

LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DO PORTUGUÊS

Subsídios para um planejamento de ensino

Terezinha de Moraes Brenner
Professora do Instituto de
Educação

O ensino da língua materna no I e II graus da Escola brasileira, por falta de rumos definidos, tem-se distanciado, nas últimas décadas, de objetivos claros e precisos para o professor. Numa busca de novas perspectivas, o mestre deverá encontrar embasamento nas novas teorias lingüísticas para elaboração de programa de ensino da língua que se organize estruturalmente: do processo de alfabetização se estenda nas séries de I grau, culminando com uma sistematização da teoria da língua do II grau. Isso pressupõe uma aplicação dos fundamentos do estruturalismo ao ensino do Português — envolvendo a teoria de comunicação, fonética, sintaxe gerativa-transformacional e teoria do texto.

Uma seleção mais recente de objetivos do ensino da língua materna evidencia, quase que unanimemente, a ênfase dada à necessidade de o aluno desenvolver sua competência e atuação lingüísticas. A divergência de posicionamentos não se encontra na meta final supramencionada, mas, sim, nos meios de sua consecução. O desempenho do aluno manifesta-se na sua expressão oral e escrita. Crêem alguns professores que, para desenvolvê-lo, basta fazer o aluno expressar-se, dando, pois, maior relevância ao trabalho de leitura, envolvendo análise de textos e, como decorrência, expressão oral e redação escrita. Eliminam, por conseguinte, a gramática. Outros a incluem no planejamento, mas a interpretam como meramente instrumental no processo de expressão, desvinculando seu ensino da sistematização, ou ainda, realizando uma sistematização distanciada da aplicação (expressão).

O posicionamento aqui assumido provém da compreensão do significado de competência lingüística como resultante da estruturação de uma gramática latente, o que exige do desenvolvimento de habilidades mentais do aluno, ou seja, implica todo o conheci-

mento da psicolingüística. A atuação ou desempenho lingüístico — medido através da expressão oral e escrita — está intimamente relacionado à competência. Assim, em vez de se trabalhar a nível de desempenho, parece básica a programação do ensino a nível de competência do aluno, isto é, o importante é fazer o aluno organizar sua gramática latente da língua. Entende-se por língua uma estrutura dinâmica e viva. Pretende-se que o aluno seja capaz de manipular essa estrutura, pelo domínio de suas regras intrínsecas, de forma que possa usar criativamente a língua. A sistematização do ensino da gramática visa, pois, à estruturação de competência do aluno. Essa sistematização gramatical não inclui a aprendizagem de regras normativas da gramática tradicional e exclui, de início, a aprendizagem de nomenclatura gramatical, mas exige uma organicidade programática de estruturas lingüísticas, abrangendo níveis de complexidade crescente a serem trabalhados com o aluno. Propondo-se como meta inicial do ensino da língua a estruturação de competência do aluno, chega-se ao desenvolvimento do desempenho lingüístico como consequência. É evidente que a sistematização gramatical — é nesse campo que colaboram os ensinamentos da teoria da comunicação, sintaxe e fonologia — constitui num recurso básico para estruturação de competência; para essa finalidade concorre, fundamentalmente, a leitura, análise e crítica de textos (Fonseca & Fonseca). Segundo esse enfoque, o ensino da gramática passa a ser um meio e não um fim. Colocando a expressão escrita e oral (abrangendo toda forma de redação e verbalização de juízos e valores em situações reais e na análise de texto) no âmbito do desempenho, pode-se imprimir, segundo o acima proposto, uma articulação no ensino da língua entre: estudo gramatical, leitura, análise, interpretação de texto (incluindo a literatura) e expressão oral e escrita.

Considere-se, inicialmente, que a aprendizagem de uma língua se desenvolve num processo gradual e cíclico.

Segundo a perspectiva chomskiana, a mente humana é estruturalmente potente para a aquisição das diferentes modalidades de conhecimento. Essa potencialidade inata se desenvolve e se afirma em processos comportamentais que caracterizam a experiência do homem. Assim sendo, não basta perceber a criança como ser lingüisticamente potente. É preciso dar-lhe oportunidade e vivência para que a língua, adquirida intuitivamente no início, se estruture, paulatinamente, de forma harmônica na sua personalidade de ser em crescimento, de maneira que esse potencial desenvolvido e expresso numa vivência criativa da linguagem lhe proporcione maior realização como ser humano.

Significa que a aquisição da gramática de uma língua inicia, intuitivamente, quando a criança aprende as primeiras palavras, efetua as primeiras combinações entre elas e chega à elaboração de frases e à estruturação das mesmas em diálogo. Sendo o ser humano linguisticamente potente — visto que dispõe de uma capacidade inata para a aprendizagem da língua — cabe à experiência lingüística papel primordial na aquisição e domínio da língua.

Interprete-se a língua como estrutura viva, dinâmica e criativa que funciona obedecendo a sistema de regras peculiares e definidas. Conseqüentemente, o ensino não pode se processar de forma desordenada e ocasional. Desde a aprendizagem da leitura e da escrita, no processo de alfabetização, deve haver um planejamento de ensino condizente com a natureza da língua. Significa que a criança deve vivenciar a aquisição do código escrito, no seu processo de codificação e decodificação, segundo planejamento estrutural que, por sua vez, deve ser elaborado a partir da experiência infantil, pois, conforme Piaget, a aprendizagem se realiza estruturalmente em ciclos. Somente após a maturação de um ciclo, desenvolve-se um novo. Esse preceito, conforme referência anterior, deve evidenciar-se em todo planejamento do ensino da língua. Dominando determinadas estruturas, o aluno estará apto para aquisição de novos padrões de comportamento lingüístico (essa previsão deve pesar não apenas no planejamento de uma série escolar, mas ao longo do I e II graus), num processo gradual e evolutivo, enfatizando, ciclicamente, níveis de pensamento cada vez mais elevados, de forma que não haja estagnações e retrocessos, mas um crescendo no processo de aprendizagem.

