- *os conteúdos programáticos*: são inúteis, a distribuição dos conteúdos por série é arbitrária; informações irrelevantes, uso de formas arcaicas;
- *estratégias inadequadas*: em relação à leitura e à redação, correção de textos, ensino de ortografia através de memorização de regras ou por lacunas, estudo de tópicos gramaticais através de listas de palavras;
- *ensino de literatura*: a partir de dados biográficos dos autores e listas de obras.

Praticamente o texto todo de Faraco serve à caracterização do ensino tradicional de Língua Portuguesa. À medida que o autor expõe suas críticas, é possível conhecer, através delas, que práticas ocorrem e como se desenvolvem nesse tipo de ensino.

Geraldi não caracteriza em detalhes o ensino tradicional, como faz Faraco, mas apresenta traços desse ensino — do qual diverge — no seu artigo:

- presença de classificações e peso na nomenclatura gramatical;
- predomínio do ensino da metalinguagem de análise da língua em detrimento de exercícios da língua;
- predomínio do exemplário de descrições gramaticais feitas pela gramática;
- exercícios esporádicos de língua propriamente ditos.

Já Gebara, Romualdo e Alkmin não apresentam traços que caracterizam o ensino tradicional; entretanto, mencionam que ele serve como instrumento para que o professor possa exercer sua função social de dominação lingüística.

O ponto comum, apresentado por Faraco e Geraldi, em relação à caracterização desse ensino diz respeito ao predomínio das atividades de metalinguagem.

Os artigos analisados permitem perceber que, nos anos 70/ 80, esses lingüistas trataram dessa questão não de uma forma única. Embora a caracterização do ensino tradicional não apareça em *todos* eles nem com o mesmo detalhamento, nem explorando as mesmas características (a argumentação de Faraco se apóia principalmente nas *práticas de ensino*, a de Geraldi, nas *concepções de linguagem*), há um assentimento, nesses textos, da caracterização que vai sendo construída, fato que vai criando condições para a instalação e o fortalecimento de um uníssono no discurso de lingüistas para o ensino de língua materna. Enquanto um texto trabalha sobre a caracterização, chegando a detalhes, outros, se não a expõem, tomam-na como algo já aceito e definido, sobre o qual não há o que discutir.

Procurando dar sentido ao processo de caracterização do ensino tradicional, é importante lembrar que, em fins dos anos 60 e início dos 70, a Lingüística procurava firmar seu espaço no cenário acadêmico brasileiro, frente ao grupo então dominante, que tinha na Gramática Tradicional a base para os estudos da linguagem.

Opondo-se teoricamente a esse grupo, a Lingüística opõe-se, também, ao ensino que era uma extensão desse grupo dominante, que tinha, na gramática normativa tradicional, as bases para as práticas de ensino da linguagem.

Nesse embate de forças, lingüistas voltados ao ensino de língua materna precisaram construir um quadro argumentativo forte o suficiente para que sua produção se fizesse valer como conhecimento novo. Desse quadro, faz parte a construção de um conjunto de críticas desfavoráveis ao ensino então vigente, o ensino de bases tradicionais, que teve, certamente sua função: contribuir para a constituição do discurso da própria ciência lingüística, como um saber que traz as bases de um outro paradigma para os estudos da linguagem, no interior do cenário acadêmico brasileiro, e, também, um novo conhecimento sobre o ensinar a língua materna.

Sobre o período de tempo a que a imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa se aplica, os três artigos muito pouco esclarecem. Não é possível encontrar nos textos nenhuma referência temporal que sinalize desde quando — mesmo que aproximadamente — o chamado ensino tradicional tenha se instalado nem se houve em alguma época, desde a sua instalação, qualquer alteração na sua forma de se desenvolver. O que se recupera na leitura é que ele se encontra *em andamento*.

Dessa forma, a leitura dos textos deixa espaço para que o leitor interprete que esse ensino é um processo contínuo, que sempre se caracterizou da mesma forma, a

despeito das condições sócio-históricas pelas quais a escola brasileira e o próprio ensino de língua materna tenham passado.

A leitura dos artigos permite notar que, na caracterização da imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, há uma idéia vinculada de continuidade, de cristalização de práticas que foram ao longo do tempo delineando um perfil de permanências. Sempre o mesmo, a mesma caracterização, as mesmas práticas.

Entendê-lo dessa forma, faz-nos considerar que ensinar Língua Portuguesa em décadas distanciadas, pudesse ser, em essência, a experiência repetida, sem alterações. Talvez a diferença estivesse nas suas conseqüências, que, com o tempo, se avolumaram e se aprofundaram face ao desencadeamento do processo de democratização do acesso à escola pública. Tal compreensão, entretanto, exigiria que se desconsiderassem as diferentes condições sócio-históricas do ensino tradicional de língua portuguesa.

3. Referências bibliográficas

ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988).* 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

ANGELO, G. L. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

DE PIETRI, E. O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da lingüística brasileira. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção.* 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GEBARA, E.; ROMUALDO, J. A.; ALKMIN, T. M. A lingüística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção.* 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção.* 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da Lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*. Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo, v.1, n.1, 4-15, jul.1966.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez. p.39-51, 1991.

SOARES, M. B. "Prefácio". In: BATISTA, A. A. G. *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.