

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

Oliveira Miranda Neto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Percebe-se, no ensino de língua materna, uma prática centrada no uso da Gramática Normativa que não condiz com os reais mecanismos de funcionamento da linguagem, tornando a própria língua abstrata e distante da realidade de mundo do aluno. Dessa forma, é importante buscar-se um ensino voltado para interação social, que vincule o sujeito à linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Ensino; Interação.

**ABSTRACT:** It is realized that the teaching process in mother tongue has been centered in the use of Grammar rules which are not always concerned to the way language works. Thus, it becomes distant from students' world perception. Over and above, it is important looking for a kind of teaching conceived in a social interaction linking subject to language.

**KEY-WORDS:** Language; Teaching; Interaction.

### 1. Introdução: as Concepções de Linguagem

Há um dilema na atualidade que vem aos poucos despertando a atenção de inúmeros educadores. Dilema esse que parece fazer parte de toda uma dinâmica sócio-ideológica, e mesmo histórica, que acaba determinando, de forma acentuada, o modo de se conceber os movimentos da sala de aula: são as diversas **concepções de linguagem** que, além de construir modelos para o fenômeno *ensino-aprendizagem*, tenta estabelecer (inter)relações entre professor/aluno.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou vários anos como professor de Produção de Texto e Teoria Literária no Ensino Superior. Atualmente, ministra aulas de Literatura Brasileira no Ensino Médio. E-mail: [oliveiramiranda@gmail.com](mailto:oliveiramiranda@gmail.com).

Esses movimentos, do ponto de vista do ensino de língua materna, são os múltiplos elementos existentes e coexistentes que entram em “enfrentamento” no âmbito do ensino (no nosso caso, o de língua portuguesa). Esse enfrentamento se caracteriza por meio da interação entre os referenciais dos sujeitos presentes no processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno; aluno-gramática; professor-escola, entre outros.

Caracterizam-se tais elementos como sendo certos determinantes ou pré-determinantes de uma certa prática. A título de exemplificação, podem-se eleger enquanto elementos actantes e mediadores, o livro didático e a Gramática Normativa ou Tradicional que, por serem constantes no ensino do Português, são capazes de circunscrevê-lo (limitá-lo) sob condições redutoras. Além disso, vistos como únicos referenciais, funcionam como institutos de poder que, muitas vezes, desconsideram a realidade dos gêneros e da prática de formação identitária dos alunos. Impedem, grosso modo, que a língua seja trabalhada num contexto sócio-histórico-ideológico que parece transcender os círculos enunciativos desses manuais didáticos e normativos.

Antes de resgarmos o dilema da **concepção de linguagem**, e acrescentarmos a esta discussão a visão de sujeito e de mundo no ensino de língua materna, Franchi (1987) revela o seguinte posicionamento perante o papel da gramática na interlocução professor-aluno no movimento da sala de aula:

É no uso e na prática da linguagem, ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto de liberdade criadora. (...), a criatividade é fruto de um comportamento assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de “arquivamento”, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais. (FRANCHI, 1987, p. 34)

Sendo assim, chega-se a outro dilema: a forma como se é concebida a visão de **sujeito** e até que ponto interfere no processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a este debate uma pergunta fundamental, como o sujeito-professor participa desse processo?

É importante notar que o sujeito, enquanto elemento actante da linguagem, está constantemente em interação com outros sujeitos. E nessa dinâmica social, constitui-se na medida em que constitui a própria linguagem. Nesse ato criador, é possível *produzir* e não apenas

*reproduzir* o conhecimento, o saber linguístico, de tal forma que estes se tornem fatores inalienáveis ao indivíduo.

Se a criatividade é permeada por uma linguagem que privilegia um *comportamento assistemático*, isto é, que não se prenda a modelos comportamentais pré-fixados e direcionados, é provável que um ensino de língua materna que veicule seus objetivos, tendo como ponto de partida e de chegada a gramática e o livro didático, esteja lidando com a linguagem fora do contexto real de constituição e funcionamento da mesma.

## **2. A Análise**

Partindo da caracterização feita por Geraldi (1984, p. 96), percebe-se que a linguagem se propõe como um elemento propulsor do ensino em geral e, em específico, do ensino de língua materna. As concepções em destaque nos estudos sobre linguagem são:

- i. Linguagem enquanto exteriorização do pensamento**
- ii. Instrumento da comunicação**
- iii. Espaço de criação-interação**

A concepção 1 e 2 dificilmente trabalham de modo separado no aspecto pragmático. São vertentes oriundas de sistemas epistemológicos constituídos a partir do advento da Gramática, e posteriormente do surgimento das teorias linguísticas, especialmente com os estudos de Ferdinand de Saussure. Caracterizam-se estas respectivamente pela abordagem gramático-normativa (empregada nas escolas) e Estruturalista (escola científica que impulsionou os estudos da linguagem, encarando a língua enquanto estrutura, ou seja, um sistema de signos abstratos e ideais).

A terceira concepção leva em consideração o sujeito como agente potencial que constitui e se constitui na linguagem. Com isso, a língua é vista sob um aspecto interacional e criador. Em outras palavras, a partir da interação com o outro é que denunciamos nossas intenções e nossos referenciais. E nesse enfrentamento, estabelecemos um contrato social e ideológico (língua)

criando os sentidos necessários para que haja a comunicação. Sentidos que transcendem a forma (a estrutura) e buscam na memória das condições de produção dos enunciados as reais intenções de um sujeito potencial e heterogêneo. *Potencial* porque não apenas *comunica*, mas interfere na construção da linguagem. Daí uma concepção criadora desta, que não se realiza de forma estática, mas dinâmica, uma vez que o próprio sujeito nunca para de se movimentar no dinamismo das interações sociais.