Na verdade, o planejamento do ensino da língua deve iniciar-se já na pré-escola. Ao contrário do que tem sucedido, o professor das atividades pré-escolares deve sedimentar, na sua formação, sólidos conhecimentos de lingüística direcionados para as atividades que irá desenvolver com seus alunos. Segundo Emília Ferreira (1980), a aprendizagem da escrita ocorre ciclicamente, abrangendo cada ciclo todos os níveis de pensamento, e se introduz na fase da pré-escolaridade. Nesse período, são também de suma importância o desenvolvimento do léxico da criança e a aquisição de novos padrões frasais. Mas, para que um professor possa diagnosticar em que nível do domínio do léxico e da sintaxe se encontram seus alunos, para fins de planejamento dos níveis seguintes a serem atingidos, é necessário que ele próprio não só domine a estrutura da língua, mas saiba associá-la a níveis mentais de desenvolvimento da criança.

É relevante o apoio da Sociolingüística. O planejamento das atividades, baseado em diagnóstico da realidade, cruza dados dos registros, envolvendo níveis sociais da língua, com etapas do desenvolvimento psicolingüístico da criança. É sabido que o nível sócio-cultural influi no desenvolvimento psicológico e lingüístico. Não obstante, certas estruturas, como por exemplo "eu di (= eu dei)", relacionam-se a níveis de desenvolvimento psicolingüístico e não a registros. Esses estágios de desenvolvimento psicolingüístico são, embora não obrigatoriamente, mais prolongados em crianças culturalmente menos privilegiadas, devido à falta de diversidade de experiências que oferece o meio. Outras estruturas traduzem, no entanto, nível sócio-cultural, como "eu truxi". Em "abaça eu", podem-se tecer dois níveis de considerações. A ausência de fonema /r/ denota que a criança não domina esse fonema. Revela, ainda, a sentença que a criança não é capaz de atingir níveis mais complexos de pronominalização, ou seja, que o emprego do pronome prende-se à estrutura subjacente da língua. Implica, pois, análise psicolingüística. Por outro lado, a não realização do pronome oblíquo "me", mas escolha no léxico de "eu" também pode prender-se a nível cultural, pois as classes que usam registro vulgar ou registro rural, mais conservadoras, ou até mesmo o registro coloquial, conservam na estrutura superficial, na atualização da língua, constituintes da estrutura profunda. O emprego do pronome oblíquo é nitidamente revelador de padrão social. A música popular revela essa dificuldade de realização de operações transformacionais de pronominalização — "Passei a noite procurando tu", "Oi, leva eu . . .". É de fácil diagnóstico a natureza dos desvios dos exemplos aqui apresentados, mas nem sempre o é para nossas professoras da pré-escola, na maioria das vezes despreparadas, relativamente à formação lingüística, para análise das situações que se oferecem.

Considerando-se o desenvolvimento psicolingüístico, merece especial atenção o processo de aprendizagem dos fonemas. Esses não são todos adquiridos simultaneamente. O grau de complexidade articulatória de um fonema relaciona-se intimamente a dificuldades que se impõem na aprendizagem do mesmo (Schifino e Brenner). Assim, um fonema oclusivo é de mais fácil aprendizagem que um fricativo. Por outro lado, a percepção de um fonema oclusivo ou fricativo que se opõe a outro unicamente pela sonoridade constitui um problema para a alfabetização e, conseqüentemente, para a pré-escola. Cruzando-se a oposição estabelecida pelo traço distintivo sonoridade com o grau de complexidade articulatória, aumentam as dificuldades. Conseqüentemente, a percepção do fo-

nema /b/, opondo-se a /p/, exige menor acuidade auditiva do que /v/, pondo-se a /f/. O conhecimento da estrutura de um fonema e da natureza de suas dificuldades determina planejamento de atividades adequadas. Atividades musicais, por exemplo, exercitam a percepção auditiva; mais precisamente: fonemas que apresentam, em algumas crianças, distorção, seja da sonoridade, seja de outro traço, podem-se introduzir, através de planejamento, em canções ou poesias. O mesmo pode suceder com dificuldades articulatórias. Cabe à testagem — provas elaboradas com finalidade específica — a indicação da natureza do desvio: percepção auditiva ou articulação.

No final da pré-escola, a criança deverá dominar todos os fonemas para iniciar-se na alfabetização. Significa que ela deve ser capaz não só de articular todos os fonemas, mas também de distingui-los, o que se pode testar através do reconhecimento de vocábulos por oposições fonêmicas. Embora essa identificação de fonemas se deva realizar já no fim da pré-escola, constata-se que, na realidade, alunos do 2º grau, por causas diversas, seja interferência de uma segunda língua ou por problemas originados pela falta de percepção auditiva, não são capazes de estabelecer oposições fonêmicas que envolvam traço pouco perceptível como a sonoridade. A dificuldade acima apontada acarreta retardamentos no processo de alfabetização, que trazem conseqüências — comprovadas — para a posterior escolaridade do aluno (Schifino e Brenner).

Significa que o diagnóstico da realidade de uma turma da pré-escola, visando ao planejamento de ensino, envolve o conhecimento das estruturas lingüísticas usadas pela criança, a nível de registro e de desenvolvimento psicolingüístico — incluindo, em ambos os casos, a sintaxe e o léxico. Acrescente-se, ainda, o diagnóstico psicomotor que tem implicações diretas na aprendizagem da escrita.

Se a pré-escola tiver como meta definida o desempenho lingüístico do aluno, com amplo investimento na oralidade, no momento de iniciação da criança no processo de codificação e decodificação da língua escrita, ou seja, na alfabetização propriamente dita, terá essa criança superado uma série de dificuldades pela aquisição de novos padrões e estará mais preparada para a escolaridade.

