

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA VENCER BARREIRAS SOCIAIS

Maria Gabriela de Lima Mourão¹

RESUMO

A metodologia de ensino da língua portuguesa na atualidade brasileira aparenta ser, em sua maioria, voltada prioritariamente para o ensino formal da língua, abordando a estrutura dessa através da perspectiva da gramática tradicional, não promovendo uma reflexão crítica acerca da língua. Esse fracasso, por sua vez, acarreta diversas consequências na vida de estudantes, pois dificulta, quando não impossibilita, a ascensão social do falante por meio dos usos da linguagem, que é apontada por Gnerre em seu livro, *Linguagem, escrita e poder* (1985), como o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Nesse contexto, este ensaio analisa o método de ensino da língua materna nas escolas brasileiras, examinando a natureza do problema, suas causas e consequências, propondo um ensino emancipador como um mecanismo que habilite os falantes e leitores na formação de uma identidade linguística mais crítica. Portanto, pôde-se depreender que apesar da modalidade dita culta da língua portuguesa, dominada em maioria pelos mais favorecidos econômico e socialmente, ser utilizada como instrumento de poder, através da reflexão crítica e da consciência acerca das variações a língua possibilita ao falante o acesso a todas as áreas da sociedade.

Palavras-chave: Língua, Escrita, Poder, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A metodologia de ensino da língua portuguesa na atualidade brasileira aparenta ser, em sua maioria, aquela abordada de modo formal e, por vezes, normativo, preocupando-se tão somente com a estrutura da língua e com o ensino de normas gramaticais que devem ser captadas pelos estudantes sem promover uma reflexão crítica acerca da língua. Essa forma de ensino é criticada por Geraldi em seu livro, *Concepções de linguagem e ensino de Português* (1996), no qual ele afirma que “É necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”.

Esse fracasso, por sua vez, acarreta diversas consequências na vida dos estudantes da língua Portuguesa, visto que dificulta, quando não impossibilita, o falante de ascender socialmente por meio dos usos da linguagem. Linguagem essa que, por sua vez, é apontada por Gnerre em seu livro, *Linguagem, escrita e poder* (1985), como o “arame farpado mais poderoso para

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português, pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, mgabimourao@outlook.com;

bloquear o acesso ao poder”. No entanto, apesar de se considerar todo esse fracasso apontado e criticado, é importante que haja uma maior observação no que tange as condições de ensino dessa língua nas salas de aula. Segundo Mello (1979), “A educação tem, muitas vezes, sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a ‘lógica’ do sistema poderia explicar”.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre o ensino da língua Portuguesa como um mecanismo capaz de habilitar seus falantes e leitores na formação de uma identidade linguística mais crítica e, portanto, mais igualitária, partindo das possíveis causas que dificultam esse processo, desde preconceitos enraizados na cultura brasileira, até a falta de estrutura e investimento educacional. Com isso, objetivamos discorrer sobre o ensino emancipador que oportunize o falante a desenvolver as competências necessárias para a prática discursiva da língua portuguesa, levando-os, assim, a ultrapassarem determinadas barreiras sociais, uma vez que, a língua, ensinada de forma contextualizada, vem servir como um grande alicerce na luta contra os preconceitos enraizados em nossa sociedade.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa segue a vertente qualitativa com caráter bibliográfico, pois teve como objetivos principais a identificação das barreiras sociais, construídas pela cultura do falar certo ou errado, e a análise de tais barreiras, bem como o que tem guiado a sociedade em direção à segregação social através da língua, preocupando-se, então, “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS, Eva Maria, 2009, p. 269).

Os resultados e discussão foram realizados a partir da análise de conteúdo de Bardin, de acordo com Godoy (1995b) consiste na busca de compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. Para Bardin (2011), o termo *análise de conteúdo* determina:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

Dessa forma, as obras foram primeiramente selecionadas, e posteriormente à definição dos objetos de estudo, as mesmas foram analisadas a partir de uma perspectiva social a fim de investigar meios para dissolução da visão dicotômica da língua.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Linguagem como representação do poder

Todos os dias, nos deparamos com inúmeras cenas que mostram a discrepância existente entre as classes sociais brasileiras. Esse conjunto de diferenças vai muito além do que é visível e palpável, existe uma barreira ideológica e social que restringe determinados conhecimentos a um grupo ou classe social específico(a) que partilha de uma mesma linguagem. Em “Linguagem, escrita e poder (1978, p. 22)”, Maurizio Gnerre vai dizer que “a começar do nível mais elementar de relação com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao Poder”, destacando, assim, que, a partir do momento em que existem grupos detentores de saberes não partilhados por outros, os integrantes de um grupo marginalizado podem não ter acesso a informações importantes para que atuem na sociedade, exercendo assim o direito à cidadania.

