

ENTREVISTA DA PROFESSORA MARIA HELENA DE MOURA NEVES* A LINHA D'ÁGUA

Linha d'Água (L.D.): Como se coloca o ensino da gramática no primeiro e segundo graus? Dada a interface "texto" e "gramática", qual a abordagem gramatical mais adequada para se enfrentarem as questões que daí decorrem?

Maria Helena de Moura Neves (M.H.M.N.): A questão do ensino da gramática - como ocorre em qualquer tipo de ação pedagógica - tem de passar por uma primeira questão básica: que é que se pretende com esse ensino? Ou ainda: que é que se deve pretender com esse ensino? Dentro de objetivos gerais do ensino de português no primeiro e segundo graus, que, necessariamente, têm de incluir melhor desempenho lingüístico do aluno - tanto ativo quanto passivo, tanto oral quanto escrito - que papel pode ter a gramática? A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção lingüística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma "gramática" organizatória.

A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções - como, por exemplo, referenciação e conjunção - que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua "gramática". Daí a necessidade de, no nível de primeiro e segundo graus não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento no nível oracional. Se um "sujeito" é "expresso" e outro é "oculto", e se o sujeito que está expresso é, em um caso, representado por nome e, em outro, por pronome pessoal, isso necessariamente não diz respeito apenas à oração em questão: a elipse do sujeito não se faz indiscriminadamente, como não é indiferente colocar-se *um menino, o menino*, ou *ele* como sujeito de uma oração, em um determinado ponto do texto. A "gramática" de um item como *ele* e a "gramática" de um item como *menino*, ou como *o*, estão na base das diferentes escolhas, e nenhum falante opera, no uso de um pronome pessoal, ou de um sintagma nominal composto de nome precedido de artigo definido, como se estivesse simplesmente diante de um teste de múltipla escolha. Há uma determinação sustentada no ofício de tecer o texto, e que provém das propriedades funcionais de cada item, ou de cada classe.

* Professora Titular de Língua Portuguesa na UNESP Araraquara.

Ora, em tal ponto de vista, eu tenho de privilegiar, especialmente para esse nível de ensino, a abordagem funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

L.D.: Gramática do português falado ou gramática do português escrito? De que perspectiva se apresenta o fato gramatical?

M.H.M.N.: Em princípio, se poderia dizer que o fato gramatical se apresenta da perspectiva da língua, simplesmente: há uma competência lingüística que regula a formação de frases. Mas o que tem de estar sob mira é mais que isso, é a competência que envolve o uso real dos enunciados nas diversas situações. E aí, sim, se pode falar em diferenças. A questão, porém, vem sendo radicalizada. Em geral, toma-se, como orientação, a língua escrita pela sua modalidade mais tensa, e a língua falada pela sua modalidade mais frouxa, e traça-se um quadro de incompatibilidade total, estabelecendo-se uma polarização irremediável. Entretanto, só se pode falar em “registro oral” e “registro escrito” se se tiver em mente que esse eixo de estabelecimento de registros intersecciona com outros eixos que a sociolingüística bem nos ensina a considerar. Desse modo, todas as características em oposição que se possam invocar, em dependência da modalidade escrita ou falada da linguagem (diferenças quanto ao planejamento, ao processo de produção, à qualidade do texto, às necessidades comunicativas) têm de ser relativizadas face aos outros eixos que regulam a produção. Se se pensar que um texto falado “bem comportado” pode estar mais próximo de um texto escrito coloquial do que de um texto falado composto em situações em que o contexto supre a maior parte das significações (o contexto de uma brincadeira de crianças, por exemplo), quebra-se a previsão de que os produtos falados se opõem em bloco ao produto escrito. Isso relativiza a questão de se procurar uma “gramática” da escrita e uma “gramática” da fala. Por exemplo: é óbvio que, em certos tipos de interação, orações completas são dificilmente encontráveis, e é óbvio que certos textos escritos seriam praticamente ininteligíveis se veiculados oralmente. Poderíamos multiplicar ao infinito esses tipos de situação que mostram pólos opostos pinçados numa e noutra modalidade. Mas é claro, também, que, dentro do que caracteriza uma produção falada (copresença dos interlocutores, simultaneidade - ou quase simultaneidade - entre planejamento e verbalização, maior dificuldade de recuperação de porções do texto já enunciadas; etc.) há um espaço muito grande no interior do qual o texto tem de encontrar sua adequação, com zonas que podem, em muitos casos, ser recobertas por outras zonas do espaço próprio da escrita.