A própria seleção do método de alfabetização liga-se intrinsecamente à teoria lingüística e a níveis de pensamento. Dependendo do nível psicolingüístico do grupo, o alfabetizador poderá apoiar seu trabalho em texto, frase ou palavra escrita, inserida a última em contexto situacional do domínio do aluno. Os três métodos fundamentam-se na teoria da comunicação e encontram embasa-

mento lingüístico na teoria da sintaxe da frase e, mais precisamente, na sua decomposição em constituintes imediatos, que implica processo mental de análise e síntese, sem o domínio do qual o aluno não se alfabetiza.

A frase representa a unidade básica da comunicação; através dela se estrutura a mensagem oral e escrita — caracterizando a última o texto. A montagem de um texto decorre de um princípio elementar — elementos soltos não comunicam — é preciso que se organizem num todo estruturado. Assim, toda mensagem situa-se num contexto, envolvendo elementos não lingüísticos. Esses últimos são de mais fácil identificação numa situação de mensagem oral. Entretanto, num texto escrito, os elementos contextuais abrangem fatores psico e sociolingüísticos, envolvendo até mesmo o momento criativo da mensagem, e sua interpretação exige intuição do leitor, o que escapa à objetividade. Partindo de um texto, considerado materialmente, isto é, interpretado como um todo orgânico gerado através de frases, chega-se às mesmas regras estruturais que norteiam a elaboração de uma frase. Da mesma forma que uma frase se decompõe estruturalmente em constituintes sintáticos, categorias e lexicais, também o texto obedece a regras sintáticas e pode desmembrar-se em estruturas que se encaixam umas nas outras ou se concatenam entre si (Barthes). Essa organicidade no funcionamento da língua deve presidir o processo de aprendizagem de leitura e escrita; ou seja: o aluno deve dominar o todo e, através da decomposição, saber identificar e até empregar em novas combinações seus constituintes, inclusive os elementos mínimos, os fonemas.

Desse ponto de vista, decorrem, conseqüentemente, restrições ao método fonético, que inverte o processo, ao partir do fonema, e faz com que o aluno trabalhe, como elemento básico, constituintes de significado vazio. Na verdade, todo conhecimento da teoria de codificação e decodificação da língua associada aos princípios de Psicologia revelam que a criança deve manipular signo cujo significado seja de seu domínio e lhe desperte interesse. Isso traz reais conseqüências na introdução de histórias infantis em que o signo lingüístico é representado no nível conotativo. É importante também que, ao trabalhar com a criança, o professor saiba distinguir o momento de apresentação do nível denotativo e do nível conotativo, pois a introdução desse último em muitas estratégias de aprendizagem tem recaído em artifícios não convincentes. Subsídios da Lingüística Aplicada e da Psicologia facultam, certamente, maior segurança e flexibilidade ao alfabetizador.

A análise de cartilhas em uso (Schifino e Brenner) evidencia

que seguem, na maioria das vezes, critérios gráficos para ordenação das dificuldades ortográficas, o que traz sérias desvantagens para o ensino. A introdução das vogais, por exemplo, pauta-se em cinco letras: a, e, i, o, u. A letra e, por exemplo, encobre numa série de realizações fonéticas. A perspectiva da língua oral discrimina o fonema /e/, grafado pela letra e, com ou sem acento; o fonema /ɛ/, grafado pela letra e, com ou sem acento; o fonema /ẽ/, grafado pela letra e com til ou acompanhado de m ou n, e, ainda, o arquivonema [ɛ̃], grafado pela letra e. Portanto, o quadro de cinco letras para as vogais restringe enormemente as realizações dos fonemas que, recebendo tratamento individualizado, podem sistematizar melhor as dificuldades da língua. O mesmo sucede com o quadro das consoantes, encontros vocálicos e encontros consonantais. Ainda o mesmo princípio regula a estruturação dos padrões silábicos. A Fonética e Fonologia apontam critério mais rico, minucioso, ordenado e lógico para arrolamento das dificuldades gráficas e seleção dos padrões silábicos, pois partem da realidade da língua, que é a oralidade. A perspectiva oferecida pela Fonética — Fonologia, se bem aproveitada, poderá, certamente, contornar uma série de problemas constatados, decorrentes de processo de alfabetização apoiado em critério gráfico.

Na verdade, com a contribuição da Sociolinguística e valorização da língua oral, muito se tem questionado sobre o registro ou nível de língua a ser usado pelo professor alfabetizador e na decorrência da escolaridade. Alguns defendem o uso do registro infantil empregado pelo aluno, aceitando mesmo o registro vulgar ou coloquial, incluindo estruturas consideradas por posicionamento tradicional como cacoeses lingüísticos na organização de material didático (inclusão de nexos oracionais como *né, daí, aí*), numa total oposição ao conservadorismo lingüístico revelado em cartilhas que trabalham com léxico totalmente distanciado da realidade do aluno (Votve). Uma segunda posição postula o emprego do registro padrão considerado numa interpretação tradicional que o identifica com uso culto e o relaciona a classe social. Um terceiro posicionamento aceita o registro coloquial infantil, evitando gírias e registro vulgar no material escrito. É evidente que a língua falada traz um distanciamento muito grande da língua escrita, o que acarreta sérias dificuldades para o alfabetizador (Gonouvrier & Peytard; Poersch).