Tal situação deve-se a uma construção social iniciada desde o período de colonização, quando existia o grupo detentor da linguagem e do poder que controlava e até manipulava os demais grupos. No caso do Brasil, quando os Portugueses deram início ao processo de colonização, os idiomas eram predominantemente indígenas. Com a chegada de escravos, vindos de diferentes partes da África, estima-se que mais de 300 dialetos africanos conviveram simultaneamente no território brasileiro. Diante dessa situação, houve uma necessidade de estabelecer regras e padrões para comunicação da população e, de certo modo, para criação de uma identidade nacional. Para isso, Portugal estabeleceu o Português como idioma oficial. Esse fator é só um entre os muitos exemplos em que a imposição de uma nova língua serviu como meio de controle de massas.

No plano linguístico, o colonialismo institui, pois, um campo de exclusão de duplo gatilho: exclusão de uma língua (a língua dominada) das esferas do poder, exclusão dos falantes desta língua (dos que não aprenderam a língua dominante) dessas mesmas esferas. (CALVET, 2004: 04)

Além disso, ir à escola era oportunidade fornecida exclusivamente aos mais favorecidos. Somente na década de 30, as discussões sobre um ensino que contemplasse a todos ganharam força, devido ao contexto histórico no qual o país se encontrava, quando surgiu a necessidade de desenvolver economicamente uma nação que até então era essencialmente agrária, ideia defendida, por exemplo, em 1932 quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova² ressalta a importância desse processo:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49).

Como se pode constatar, o processo de democratização da escola não aconteceu de maneira rápida e muito menos eficaz em todos os aspectos. Uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização.

Ainda em seu livro, Gnerre reflete sobre os aspectos da língua e como seus usos estabelecem, constantemente, as relações de poder instituídas no âmbito social.

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (GNERRE, 1985, p. 5)

Sob uma perspectiva histórica e linguística, o autor analisa a linguagem e suas manifestações com rigor crítico e desvela certos preconceitos incutidos no cerne da sociedade. Sabendo que, ao emitir um enunciado, o falante mostra a maneira como esse é construído, assim como o repertório lexical que possui, Gnerre(1985) expõe ainda que “uma variedade linguística

² “Documento escrito por 26 intelectuais no início da década de 1930 apresenta propostas para inovação no sistema educacional da época e ainda hoje é lembrado como referência [...] O documento foi publicado nos principais veículos de comunicação da época, e, além de Fernando de Azevedo, foi assinado por mais 25 intelectuais e grandes nomes da educação brasileira, como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Cecília Meireles. Entre suas principais reivindicações, o documento propunha uma nova função social para a educação como motor para redução de desigualdades.” (fundação telefônica, 28 de novembro de 2017)

‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Diante disso, pode-se constatar que, o poder da linguagem não se limita apenas à obrigatoriedade do uso de idiomas a povos militarmente subjugados. Não é preciso apresentar como obrigatória uma língua diferente para excluir do poder determinados grupos sociais, muitas vezes, isso ocorre de forma muito mais sutil, dentro do próprio monolinguismo do povo.

Todo esse conjunto de fatores explícitos e implícitos de manipulação do poder vem contribuindo para que apenas uma parcela da população tenha acesso a todas as variações da língua Portuguesa. Se um grupo social não tem acesso a um conteúdo por que não é capaz de entender, ficará à margem daquilo, do lado de fora do “arame farpado criado pela linguagem”, conhecendo apenas a variação linguística do grupo social no qual está inserido, o indivíduo fica limitado àquele contexto e impossibilitado de atuar em outros de modo significativo.

3.2 Caminhos para uma possível emancipação linguística

O ensino da língua materna no Brasil há muito tempo sustenta um modelo tradicional e metodológico. Devido a sua maior valorização e poder, isso coloca em foco o ensino da chamada norma culta/padrão. Essa supervalorização de uma determinada norma não é recente e tem sua ideologia implantada na sociedade desde os primeiros teóricos que tentaram estabelecer certas reflexões acerca da língua Portuguesa.

Saussure (1995) - Pai do estruturalismo, corrente que defendia o estudo sincrônico e formalista da língua - apresentou uma perspectiva que sugere que os signos linguísticos são totalmente arbitrários. Justamente devido a essa arbitrariedade, as diferentes combinações de letras que formam qualquer palavra eram simplesmente associações “ratificadas pelo consentimento coletivo”, o que as tornaria sociais por natureza e explicaria sua relativa imutabilidade através do tempo.

Devido à necessidade de firmar a linguística como ciência, o pai do estruturalismo adota uma visão dicotômica da língua, distinguindo-a entre: *langue*, ideal linguístico abstrato, e *parole*, manifestação individual da língua, adotando, assim, uma linha de pesquisa acerca da análise da *Langue*. Apesar de não ter tido o intuito de alavancar uma unicidade, no que diz respeito às práticas docentes adotadas em muitas escolas, essa valorização de uma vertente em detrimento da outra, ressoa, até os dias atuais, na abordagem dos estudos da língua.

