



# *Leitura e Mediação Pedagógica*



Por que, hoje, ainda há (ou não há mais) necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio?

Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)

A educação no Brasil, além de se ressentir de tantos problemas estruturais, tem sido prejudicada, de tempos em tempos, por falsas crenças que se consolidam e assumem status de verdades inquestionáveis, influenciando corações e mentes dos professores e enviesando sua prática docente. E não são de pequena monta os males que essas falácias acarretam. Podemos citar dois exemplos bem conhecidos de quem vem acompanhando as deficiências no ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas últimas décadas, desveladas pelos sistemas nacionais de avaliação. O primeiro é a crença de que os modelos construtivistas de alfabetização desaconselham qualquer mediação do professor porque cabe aos alfabetizados construir e testar sozinhos suas hipóteses heurísticas em relação à língua escrita.

A segunda falácia, não menos deletéria, é a que se derivou da leitura apressada e mal feita dos textos sociolinguísticos: a nenhum professor seria permitido corrigir o uso de variantes próprias da modalidade oral ou regional na fala de seus alunos, pois isso poderia traumatizá-los. Creem os que professam tal dogma que não existem erros, apenas diferenças. Eles só se esquecem de que o próprio princípio básico da competência comunicativa é a adequação dessas diferenças às situações da dinâmica social. Nenhum educando vai ser capaz de adequar seu repertório ao contexto se não conhecer o valor social das variantes de cada regra variável de sua língua.

Entre todos esses imbróglios que têm assombrado o trabalho pedagógico no ensino da língua materna no Brasil a partir do século XX, o que parece ser o mais grave diz respeito à chamada Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Herdamos a ênfase nas terminologias gramaticais dos países europeus de cultura latina. Ela chegou aos trópicos na bagagem dos jesuítas, empenhados em ministrar aos brasileiros as aulas régias de gramática greco-latina. Mantida a tradição, a nomenclatura gramatical acabou por ser objeto de texto legislativo, com a edição da Portaria nº 36 do Ministério da Educação, de 28 de janeiro de 1959, que instituiu a NGB\_ Nomenclatura Gramatical Brasileira. Sobre essa iniciativa, diz Celso Cunha (1975 p. 10) na introdução à sua **Gramática do Português Contemporâneo**, manual de cabeceira de muitas gerações de professores em nosso país: “Seguimos a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* nos assuntos de que ela cuidou, por estarmos sinceramente convencido das inúmeras vantagens de uma terminologia unificada para o ensino da língua nos cursos primário e médio.”

Assiste razão ao grande gramático: uma sistematização de terminologia técnica é etapa preliminar no desenvolvimento das diversas ciências \_ exatas, como a química e a física, \_ ou as ciências do homem.

A instituição da NGB não foi em si um problema, pelo contrário, pode ser considerada um relevante contributo para a pedagogia da língua. O problema foi o que aconteceu depois. Suspeito que, pressionada com o grande aumento e a diversificação da clientela, que os nossos sistemas educacionais não se prepararam para receber, a escola brasileira foi aos poucos elegendo como o próprio objetivo do ensino da língua portuguesa a memorização dos conceitos arrolados na NGB, que era uma tarefa mais aligeirada.

Em virtude das classes superlotadas, dos turnos reduzidos; da agenda exaustiva dos professores, a escola neste país foi abandonando práticas saudáveis do ensino da leitura, inclusive a leitura em voz alta; da construção coletiva e individual de textos; dos debates orais; da recitação de obras literárias; da encenação de pequenas peças de teatro; da análise linguística, entre outras, e substituindo todos esses exercícios, que ensejavam a reflexão e o uso adequado do idioma às diversas tarefas comunicativas, pelo trabalho repetitivo e mecânico com as categorias gramaticais, geralmente dissociado de qualquer contexto de uso que excedesse o âmbito do período.