Impõe-se, por conseguinte, a necessidade de conscientização por parte do professor do registro oral infantil usado pelo grupo com que trabalha para demarcação do ponto de partida no planejamento das atividades lingüísticas. A terceira posição supramen-

cionada parece a mais adequada, uma vez que o objetivo do ensino de língua consiste no desenvolvimento da competência lingüística e esse é inesgotável no ser humano. A circunscrição da escola a uma classe social ou a um registro lingüístico — o do domínio do aluno — imprime bloqueio ao desenvolvimento das potencialidades humanas, da mesma forma que a imposição de um registro padrão como tradicionalmente interpretado. Com isso, não se defende que se desconheça a realidade do aluno, mas, ao contrário, postula-se que, sobretudo nos meios rurais, dominada essa realidade, a escola passe a constituir um alargamento de horizontes numa abertura para uma vivência mais ampla. Decorre daí a necessidade de maior riqueza e abundância de material para desenvolvimento da faculdade da linguagem (incluindo a língua) em meios sociais mais carentes. Esse desenvolvimento da linguagem implica o crescimento da criança como ser humano. Pretende-se que, sobretudo nos meios mais pobres, o aluno atinja níveis lingüísticos mais elevados, ultrapassando os limites de uso de sua comunidade, de forma que lhe permita um avanço nas barreiras culturais impostas por níveis sociais. Com isso, pretende-se que o aluno chegue ao domínio de língua padrão escrita, não identificada como classe social ou cultural, mas interpretada como o abstrato da língua, no sentido de que suas regras sejam capazes de descrever não só a estrutura basilar da língua, mas também realizações individuais, grupais e regionais. Exemplifique-se: em Português, a dupla negação realiza-se com um elemento negativo básico pré-verbal que possui a propriedade de expandir-se sobre elemento indeterminado em seu contexto (Brenner, 1981), como segue:

(1) Não vi ninguém.

Em algumas regiões, contudo, na língua falada, emprega-se:

(2) Vi ninguém.

A estrutura (2) é, porém, considerada agramatical no sul do país. Sua derivação regulamenta-se pela regra geral supracitada, acrescida da regra facultativa de poda do elemento pré-verbal. Significa que a regra regional decorre do abstrato da língua e não contradiz o modelo geral de descrição lingüística. Assim, o padrão ou abstrato da língua deve ser descrito por um modelo de regras tão amplo, que seja capaz de cobrir as realizações grupais ou regionais.

O mesmo ocorre com a sentença:

(3) Ninguém não saiu.

A regra básica da língua prevê a expansão do elemento negativo sobre indeterminado situado à sua direita. Entretanto, em alguns grupos sociais, os que mais resistem às transformações lingüísticas como os rurais — pois a estrutura ocorreu no Português arcai-

co — é gramatical a expansão à esquerda. Significa que a estrutura profunda de (3) deve ser tão ampla que permita gerar (4) e (3):

(4) Não saiu ninguém.

Interprete-se como segue: a estrutura básica gera (4) e, opcionalmente, (3).

Suponha-se um aluno proveniente de meio sócio-cultural que domine apenas a sentença (2); pela escolaridade, deverá atingir a estrutura (1), embora esta também tenha sua origem no registro coloquial.

Quanto ao momento da introdução da última estrutura citada, cabe a decisão ao bom senso do professor, direcionado pelo nível do grupo que orienta.

A teoria da frase, regulada pelo modelo chomskiano, embasa graduação de dificuldades sintáticas e morfológicas, tanto no processo de alfabetização, como nas primeiras séries do 1º grau. Cabe, pois, a Teoria Gerativo-Transformacional fornecer subsídios para seleção dos padrões frasais. A ordenação das regras de estrutura frasal encobre um grau de complexidade crescente que se pode utilizar na discriminação de dificuldades sintáticas. Assim, por exemplo, a constituição mais elementar do SN particulariza-se pela presença do nome próprio, que obedece à regra:

SN → N

Veja-se o exemplo:

(5) Maria saiu.

A presença do artigo imprime flexão de gênero e número ao nome, exigindo operações gramaticais. O SN, preenchido pelo adjetivo como modificador do nome ou por dois sintagmas nominais (sujeito composto), envolve operações sintáticas mais complexas e, quanto maior for o número de operação transformacionais, mais complexa é a estrutura e, conseqüentemente, de mais difícil aprendizagem (Chomsky 1970). O mesmo sucede na constituição do SV, no encaixe oracional e na concatenação de orações: as estruturas mais simples exigem menor número de operações transformacionais. Assim, o SV na sentença (5) é mais elementar que em (6):

(6) Quero um doce.

A sentença (7) acarreta menos operações mentais que (8):

(7) Quero que venhas.

(8) Quero que venhas e me tragas um doce.

Os exemplos aqui mencionados são de extrema simplicidade. Servem, apenas, para demonstrar que a ordenação das regras de estrutura frasal num planejamento de ensino pode contornar dificuldades de elaboração de sentenças que, na verdade, ocorrem

até em vestibulandos, como se pode conferir em diversas pesquisas realizadas (Silva et alii; Marcolin et alii). As operações transformacionais constituem o fundamento para a montagem de exercícios estruturais, que se devem associar a níveis de pensamento e que, de início, podem ser trabalhados oralmente.

Podem-se citar vários exemplos de exercícios, distribuídos inclusive por Delegacia de Ensino do Rio Grande do Sul, que trabalham operações sintáticas para o aluno estruturar sua gramática latente, sem que, de início, sistematizem uma gramática formal: exercícios de flexão de gênero e número, de acréscimo de adjetivos e determinantes, de supressão do SN sujeito, de acréscimo do SN com a função de objeto direto, desenvolvimento do SN nominal em oração de acréscimo de oração, etc. Uma das ressalvas que se fazem a esses exercícios estruturais — visto que, na maioria das vezes, parece ocorrer — é a falta de sistematização por parte do professor e da escola. Significa que a introdução dos exercícios deve obedecer a uma graduação consciente por parte do professor, isto é, deve seguir a um planejamento de dificuldades. Evite que se repita a mesma modalidade de exercícios em várias séries e que dificuldades de relevância não sejam trabalhadas.