Essa visão estruturalista defende a perspectiva da língua neutra, baseada apenas na tradição e que deve excluir o fator social. Desse modo, acabou tornando-se, mesmo que não intencionalmente, um pressuposto para a implantação de teorias excludentes da língua, tal como a própria gramática normativa, usada, em sua maioria, nas salas de aula.

Ao escrever em seu livro, *Língua, Texto e Ensino*:

A escola e, em geral, o consenso de sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isolada. (ANTUNES, **Irané**, 2009, p. 20).

Antunes reafirma que a abordagem da língua de maneira descontextualizada, aponta indícios de uma possível falha no que se refere ao ensino linguístico emancipador.

Na antiguidade, poucos eram os recursos e estudos que possibilitariam uma visão mais interativa da língua, no entanto, com os estudos dos funcionalistas e a alta demanda de informações que são liberadas para a população esse modo restrito e preconceituoso não foi extinto. Então, se atualmente os mais modernos métodos estão à disposição dos professores, porque não se utilizam deles para melhorar sua prática educativa? Para isto, Richter encontra uma explicação para esse fato:

“O professor de língua portuguesa comumente não passa por uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e linguísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Essa lacuna o leva a tentar amparar-se inutilmente numa enorme parafernália de regras e memorizações.” RICHTER (2000:12)

A verdade é que, durante os últimos cem anos, tem ocorrido um predomínio da memorização de conteúdo em sala de aula, o que se deve, em grande parte, ao déficit na formação dos professores, além das péssimas condições de trabalho que são propiciadas a maioria deles. Preparar uma aula de língua portuguesa que aborde o conteúdo dentro de um contexto real, inclua as variações linguísticas e leve o aluno a refletir sobre a língua, demanda tempo do professor, que mesmo tendo conhecimento de novos métodos, fica impossibilitado de aplicá-los, pois é obrigado a possuir uma carga horária de trabalho superior ao que deveria, dando continuidade ao sistema capitalista que cada vez mais vem degradando a importância da categoria no Brasil.

De fato, a situação real de sala de aula não é levada em consideração na elaboração dos métodos, há um distanciamento entre teoria e prática. As estratégias propostas para o trabalho em sala de aula nem sempre são condizentes com a realidade enfrentada pelos professores,

assim, quando testam as propostas e elas não dão os resultados esperados ou ao menos satisfatórios há uma grande frustração.

Contudo, é necessário um resgate político e social que dê a educação o seu lugar de destaque. Paulo Freire, ao longo de sua obra, visou refletir o processo pedagógico como uma interação mútua e defendia o ideal de trazer para o ensino a realidade do educando de modo a exercer uma prática de estudo contextualizada. Assim, o educando se sentiria sujeito da construção de seu conhecimento e não apenas receptor de um conhecimento transmitido pelo educador. Para o ensino da língua, pois, não seria diferente, visto que uma educação emancipadora, de modo geral, estimula a criticidade e faz do ato de ensino um ato, acima de tudo, político.

Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. (ANTUNES, **Irané**, 2009, p. 21).

Desse modo, cabe destacar que o conhecimento é, sem espaço para dúvidas, a instância prioritária para a conquista da cidadania. Negar este conhecimento ao sujeito-aprendiz é negar-lhe a oportunidade de participar como cidadão da maior parte da produção cultural humana. Nessa perspectiva, compreende-se que quanto maior for o domínio do homem sobre a linguagem, maior será a sua capacidade de percepção e sua consciência de estar no mundo, e um dos caminhos para atingir este domínio é a leitura. Assim, pode-se traçar, no plano linguístico, um ponto de encontro que não só alinhe como também relacione as concepções de língua que circundam a realidade do ensino. Esse ponto de encontro seria, pois, o que Antunes (2009) vem a propor como “Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em *O texto na sala de aula*, Geraldini defende uma concepção de linguagem “[...] como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Partindo dessa premissa, compreende-se que existem inúmeras variações construídas pelos falantes, os quais estão inseridos em diversos contextos da língua portuguesa. Ainda que seja necessário estabelecer um padrão para que haja eficiência na comunicação, fazendo com que a língua não varie a ponto de referencial ser perdido, não é justificável desconsiderar a existência das demais variações a fim de excluir os que não têm acesso à dita cultura.