A reação a esse estado de coisas não tardou. A partir da década de 1960, foram chegando ao mercado editorial obras que mostravam a inutilidade dessa prática reducionista: em vez de trabalhar com a língua portuguesa nos seus variados usos, a escola se limitava a uma peroração sobre a terminologia gramatical. Apontavam ainda os autores desses oportunos trabalhos que, além do mais, a própria NGB estava defasada em relação aos estudos da

linguagem e também promovia preconceitos sociais contra modos de falar disseminados na sociedade brasileira e, o que é pior, contra os segmentos sociais que os utilizavam. Os professores começam, então, a receber a mensagem de que era imperioso abandonar o trabalho com a gramática e passar a privilegiar a interpretação de textos. Eles recebiam essa mensagem, mas não recebiam, em geral, a capacitação que os habilitaria a um trabalho mais criativo, por exemplo, com a pedagogia da leitura e as técnicas de produção oral e escrita de textos. Em resumo, enfatizou-se o lado negativo da nova proposta \_ não se deve ensinar gramática \_ sem uma contraparte positiva, que ajudasse os professores a desenvolverem práticas docentes mais produtivas. O resultado de todo esse processo foi uma espécie de demonização da NGB, como se fosse esse inventário de termos técnicos o responsável pelas crescentes dificuldades que os nossos alunos passaram a demonstrar no trato com as práticas letradas em sua língua materna.

É forçoso admitir que a complexidade dos problemas dos estudantes brasileiros com a leitura, a escrita e o cálculo básico excede em muito os limites da análise que estamos fazendo aqui.

Análise mais cuidadosa desse problema tem de levar em conta a profunda heterogeneidade inerente ao português, na sua condição de língua natural, que, em nossa comunidade de fala, agrava-se com a apartação social e a distribuição iníqua de bens materiais e culturais. Tem de considerar também, entre outras variáveis, as deficiências na formação dos nossos professores; as oportunidades limitadas que tem um grande contingente dos alunos de participar de práticas sociais letradas em outros domínios sociais, que não a própria escola e, principalmente, as características do conhecimento de mundo dos indivíduos sociabilizados em redes e grupos sociais com cultura predominantemente oral, o qual se mostra insuficiente quando esses indivíduos se defrontam com as exigências da leitura e da escrita.

Temos de nos resguardar de análises simplistas e ingênuas na interpretação dos resultados de testes de leitura, como a Prova Brasil, ou de redação, como o ENEM. Neste texto só queremos ressaltar um ponto. Não é a gramática per se, nem tampouco o inventário de seus termos técnicos, os responsáveis pelo mau desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita. O problema está nas práticas docentes equivocadas; na infraestrutura das escolas; nas deficiências na formação dos professores.

O trabalho com a língua portuguesa, desde o início da escolarização, até o ensino médio e a formação universitária, precisa ser avaliado e reestruturado. Outros países, ao serem

confrontados com baixos escores de seus jovens em testes internacionais de compreensão leitora, como o Pisa, passaram a considerar a questão como uma prioridade de suas políticas públicas.

A escola brasileira tem uma responsabilidade imensa porque é praticamente a única agência de letramento acessível a todos os estratos sociais. Mas para ser uma agência letradora efetiva, ela terá de melhorar muito, começando por se libertar das falácias que têm atuado como peias, comprometendo a sua eficiência. Uma dessas falácias é a de que temos de abandonar, por inútil ou obsoleta, toda a tradição gramatical da língua.

Não há porque jogar a criança fora com a água do banho. A nomenclatura gramatical não pode jamais ser a única sustentação e o objetivo final de todo o programa de ensino de português nas escolas. Mas essa terminologia poderá ser um instrumento útil no trabalho de reflexão linguística, que tem de ser paralelo ao esforço de se aprender a ler, a escrever e a falar em circunstâncias que exigem um discurso monitorado. Para desenvolver essas competências e habilidades, o estudante deverá ser capaz de refletir sobre sua língua materna e de analisar seus modos de falar e de escrever, ajustando-os aos seus propósitos comunicativos e às exigências da interação em sociedade. Essa reflexão alimenta a sua segurança e dá desenvoltura ao seu desempenho.

Vejamos apenas dois exemplos que ilustram bem o ponto principal de nossa argumentação: precisaremos recorrer a conceitos gramaticais para identificar, com os nossos alunos, uma cadeia anafórica, facilitando-lhes assim a compreensão do texto. Também teremos de nos valer de conceitos gramaticais para que nosso estudante saiba fazer a concordância nominal e a verbal, de modo a conferir coesão ao texto que está produzindo.

Em suma, o trabalho com a gramática escolar é uma atividade meio, que ajuda professores e alunos a desenvolverem competência leitora e comunicativa, na produção da fala e da escrita. Saber usar conceitos gramaticais visando ao desenvolvimento das competências dos nossos alunos é um dos grandes desafios da escola. É para esse norte que nós, professores, temos de caminhar.