Outra restrição a essa forma de trabalho é proveniente do rumo que o ensino das línguas estrangeiras tem assumido numa linha behaviorista da teoria da aquisição do conhecimento. Decorre de que esses exercícios estruturais tendem a uma mecanização de estruturas, sem real desenvolvimento de habilidades mentais. Por isso, é necessidade de conscientização dos planejadores do ensino, juntamente com os professores, das metas definidas que se pretendem atingir. Obedecendo a uma teoria mentalista 'ativa' da aquisição do conhecimento, apoiada no racionalismo clássico, que hoje assume expressão na teoria chomskiana sobre gramática e língua, os exercícios estruturais no 1º grau, não só pela ordenação sistêmica, mas, sobretudo, pelo conteúdo e método de abordagem, podem conduzir o aluno a uma segura estruturação de uma gramática latente da língua. O certo é que parece ainda não haver um trabalho organizado, segundo essa orientação. A introdução de exercícios estruturais no 1º grau em nossa rede escolar trouxe algumas confusões provenientes, justamente, das causas supramencionadas e acrescidas, sobretudo, pela má interpretação que ocasionou a supressão da nomenclatura gramatical. As professoras, ao eliminarem a nomenclatura e por falta de uma formação gramatical sólida, deixaram de trabalhar a gramática, não sabendo mais dirigir o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, não se pretende afirmar que se deva eliminar totalmente a nomenclatura

gramatical no I grau, tampouco que se chegue ao excesso oposto de sua introdução já na primeira série, mas que sua dosagem se inclua num replanejamento de ensino racionalmente equilibrado.

Conclui-se, portanto, que a gramática da língua, adquirida intuitivamente pela criança fora da Escola e desenvolvida por uma experiência assegurada por um planejamento estrutural do ensino nos primeiros anos, assumirá sistematização natural no decorrer da escolaridade. Essa sistematização envolve o manejo de estruturas da língua que pode ser desenvolvido através de exercícios estruturais. Implica, pois, toda sistêmica de funcionamento da língua, eliminando, tanto quanto possível, regras meramente normativas, nomenclatura desnecessária, conhecimentos adquiridos isoladamente, e tem como finalidade o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Pergunta-se, então, qual a função do ensino da língua materna no II grau. Parece que, além do desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, visando a um fim prático e imediato de uso da língua, cabe ao II grau uma sistematização básica da teoria linguística. Assim como aprende princípios fundamentais de outras ciências, deve conhecer princípios, pelo menos elementares, da ciência de sua língua. Isso constitui uma decorrência do avanço das ciências linguísticas na atualidade e de uma valorização da língua como elemento cultural básico expressivo de uma nacionalidade. É evidente, e deixa-se claro, que não se pretende ensinar Linguística no II grau, mas que se sistematizem os conhecimentos teóricos fundamentais da teoria da língua.

Em resumo, o trabalho do II grau deve conduzir a uma teorização sistêmica a nível de competência, associada a uma consequente exercitação de emprego de estruturas linguísticas, visando ao desempenho verbal do aluno.

O mais difícil, parece, constitui a atualização do ensino, tendo em vista os avanços das ciências linguísticas. Impõem-se a renovação de conceitos básicos, respeitando-se uma adequação ao nível do aluno. Significa que cabe ao professor a assimilação das teorias linguísticas e sua reelaboração, chegando ao aluno apenas os conceitos e metodologia decorrente a serem trabalhados de forma simples e natural, organizados estruturalmente.

A introdução de uma nova teoria no ensino, ainda que reelaborada para utilização pelo aluno, conduz a uma renovação de metodologia e técnica, para que se possa manter o espírito que anima a nova abordagem gramatical. A verdade é que as reservas que se têm feito à aplicação da Teoria Gerativo-Transformacional ao ensino de II grau são provenientes, na maioria das vezes, da difi-

culdade de se efetivarem os ajustamentos necessários a que se acaba de fazer referência. Outras restrições originam-se dos diferentes direcionamentos que a teoria padrão chomskiana tem assumido. Parece, no entanto, que os avanços que a teoria básica tem conquistado não se afastam, na sua essência, do germe original, que é o modelo padrão de Chomsky. Por outro lado, os debates e discussões em torno do tema revelam-se mais acirrados que as inovações introduzidas e, em verdade, mais colaboram para uma proliferação da pesquisa (Ruwet). Assim, é mais prudente e racional que uma renovação de ensino a nível de II grau se restrinja ao modelo chomskiano inicial. Exclui-se, pois, das considerações acima ainda o fato de que a própria pesquisa linguística, em Português, nessa área engatinha.

Alguns investimentos se têm feito nesse ramo da Linguística Aplicada ao ensino. Foi o que ocorreu, por exemplo, no Laboratório de Linguagem do Instituto de Educação General Flores da Cunha. No segundo semestre de 1977 e em 1978, fez-se uma reciclagem para os professores de Língua Portuguesa do II grau, Curso Magistério, da Teoria Gerativo-Transformacional padrão de Chomsky. Em 1978 e 1979, professores que trabalham a sintaxe receberam assessoramento para montagem e testagem de exercícios em sala de aula e, em 1979, esses exercícios foram apresentados aos demais elementos do grupo de professores de Língua Portuguesa do II grau para recepção de sugestões e encaminhamento para reformulações. Assim surgiu o manual "Português no II Grau" (Brenner et alii, 1982), que se propõe atingir, pelo menos em parte, os objetivos acima propostos.

O certo é que a gramática normativa tradicional, direcionada para um ensino prescritivo, não consegue desenvolver habilidades mentais do aluno para estruturação de sua competência linguística, como hoje se divisa.

Analise-se, por exemplo, o capítulo sobre concordância verbal da gramática normativa de Rocha Lima (1965 p. 391-403), ainda em voga em muitas escolas e orientadora de concursos vestibulares e outros. A gramática diz-se normativa, isso subentende que estabelece regras da norma de funcionamento da língua. As regras básicas de concordância descritas segundo a norma são exemplificadas por sentenças extraídas de obras literárias (p. 391-3).