A compreensão de que a relação entre fala e escrita não se resolve simplesmente por oposições pode auxiliar a adequação dos textos de uma e de outra modalidade. Na questão da referência textual, por exemplo, há uma grande diferença entre

a capacidade de recuperação que os itens fóricos têm no texto falado (que se perde no tempo) e no texto escrito (que se imobiliza no espaço), mas há um mesmo mecanismo gramatical que sustenta o processo e que garante o uso. Não é por oposições, mas, sim, por propriedades comuns diferentemente aproveitadas que se resolve o uso dos diversos elementos que organizam os enunciados.

L.D.: No contexto das teorias lingüísticas atuais, qual a importância que se pode atribuir à vertente tradicional dos estudos gramaticais? e qual a contribuição das teorias mais recentes?

M.H.M.N.: Duas atitudes principais - uma positiva e uma negativa - são facilmente encontráveis na apreciação do que tenham significado os estudos tradicionais na história dos estudos gramaticais.

Na primeira delas, que nada mais tem feito, em geral, do que condescender, considera-se, reticentemente, que os antigos tiveram “boas intuições”; na segunda - a mais adotada - o tratamento tradicional da gramática é dado como responsável por todos os males que, na linha do tempo, vêm assolando o ensino da gramática, o ensino das línguas, o ensino em geral. Dessa última atitude são bons exemplos teses acadêmicas - que começam muito freqüentemente apontando as “falhas” do tratamento tradicional e assentam sua validade na “superação” dessas falhas - bem como trabalhos destinados a orientar o ensino da língua, materna ou estrangeira, nas escolas. A primeira atitude adotam não apenas estudiosos que têm um bom conhecimento do que se fez na gramática incipiente, mas ainda aqueles que simplesmente já perceberam que pichar a gramática tradicional é um lugar-comum, e que esse esporte já não é tão bem visto.

Que a gramática tradicional não quis nascer como ciência já o disseram seus preparadores inaugurais, que compuseram declaradamente, uma “arte da gramática” (*Téchne gramattiké* é o título do manual atribuído a Dionísio o Trácio). Que a finalidade da composição dessas lições era normativa se recupera facilmente, com a simples avaliação do contexto histórico-cultural em que os estudos surgiram. Que os fundamentos das conceituações e da organização alcançada tinham base lógica diz a própria história das idéias que sustentam a sistematização oferecida. Talvez o que menos se tenha percebido na base da organização da gramática no Ocidente é a motivação retórica, que deve ser alargada para fora dos simples domínios de uma estilística. Voltando à Grécia, temos de reconhecer uma vocação histórica para o “bem falar”, registrada desde os heróis bem-falantes de Homero, levada a extremos na atividade sofisticada, sistematizada a serviço da lógica em Aristóteles, e, afinal, oferecida em lições na gramática alexandrina. A gramática alexandrina examinava textos escritos, porque já então - na época alexandrina - não mais se falava a língua que estava sob exame. As reflexões lingüísticas em Aristóteles também não contemplavam a língua em uso, não simplesmente pela época em que se faziam, mas porque naturalmente subordinavam o estudo da língua e de seu uso à investigação do

pensamento lógico, apenas “vestido” pelos enunciados lingüísticos. Mais na raiz, porém, estava a atividade dos retores, o cuidado com a fala eficiente e o desempenho lingüístico adequado. A consideração dessa direção se perdeu na interpretação que se fez do edifício construído e posto à disposição da posteridade, e se perdeu exatamente nas adaptações que se foram fazendo nos estudos subseqüentes, latinos, portugueses e brasileiros.