É preciso, também, que o ensino da língua portuguesa contribua para que haja respeito mútuo entre todos os falantes de todas as variações da língua. Este é, então, o objetivo deste ensaio,

identificar a língua materna não como um “arame farpado” que impede a mobilidade dos grupos sociais, mas como um caminho para vencer tais barreiras. Dessa forma, visa-se encontrar meios de romper a barreira socioeconômica a partir de duas perspectivas:

4.1 Linguagem como poder

É importante ressaltar que inúmeras são as situações vivenciadas por uma pessoa, e é necessário que essa se adeque a cada uma delas. Tal ideologia vai ser defendida por Gnerre quando ele se refere às regras que governam o uso da língua:

As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que “saber”: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada. (GNERRE, 1994).

Ou seja, existe uma situação adequada para cada ocasião, e é importante que o falante conheça todas elas e saiba o momento oportuno para usá-las. Além disso, cada pessoa possui inúmeras versões para as inúmeras outras pessoas com que convive, e é através dessas relações que a língua vai se reconstruindo.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação[...] No ensino da língua, nessa 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, 1999).

É compreensível que uma pessoa escolha uma determinada variação para fazer uso em um determinado momento, o que não é compreensível é o falante utilizá-la por só ter conhecimento dela. As escolas devem oportunizar o aluno de maneira que esse tenha acesso a todas as variações, podendo, assim, compreender e ser compreendido em qualquer contexto.

4.2 Quebrando as barreiras

Ainda que seja necessário estabelecer um padrão para que haja eficiência na comunicação, fazendo com que a língua não varie a ponto do referencial ser perdido, não é justificável desconsiderar a existência das demais variações a fim de excluir os que não tem acesso a dita culta. É preciso, também, que o ensino da língua portuguesa contribua para que haja respeito mútuo entre todos os falantes de todas as variações da língua.

A partir do momento em que o falante tem acesso a todas as variações, ele não pode mais ser excluído em nenhum, ou quase nenhum, contexto, e o “arame farpado” que assegura a

separação dos grupos é, dessa forma, eliminado. Magda Soares (1983) aponta ainda que há os que defendem a implantação da variedade popular nas escolas e há os que defendem que “as classes populares aprendam a usar a variedade socialmente privilegiada [...] porque a posse dessa linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais”.

No entanto, vencer as barreiras sociais vai além de apenas superar as desigualdades socioeconômicas, trata-se de oportunizar a todos, respeitando o contexto de cada um, sem desmerecer ou excluir ninguém usando esse tipo de artifício. Seria função do professor de língua portuguesa, então, segundo Geraldi (1999), ter ciência que:

[...]as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. (GERALDI, 1999).

Mais que decodificar os signos da língua portuguesa, é preciso que o aluno leia as relações entre eles, identificando as funções que as palavras exercem nos textos. Os falantes precisam ser ensinados a interpretar os enunciados, para que sejam capazes de ler o mundo no qual estamos todos inseridos, assim como de emití-los de maneira coerente a fim de ser compreendido em qualquer situação que se encontre, quebrando a cultura na qual estar “do lado de dentro” é um privilégio.

Como aponta Paulo Freire, “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. É necessário, portanto, uma educação emancipadora, que permita ao falante a reflexão sobre a língua e, assim, ele possa agir na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise da obra de alguns autores, a fim de promover maior reflexão acerca do ensino da língua materna no Brasil, pode-se concluir que, de fato, há em nossa sociedade certas lacunas instituídas pelos usos da linguagem e pelo modo como esses usos instauram o poder de determinadas classes. Desse modo, alinham-se a essa reflexão um olhar mais criterioso ao tratar das variedades linguísticas e suas implicações, ao serem abordadas em sala de aula, além da construção de uma consciência a respeito do poder que a língua tem de possibilitar, ou não, a ascensão social de seus falantes.

Assim, os fatores contribuintes para uma esperada emancipação linguística revelam seu valor quando defrontados com uma realidade que inferioriza aqueles fora do “arame farpado” e resulta na formação de um povo sem autoestima linguística que se ver, por vezes, à margem

de sua própria língua. Esse caminho a ser construído perpassa por várias esferas de atuação, sem dúvidas a mais importante é a sala de aula, onde é preciso um maior cuidado com os professores, uma vez que eles são peças fundamentais na orientação de uma possível emancipação.

Portanto, a questão não é forçar todas as pessoas a utilizarem sempre o português padrão, regido pelas normas da gramática tradicional, é o aluno ter a oportunidade de conhecer a língua, seus nuances, processos e as variações adequadas para cada ocasião. Desse modo, o ser humano que hoje ocupa o lugar de aluno, vai poder amanhã refletir sobre ela e agir sobre o meio no qual está inserido, rompendo as barreiras sociais criadas por quem quer estar no Poder controlando as massas, pois, se a língua é capaz de segregar, com certeza ela será capaz de agregar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ANTUNES, I. 2009. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

RICHTER, M. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acessado em outubro de 2019.