Entende-se, pois, que a norma da língua repousa no uso literário. E isso mais se evidencia em situações em que o autor passa a inferir regras a partir de sentenças elaboradas por escritores, frases essas que traduzem estilo individual e criatividade, inserindo-se

no campo artístico, e que não podem ser assumidas como referência para a norma.

Quando aborda, por exemplo, a concordância de sujeitos unidos por 'e', após explicitar a regra geral de verbo no plural, Rocha Lima (p. 402-3) explica que esse princípio é quebrado:

"B) quando os sujeitos estão de tal maneira unidos, que formam como um todo indivisível, expressando uma idéia única.

Exemplos:

'Em tal sorriso, o passado e o futuro estão impresso.' (Alexandre Herculano).

Neste campo, "o passado e o futuro são manifestações de uma idéia única: o tempo distante - (apud Mattoso Câmara Jr.)".

Verifica-se que a interpretação utilizada por Rocha Lima é extremamente subjetiva e é nessa análise que encontra fundamento para determinação de uma regra de concordância.

Constatando-se a quebra da sintaxe regular efetivada por escritores atuais como Guimarães Rosa, assegurada justamente pela criatividade artística, tornou-se impossível buscar o padrão da língua na sua realização literária.

A situação supraconfigurada particulariza uma das causas da defasagem do ensino gramatical nas escolas.

Com a introdução de teoria chomskiana, elimina-se o objetivo de um ensino meramente prescritivo. Mas, para que, realmente, se alcance um ensino produtivo de língua, no sentido de que o aluno encontre nível de eficiência na sua atuação lingüística condizente com a escolaridade do II grau, é necessário que, na aprendizagem da gramática formal, ele se introduza no nível descritivo dessa gramática. Aí se enquadram as análises estruturais, a decisão entre o gramatical e o agramatical. A análise estrutural no II grau pode abranger decomposições lineares e diagramadas das sentenças; identificação, classificação e decomposição de constituintes categoriais; identificação e classificação de elementos sintáticos; reconstituição de estruturas profundas e subjacentes com as respectivas transformações, ainda que não formalizadas. Ultrapassando o nível descritivo da gramática, exercícios com operações transformacionais de supressão, acréscimo, substituição, permuta, deslocamento, encaixe permitem ao aluno maior habilidade no manejo das estruturas lingüísticas, conduzindo-o ao domínio dos mecanismos da língua nas diferentes situações de comunicação. Firma-se, dessa forma, uma ponte mais direta entre o ensino formalizado da gramática e a atualização ou uso da língua.

Deve ficar claro, conforme referência anterior, que a Gramática Transformacional, embora restrita à teoria padrão chomskiana,

não pode ser abordada no II grau em toda a sua extensão e com todas as suas implicações. O que se pretende é, através do aproveitamento de conceitos básicos dessa teoria, a busca de uma metodologia de ensino da sintaxe mais racional e simples para o aluno.

A Gramática Gerativo-Transformacional oferece muitos recursos que podem ser explorados pelo professor. Em primeiro lugar, a visualização das estruturas no diagrama concretiza conceitos abstratos e facilita a formação de esquemas mentais. Facilita o estudo das funções, que são decorrentes da posição das estruturas na sentença. Estabelece, pois, relação efetiva entre sintaxe e morfologia. O contato com as estruturas subjacentes conduz ao domínio racional da língua. A dificuldade decorre de que o trabalho não pode se distanciar demasiadamente dos padrões tradicionais do ensino, tendo em vista mudanças eventuais de escola pelo aluno e concursos oficiais que possa a vir prestar. Por isso, mesmo partindo de estruturas subjacentes com diagramação de sentenças, pode-se chegar a exercícios classificatórios tradicionais. Embora não indispensável, essa modalidade de exercício é importante para um aluno de grau médio, sobretudo àquele que se destina ao ensino da língua materna, considerando-se a sistematização dos conhecimentos lingüísticos que se deve efetivar nessa fase.

Deve-se atentar para o fato de que existem classificações básicas da gramática tradicional que, de modo geral, não contradizem conceitos da Gramática Gerativa. Exemplifique-se: o diagrama descreve categorias gramaticais e relações gramaticais, mas não explicita as funções de sujeito, predicado, objetivo direto, decorrentes dessas relações. Chomsky (1971, p.67), porém, as tem presentes; isto significa que o aluno não necessita ignorá-las. Verificando-se que ocorrem dificuldades provenientes da introdução de uma nova nomenclatura e que o ensino deve seguir uma relativa padronização, parece importante a conciliação do problema. Existem, na verdade, muitos aspectos que podem ser contornados, especialmente no que tange à nomenclatura referente a constituintes categoriais. Assim, pode-se substituir determinante por artigo, pronome, numeral, nomenclatura estipulada pela NGB. Ainda que a Gerativo-Transformacional não use maior especificidade na classificação das orações, nas subordinadas substantivas, por exemplo, a discriminação classificatória da NGB não contradiz a natureza das orações descritas em diagramas. O mesmo parece suceder com as adjetivas. Quanto às adverbais, o problema da nomenclatura já existe na própria gramática tradicional. Surgem dificuldades com as coordenadas, na classificação quanto ao síndeto e quanto à na-

tureza da relação estabelecida. Salienta-se, no entanto, que, mesmo nos casos em que não se evidenciam maiores problemas provenientes da conciliação de nomenclaturas, a Gerativo-Transformacional abre perspectivas de análise bem mais amplas, sobretudo, para discussão e questionamento dessa nomenclatura.

A diagramação de sentenças adequa-se, especialmente, ao início do trabalho. Verificou-se, através da experimentação, que, quanto maiores são as deficiências e dificuldades do aluno, mais útil se torna o diagrama (Brenner et alii, 1982). Ele deve ser mais freqüente no estudo da estrutura interna da sentença. À medida que o aluno for dominando a posição das estruturas no contexto frasal, pode-se restringir sua exploração como recurso didático. No estudo da sentença complexa, em algumas unidades (orações adverbiais), ele pode ser utilizado apenas na introdução do conceito e, em outras (orações substantivas reduzidas), não há necessidade de sua utilização.