Houve o momento histórico em que os estudos lingüísticos passaram a reclamar foro de ciência. Descrição, de um lado, e explicação, de outro, passaram a ser as atividades legítimas. Diacronia e regulamentação de uso passaram a ser heresias. Depois, no movimento pendular que caracteriza o evoluir dos conhecimentos, chegou o momento em que a própria “ciência lingüística” fixou outros objetos, como “competência comunicativa” e admitiu elucidar relações com os demais sistemas cognitivos. O nocional agora se legítima, e volta à discussão, sem culpas e sem desculpas, com discussão de temas como por exemplo, iconicidade e representação metafórica. A eficiência comunicativa assume lugar de honra dentro da teoria. E, afinal, a diacronia se casa até com gerativismo, e a “gramaticalização” é uma vedete atraente.

Normatividade ninguém ainda ousa defender. Mas deve lembrar-se que, se **gramática** nada tem que ver com **norma**, por outro lado o desempenho eficiente, em certos registros, depende da conformação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade. Será essa a próxima tônica?

L.D.: Na sua opinião, como são e como deveriam ser as relações entre **pesquisa acadêmica** e **ensino de primeiro e segundo graus**?

M.H.M.N.: Essa é uma questão crucial que não tem encontrado boa solução nem de um lado nem de outro.

Falemos, primeiramente, do lado da academia. A pesquisa acadêmica tem sido dividida em pura e aplicada. Uma e outra têm-se sustentado, em geral, independentemente de uma interação efetiva com o ensino de primeiro e segundo graus. Se há uma grande preocupação com o “diagnóstico” do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada. Não culpo os pesquisadores, mas verifico que o caráter em geral episódico das avaliações faz que o esforço não se organize em parcelas que possam somar-se, criando um corpo significativo de contribuição.

Falemos, agora, do outro lado, do ensino de primeiro e segundo graus. Pensemos bem no que significam para os professores desses níveis as pesquisas que a universidade faz. Em primeiro lugar, elas são fonte de intimidação: imagine-se um professor universitário expondo a professores de primeiro e segundo graus suas pesquisas sobre “ruptura de adjacência” (gerativismo), ou sobre “iconicidade” (funcionalismo). Esses professores-alunos têm de voltar, após algumas horas ou dias, à sua sala de aula, e lá decidir como agir com crianças que não organizam idéias para

compor textos e não dominam estruturas para compor frases. Trarão eles de seu contato com os professores universitários algum aporte que compense o ônus opressivo daquela diminuição a que foram submetidos no embate desigual em que entraram? Que fazemos nós, os professores universitários, em geral, para que nossos contatos com os professores de primeiro e segundo graus não seja mais que uma oportunidade de aplicação de nossas pesquisas?

L.D.: Não lhe parece que o atual discurso governamental, visando ao aumento de qualidade e competitividade na pesquisa, caminha em detrimento da ênfase no diálogo com o ensino básico?

M.H.M.N.: Essa pergunta vai na linha do que acabo de dizer. Ela focaliza a mesma questão do ângulo da “opressão” sobre o professor universitário. Ainda não se resolveu muito bem no Brasil o que significa essa “dedicação exclusiva” ou “integral” à pesquisa e à docência e nem se resolveu bem o trinômio “pesquisa”, “docência” e “prestação de serviços à comunidade” em que se movem - ou se atolam? - os professores nas universidades. Atuar junto ao ensino de primeiro e segundo graus é prestar serviços à comunidade? Então - pensam eles - vamos fazer as duas coisas: um “tanto” de pesquisa (e insistir nela porque é ela que é cobrada em todas as instâncias, pela universidade como pelas agências de fomento) e um pouco de atuação no ensino básico, isso se der tempo, e sem maiores compromissos. Essa falta de compromisso implica, inclusive - insisto - levar para os professores de primeiro e segundo graus os “interessantes” resultados da última pesquisa que tivermos feito, pois, com certeza, se ela foi interessante para nós, há de ser para eles. E quanto mais hermética ela for, mais respeito teremos, e mais estaremos gratificados com o respeito que tivermos obtido, ao final de nossa interação. Pensando bem, o que não terá havido - e não está havendo, no geral - é diálogo!