Segundo Soares (1989):

A prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias, e particularmente, no ensino da língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas. É indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1989, p. 6)

Chega-se, portanto, a um problema: o fracasso do ensino de língua materna, cuja concepção de linguagem transita entre teorias de comunicação e os modelos gramaticais, nos quais a língua é percebida no plano abstrato do pensamento, desvinculada do sujeito que, por sua vez, apresenta seu instante de atuação e liberdade somente no ato da fala: não privilegiada pelas teorias linguísticas comunicacionais, influenciadoras diretas no ensino de língua materna.

A linguagem não se realiza de modo descontextualizado do componente social e histórico. Na memória de suas constituições, representa o próprio social e a própria história. Diante disso, por que o ensino de língua materna se volta exclusivamente para o exercício metalinguístico, isto é, para a busca da *gramática pela gramática*, para o estudo da língua vista sob um único olhar: o olhar das regras ou normas de “bem falar” e “bem escrever”?

Sobre a constituição da linguagem, fala-nos Franchi (1987):

Admitindo que a linguagem seja uma atividade constitutiva, é o trabalho linguístico que nos interessará: o trabalho não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir. Por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que está sempre constituindo. O lugar privilegiado deste trabalho é a interação verbal, que não se dá fora

das interações sociais, de que é apenas um tipo, essencial é bem verdade. (FRANCHI, 1987, p. 13)

É perceptível que as razões dessa ruptura sujeito/língua, no ensino do Português, têm a ver com um longo percurso histórico, no qual determinados segmentos sociais, como forma de manter e estabelecer o poder, associaram a linguagem escrita à uma representação, a um imaginário social de língua padrão. Isto significa (no interdiscurso) que *falar correto* e o *escrever correto* são práticas, principalmente com relação a esta última, de preservar “bons costumes”, “boa cultura”, referendando certas instituições de poder como a Gramática, a Escola, o próprio Estado que regular os currículos, formas eletivas e normativas de ensino-aprendizagem.

Essa construção de pensamento possibilitou posteriormente que se delimitassem limites epistemológicos nos estudos da linguagem. Criaram-se Teorias de Linguagem que, por sua vez, credenciaram a linguística enquanto ciência. Dessa forma, influenciadas pelos métodos cartesianos, positivistas, entre outros, as escolas de estudos linguísticos fragmentaram a linguagem, retirando-lhe o seu componente social e histórico determinantes, prestigiando o enunciado e suas realizações no plano da comunicação. Daí o sentido de se trabalhar, nas escolas e universidades, regras e nomenclaturas de uma única variante de prestígio (a norma culta).

No *continuum* da língua, dizer “o livro que eu falei dele” não é uma incorreção gramatical, mas um uso menos formal da língua, aliás, bastante propalado no cotidiano. Nesta perspectiva, falar “o livro que eu falei” ganha uma dimensão mais formal do que o emprego “o livro de que falei”, mas erudito, apesar de seu emprego cada vez menos frequente.

Mais do que descrever usos do português considerado “formal”, ou prescrever comportamentos linguísticos, a escola precisa levar em consideração as diferenças dialetais que o aluno traz para a sala de aula. É imposta a ele uma variante de prestígio distante da sua, sem ao menos saber o *porquê*, o *como*, e o *para quem*, está utilizando tal variante.

É difícil imaginar uma língua sendo utilizada fora de uma situação real. E mais difícil ainda é pensar numa Prática de ensino do Português que não possibilite, desde as suas fases iniciais, que o falante construa sua própria linguagem de acordo com o contexto visado. A variante culta não deve ser desprezada. É um direito de qualquer sujeito-leitor-escritor conhecer essa variante para que consiga expandir sua capacidade de emprego do idioma; produzir textos de

prestígio e, sobretudo, questionar *o como e para quem* se escreve - “qual tipo de leitor irá ler o meu texto”; “quais são as estratégias linguísticas que deverei utilizar para persuadir, iludir, informar, seduzir, alegrar, esclarecer o meu leitor” -, entre outros?

### **3. Conclusão e Discussões Propostas**

Em vista de todos esses aspectos, acredita-se, portanto, que é por meio da interação, do enfrentamento dos referenciais do professor, do aluno, e do livro didático, que se pode instaurar um espaço de construção do saber linguístico.

As vozes do *eu-professor*, *eu gramática*, *eu livro didático*, *eu escola*, ou mesmo, *eu sociedade*, não devem impedir a manifestação crítica do *eu-aluno*. De tal forma que a linguagem seja instaurada enquanto fazer constante, possibilitando que a língua se torne um fato concreto, no qual o conhecimento de mundo do aluno possa ser considerado. E a partir desse saber partilhado, se possam trabalhar a leitura, a escrita e a própria construção social como um todo *continuum*, real.

A prescrição e descrição da língua são importantes como garantia ao conhecimento. Mas não prescindem do contato com gêneros textuais autênticos. A escola é o espaço privilegiado onde todas as manifestações da linguagem devem ser elencadas, compreendidas, produzidas e questionadas em sua função social, ideológica, política. A língua apreendida como um acontecimento e não como um conjunto estrutural rígido, normativo que alheie de si mesmo o sujeito em seu processo de construção como cidadão, como identidade e leitor cosmopolita, integrado e integrante de sua comunidade, de seu país.

### **4. Referências bibliográficas**

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 9, Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.

NETO, O. M.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1986.

\_\_\_\_\_. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português: O texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1986.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1989.