Através do diagrama e da decomposição linear da frase, recebe ênfase o exercício descritivo. Sob a perspectiva das transformações, dinamizam-se as estruturas da língua. O aluno, ao manipulá-las, desenvolve seu desempenho lingüístico. Conforme referência anterior, não constitui um objetivo do ensino a formalização das operações transformacionais.

A decomposição em constituintes imediatos faculta as conceituações de estrutura, elemento e função, que têm trazido muitas confusões a alunos e mesmo a professores, e que constituem a base de todo o ensino da língua.

O diagrama da árvore permite ao aluno compreender, por exemplo, que uma estrutura nominal (SN) pode exercer diferentes funções, dependendo da posição que ocupe na sentença, ou seja, do tipo de relação estrutural que mantém com os demais constituintes oracionais. Uma estrutura encabeçada por preposição (S_{Prep}), dependendo da relação estrutural, pode assumir função de adjunto adnominal, complemento nominal, objeto indireto, adjunto adverbial ou agente da passiva.

Surgem alguns impasses com a gramática tradicional normativa que, para classificações e análises, segue ora critérios semânticos, ora sintáticos; outros distanciamentos provêm de posição teórica mais abrangente do Gerativo-Transformacional. A conceituação de sintagma verbal, por exemplo, apoiada em critério sintático, dificulta para o aluno a conceituação de predicado verbal e predicado nominal, decorrente de critério semântico, da gramática tradicional. Embora considerando que sintagma refere-se a estrutura e predicado, a função, o critério classificatório deveria ser coin-

cidente.

Outro aspecto discordante provém do estudo dos modais em Português, que tem implicações na descrição das orações substantivas infinitivas e gerundivas. Dever, poder e querer estão sendo interpretados como verbos independentes, com distribuição no léxico da língua (Brenner et alii, 1982, apud Barbara). Veja-se a sentença:

(9) Eu posso sair hoje.

A estrutura superficial abrange uma sentença complexa com duas orações. Poder-se-ia postular a existência de duas orações na estrutura profunda que, após apagamento por 'equi' do SN sujeito e poda do nóculo 'S' (Regra de Ross), transformam-se numa só sentença simples. Entretanto, provas de negação da sentença permitem afirmar que, em (9), existem duas orações (Brenner, 1981, p. 78-84). É possível a negação isolada dos verbos poder e sair. São diferentes:

(10) Eu posso não sair hoje.

(11) Eu não posso sair hoje.

Comprovem-se:

(12) Eu não posso sair hoje, nem Paulo.

Mas é asteriscada (agramatical):

(13) *Eu posso não sair hoje, nem Paulo (pode).

O único verbo que parece manter posição de modal é ir, quando encerra o traço futuramente.

A perspectiva oferecida pela subcategorização do léxico em traços idiossincráticos propicia recursos práticos e funcionais para estudos dos constituintes categoriais — como substantivo, artigo, numeral, pronome e verbo. Facilita, sobretudo, a compreensão do emprego do subjuntivo e do conteúdo semântico dos nexos oracionais introdutórios das orações adverbiais (Brenner et alii, 1982).

A verdade é que a teoria Gerativo-Transformacional proporciona ao aluno maior expansão no campo da análise lingüística, através de uma compreensão mais profunda do conceito de língua e de sua estrutura de funcionamento. Lembra-se, contudo, que um estudo isolado da gramática não é suficiente. O domínio da estrutura da língua deve existir em função da expressão oral e escrita, ou seja, do ato comunicativo. Por isso, recomenda-se que as sentenças destacadas para exercícios gramaticais possuam conteúdo significativo para o aluno, de forma que lhe tragam alguma informação que possa ser utilizada em momento posterior. O problema todo da redação provém da relação conteúdo/forma. Nesse aspecto, é indiscutível a contribuição da literatura. Sugere-se, outrossim, que não se utilizem, para estudo da gramática, sentenças ex-

traídas de texto literário, tendo em vista as considerações feitas neste trabalho, referentemente à língua padrão e considerando também que o objetivo da Teoria Gerativo-Transformacional atém-se à descrição da gramática do falante da língua. Como consequência desse conceito, afirma-se que o objetivo do ensino de língua é a estruturação da gramática latente do aluno, visando ao ato comunicativo.

Ocorre que a efetivação dessa modalidade de ensino pressupõe que o professor de I grau já possua formação lingüística sólida, isto é, possua visão estrutural da língua e saiba manejar suas estruturas, através de operações transformacionais básicas. E isso, infelizmente, não sucede com nossos professores do ensino de I grau. E mais ainda: é imprescindível que o professor, além de dominar a gramática de sua língua, saiba planejar o ensino segundo níveis de pensamento para seleção das estruturas e para elaboração de exercícios que trabalhem as diferentes transformações gramaticais. Deverá conhecer, ainda, princípios básicos para a criação e análise de textos. Mas, se isso não se realiza, não cabe a responsabilidade a nossos professores de I grau. Várias são as causas interferentes no processo.

Em primeiro lugar, pondere-se que é relativamente tardio o avanço de nossa cultura ocidental nos estudos lingüísticos, o desenvolvimento do estruturalismo com a Gramática Gerativo-Transformacional data apenas de três décadas. A partir de então, é intensa a proliferação de pesquisas. Entretanto, sua introdução na Universidade brasileira foi e está sendo lenta e se deve ao surgimento dos cursos de Pós-Graduação.

Enquanto está sendo tardia a renovação da Universidade, o ensino de Língua Portuguesa no I e II graus ficou completamente defasado, desgastado pela desatualização da gramática normativa e por um ensino fundamentado em falsos preceitos da teoria da comunicação que busca fórmulas rápidas e fáceis para solucionar o problema do ensino, afastando-se do embasamento científico da Lingüística. Distanciou-se, inclusive da gramática normativa, perdendo o ensino da língua seu rumo.