L.D.: Alguns estudiosos defendem a **norma culta padrão**. Outros insistem no respeito ao **registro (popular) do aluno**. Do seu ponto de vista, como a escola deve trabalhar esta questão?

M.H.M.N.: Não existe, simplesmente escolha entre norma culta padrão e registro (popular) do aluno. De um lado, não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro lado, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de primeiro e segundo graus entra na escola com uma apropriação apenas de padrões lingüísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita. A criança não pode ser dito que aquilo que ela usa não é linguagem eficiente ou adequada, bem como a sociedade não pode ser dito que não deva haver padrões para situações instituídas. Como pode ser exarado um despacho, como pode ser organizada uma peça de defesa criminal, como pode ser descrito um fenômeno físico, como pode ser exposta uma descoberta médica, num registro próximo ao que a maioria de

nossas crianças traz à escola? O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio lingüístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno. Esse é um ponto em que já se obtiveram grandes avanços. Tanto teorias como práticas atuais têm comprovado e têm mostrado que nenhum registro lingüístico é melhor ou pior do que outro, embora haja registros pouco prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos reduzidos de situações. Para que a criança cada vez mais “saiba” a sua língua, a escola tem de expô-la a diferentes registros, levando-a a compreender as funções que a própria existência de subcódigos tem na sociedade. Afinal, já em 1935 Firth desmanchava o mito da existência de uma língua monolítica e homogênea.

L.D.: O que você sugere que o professor de primeiro e segundo graus faça, hoje, para se atualizar?

M.H.M.N.: Em primeiro lugar, na situação em que o ensino básico se encontra, eu defendo uma ação continuada, uma interação permanente com fontes de irradiação de conhecimento, seja a universidade, sejam órgãos especialmente instituídos para a função. Já se demonstrou à sociedade que ações episódicas não funcionam, e, pelo contrário, podem desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, quer pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar.

Em segundo lugar, acredito que as ações sobre professores de primeiro e segundo graus não podem resumir-se a uma transposição do conhecimento acumulado em pesquisas de nível universitário. Despejar esses conteúdos - mesmo facilitados - sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém. Mesmo pesquisas consideradas mais práticas, pesquisas rotuladas como de “Lingüística Aplicada” não constituem “conteúdo” que deva ser levado para as salas de aula de cursos de atualização de professores de ensino básico. Na verdade, pelo que me é dado conhecer, salvo exceções, os professores universitários não estão preparados para atuar eficientemente nessa função: eles também têm de ser preparados para isso. E tem de haver um plano muito bem pensado, orgânico, continuado, maior do que cada um dos governos que se sucedem.

L.D.: O que você pensa sobre o livro didático?

M.H.M.N.: O livro didático tem sido, desde muito tempo, o vilão da história. Muito professor acreditou que nada dava certo no ensino da gramática porque não havia bons livros didáticos. De fato, em uma pesquisa de alguns anos atrás em que examinei três dezenas de livros didáticos encontrei, por exemplo, num livro - que fazia questão de dizer que “nosso ensino gramatical é gritantemente anacrônico”,

porque feito dentro da tradição normativa - exercícios propostos a partir de frases como estas: “Há alguns expertos tricórdianos na empresa?”; “As ingênuas balizas nomearam toda a alcatéia juíza?”; “Os bazares hierosolimitanos houveram por bem o início da greve?”; “O prazeroso leilão tornou sua pinacoteca valiosíssima?”. Esse é um caso extremo, mas, na verdade, não foram infrequentes problemas como confusão de critérios, inadequação de nível, “invenção” de regras, sobrecarga de teorização, preocupação excessiva com definições (além da impropriedade das definições), artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade ou obviedade de informações, gratuidade de ilustrações, mau aproveitamento do texto, para só citar uma parte deles. Ainda assim, não é verdade que se possa transferir com tanta facilidade para o livro didático a responsabilidade do fracasso do ensino da língua.