Outro aspecto a considerar são os currículos dos Cursos de Formação de Professores de I grau. Nunca, ou talvez esporadicamente, a terminalidade Magistério preparou ou formou professores de Língua Portuguesa — porque o professor primário é, antes de tudo, professor de Língua. O currículo de Língua no II grau-Magistério é semelhante aos demais currículos de outras terminalidades de II grau; talvez, em alguns casos, um pouco mais rico. Somente os Cursos de Letras têm sido responsáveis pela formação

de professores de Língua Portuguesa.

Constata-se, ainda, que os professores de Metodologia da Linguagem ensinam técnicas desvinculadas de conteúdos lingüísticos atualizados. A origem do problema situa-se na Faculdade de Educação, visto que os professores de Metodologia não recebem formação lingüística. E técnicas e métodos sem conteúdo não funcionam. O conteúdo é que direciona a metodologia e não, a metodologia o conteúdo.

Verifica-se, finalmente, que o sistema escolar de I e II graus não está aberto e preparado para a renovação do ensino proposta por especialistas provindos dos diferentes cursos de Pós-Graduação. Parece, entretanto, que chegou o momento da Escola abrir e renovar, não só pela proposição de currículos e programas fundamentados em estudos científicos atualizados, mas, sobretudo, pela renovação de sua estrutura de funcionamento.

Faz-se necessário estabelecer um elo entre a Universidade e o Ensino de I e II grau. Estudos já realizados no campo da Fonologia, Sintaxe e teoria do texto podem imprimir um novo cunho ao ensino de Língua no II grau e, por conseguinte, no processo de alfabetização e no ensino de I grau. Poder-se-á prever a elaboração de cartilhas ou material para alfabetização por equipe interdisciplinar com participação atuante de especialistas em Língua Portuguesa.

O que se pretende enfatizar é o objetivo de que o ensino da Língua não se afaste da estrutura da própria língua e da teoria da aquisição do conhecimento. Considerando-se a gramática como um mecanismo, de que dispõe o falante, capaz de gerar frases e, conseqüentemente, textos, não se pode pensar em ensino isolado de Língua, Redação e Literatura. Relacionando-se os estudos lingüísticos às demais ciências, o currículo da Escola de II Grau deve buscar integração com as diferentes disciplinas, através da seleção de conceitos básicos comuns à Matemática, Física, Psicologia, Sociologia, etc. Só assim o professorando poderá inferir princípios sobre a teoria geral do conhecimento e atuar num currículo diversificado de I grau.

Como o aqui proposto pressupõe maior habilitação do professor, evitando que o ensino se torne uma aventura individual, sugere-se a organização de equipes para reciclagem de professores e elaboração de material didático. Essas equipes podem organizar-se em escolas, sob forma de centros de estudo ou laboratórios, bem como podem localizar-se em núcleos mais abrangentes. O importante é que o professor não se sinta supervisionado, pouco recebendo, como efetivamente ocorre em nossa realidade, mas que

tenha um assessoramento seguro e constante, com disponibilidade de carga horária para tal fim. Assume, por sua vez, o especialista função definida no Ensino de I Grau, operando em currículos restritos e definidos, conforme necessidade específica de escola ou área de atuação. Procura-se suprir o vácuo funcional de Secretarias, Delegacias e Áreas de Ensino que, pela burocratização, deixaram de exercer liderança intelectual na Escola. Poder-se-ia, talvez, propor uma reativação ou reestruturação desses órgãos ou de um deles com a finalidade acima citada, visando, sobretudo, a que se ofereçam aos proessores e às equipes de trabalho recursos e condições para estudo e pesquisa, bem como incentivo para elaboração e publicação de material de alfabetização e livros didáticos.

O que se almeja, acima de tudo, é que o professor atue no planejamento e na execução do ensino em coparticipação com elemento especializado, em equipe, atendendo às exigências de um trabalho mais técnico e de cunho mais científico, de modo que não lhe pese individualmente a responsabilidade do fracasso ou sucesso de um sistema de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- BRENNER, Teresinha de Moraes. *Modelo de Klíma e a dupla negação em português*. Porto Alegre, Edição URGs, 1981.
- et alii. *Português no II grau: Teoria Gerativo-Transformacional Aplicada e Metodologia de Ensino*. Porto Alegre, Movimento, 1982.
- CHOMSKY, Noam. *A linguagem e a mente*. In: LEMLE, Miriam & LEITE, Yonne (comp.). *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- . *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Trad. C.P. Otero. Madrid, Aguilar, 1971.
- FERREIRO, Emília. Conferência proferida em Porto Alegre, em julho de 1980.
- FONSECA, Fernanda Irana & FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1977.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra, Almedina, 1974.
- HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*, trad. port. Vozes, Petrópolis, 1974.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Briguist, 1965.
- LOPES, Vera Neusa et alii. *A importância da Lingüística no processo de alfabetização*. Porto Alegre, SE/RS, 1981, 2v.
- MARCOLIN, Eliana Holmer et alii. *Redação 7B*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, COPERSO/URGS, 1978.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. M.A.M. D'Amorim e P.S. Lima e Silva. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.
- POERSCH, José Marcelino. *Núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRGS, 15 (48): 107-138, 1982.

RUWET, Nicolas. *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris, Editions du Seuil, 1972.

SCHIFINO, Lydia e BRENNER, Teresinha de Moraes. *A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre, Sagra, 1981.

SILVA, Dinoré Fraga de et alii. *Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, COPERSO/URGS, 1978.

SCHMIDT, Siegfried. *Lingüística e teoria do texto*. Trad. Ernst F. Schurmann. Pioneira, São Paulo, 1973.

VOTRE, José Sebastião. *Por uma lingüística aplicada à alfabetização*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRGS, 13 (42): 24-34, 1980.