Na verdade, acredito que hoje as coisas já estão mais bem postas no seu lugar. Mesmo porque essa transferência de responsabilidades não se sustenta. Sem querer dizer que “o professor faz o livro”, eu lembraria que, por mais bem feito que seja o livro didático usado, os alunos de primeiro e segundo graus, em geral, não aprenderão suas lições - especialmente a gramática - sozinhos. O máximo que eles poderão fazer sozinhos é um treinamento - por exemplo, de estruturas - ou uma verificação de conhecimentos. Entretanto, muitos professores criticam o livro didático que têm exatamente porque ele não serve como “professor”, isto é, não pode simplesmente ser entregue aos seus alunos para que, durante uma parte da aula, eles interajam com ele, e disso obtenham um bom aprendizado, uma boa compreensão dos fatos. Indo mais fundo, vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua. Em primeiro lugar, o professor assume que o autor do livro há de “saber” mais que ele, e que, portanto, deve ser melhor mestre do que ele; em segundo lugar, ele não tem tempo para preparar suas lições de tal modo que, antes de entregar o livro ao aluno, tome distância de tudo o que ali está, e faça o seu plano de ação.

L.D.: Como você acha que se poderia trabalhar o aluno como leitor? O que fazer diante do apelo da TV, do vídeo cassete, dos vídeo games?

M.H.M.N.: Há uma tendência muito grande entre todos os responsáveis por ações educativas de buscarem vilões aos quais se transfiram as culpas dos problemas. Enquanto o livro didático tem sido o maior vilão dentro da sala de aula, fora da sala de aula o maior vilão é a televisão. Nem é preciso mais nada para explicar por que os alunos não lêem, não estudam, não aprendem. Ultimamente, o efeito “pernicioso” da televisão se agravou, com o apelo do videocassete e a mania dos videogames. Essa alegação é um lugar-comum. Entretanto, não se pode encarar a televisão como fenômeno isolado, nesta época de mudanças profundas, no modo de vida e nos interesses, especialmente dos jovens. Pode-se dizer que ela é exatamente o móvel das mudanças; e de fato, ela está no centro da revolução dos meios de comunicação, e os meios de comunicação é que orquestram o amoldamento dos

costumes. Ela é parte integrante da vida da quase totalidade da população, e quase todos os alunos ficam uma (boa) parte de seu tempo diante dela. Para que ler *Vidas Secas*, se se pode assistir ao filme na televisão, com menor esforço do que o que exige a compreensão da língua escrita, com maior prazer visual, no sofá, com companhia, com bate-papo, com pipoca, guaraná e chocolate? E *Primo Basílio*, então, se a minissérie está tão bonita? Essa idéia de substituição de um modo de apresentação da “história” por outro revela, em primeiro lugar, uma falta de compreensão total do que a leitura representa, já que o que pesa é o fato de que assistir à apresentação de um filme, uma minissérie, uma novela baseada num livro traz conhecimentos: fica-se sabendo - descontadas as adaptações - quais as personagens, o que ocorre com elas, quais os costumes da época, etc. Como o aluno encara a necessidade da leitura de livros pela ótica do que lhe vai ser cobrado nas provas da escola ou do vestibular, a substituição tem seu efeito: ele assiste ao filme e é capaz de responder à maior parte das questões que são pedidas nas provas “sobre” os livros de literatura. Está tudo errado. Só que eu não sei se o problema de base é a “existência” da televisão na casa dos alunos. Eu pergunto: os professores de hoje, que foram alunos antes da situação atual de apelo da televisão, leram muito? Acredito que a explicação não é tão fácil como se quer indicar, alocando-se simplesmente as causas dos problemas nos fenômenos mais visíveis e à mão. E, por outro lado, existe um papel cultural e formador da televisão que não pode ser negado, por mais que pensemos no efeito “deformador” de certos programas: sem televisão nossas crianças estariam tão perto do mundo como hoje estão? E muitos de nossos pequeninos teriam oportunidade de letramento sem televisão?

A leitura é outra história. Não é de hoje que brasileiro não lê. Até por isso a televisão tem mais espaço na vida das pessoas no Brasil do que no resto do mundo.

L.D.: Como você vê o uso do computador na escola? E do CD ROOM com fins pedagógicos? Esses equipamentos disputariam espaço com o professor?

M.H.M.N.: Ninguém pode desconhecer o que representa o computador na vida das pessoas nos dias de hoje. Todos têm de se instrumentar para usá-lo, é óbvio. Há crianças que apenas aprendem a servir-se desse instrumento poderoso e há crianças que se envolvem muito mais, dando ao computador um papel determinante em sua vida. Distorções podem surgir, é claro, e já há crianças fanatizadas que não dimensionam seu tempo e substituem o estudo pelo culto dos softs. Também aí, há dois lados da questão. Tenho verificado nas crianças e adolescentes que convivem intensamente com o computador uma extraordinária capacidade de compreensão de textos. Lembrando a campanha da Tostines, ou eles lêem bem porque a decifração do uso da máquina envolveu investigações em textos - dos próprios programas ou de manuais -, ou eles se agradam com os desafios dos textos que a máquina lhes traz porque exatamente porque são bons leitores. O fato é que temos uma geração com (poucos?) leitores agudíssimos, que lêem nas entrelinhas,

que fazem ilações, que projetam inferências, que equacionam problemas. O outro lado da questão - a desvalorização da ação da escola e o abandono do hábito de estudo - precisa ser analisado no complexo de que faz parte. Quanto ao uso dos recursos de multimídia com fins pedagógicos, não vejo como isso possa ser visto como uma disputa de espaço com o professor. A não ser que o professor se ponha à margem e assuma que tudo isso nada tem que ver com ele.

L.D.: Faça um paralelo entre o professor de ontem e de hoje. Quais as diferenças? Mudaram os alunos, o momento histórico a (des)valorização do professor... Como sobreviver diante de tanto pessimismo?

M.H.M.N.: *A maior diferença entre o professor de ontem e o de hoje é que o professor de ontem tinha a alegria de ser professor. E é preciso algo mais, para dizer que tudo é diferente? Como ter prazer num ofício que ninguém valoriza? Como categoria, “professor” hoje é nada, perante a sociedade. O máximo que todos têm dele é pena. Há poucos dias um motorista de táxi em São Paulo, querendo solidarizar-se comigo, quando me soube professora, me disse que não sabia como um professor de escola pública vive com o que ganha. E acrescentava: “já consegui tirar meu menino da escola pública e no próximo ano tiro a menina, porque, com o que ganha, o professor não pode trabalhar”. O que significa essa generalização? Que o professor que daria aulas para essa menina no próximo ano já teve seu desempenho julgado a priori, sem que nada tenha servido de base para esse julgamento, a não ser a suposição de que quem não se sente pago não pode trabalhar. Pense-se em como essa avaliação dos pais - e da sociedade - passa para a criança: imagine-se uma criança indo para a escola pública e sabendo que ela só está lá enquanto o pai não puder pagar algo “melhor”. E nas escolas particulares, na verdade, a coisa não é muito diferente: o professor é nada mais que um “empregado”, pago pelos pais. Afinal: que foi feito daquela imagem carinhosa e respeitosa que as crianças tinham de seus mestres? Lembram-se de quando os mestres eram heróis? Mas... é verdade: que foi feito, também, de todos os velhos heróis da nossa História?*