

O paradigma ideológico de não saber português

Sérgio Simka

Observe as seguintes situações lingüísticas:

Dessidirão
Indisse
Enssino
Excencial
Hambiênte

Pessoas que *conheção* seus direitos, para que suas posições não *sejão* ameaçadas.

Condisões de vida *diguina*
Para que ele não *seje* um...

Criar no indivíduo um *censo* crítico

O que elas apresentam em comum?

Apenas o fato de que essas situações provêm de alunos do primeiro ano de universidade.

Em palavras mais claras: provêm de alunos que passaram, em média, onze anos tendo aulas de português.

E que chegam à universidade com seriíssimas dúvidas acerca de seu próprio instrumento de comunicação.

O que poderemos esperar, então, desse futuro profissional que passou pelo nosso ensino de língua portuguesa?

Uma mudança de postura, traduzida em dois percursos:

1. Que ele tome consciência do fracasso do ensino de língua portuguesa, de que ele é, antes, a vítima;
2. Que ele rompa, via funcionalidade da aula de português, esse fracasso.

A consciência do fracasso

Milhares de pessoas se espantam diante dos erros apresentados por alunos quando estes utilizam a língua, principalmente o código escrito.

É importante não atribuímos a culpa ao aluno, como se este fosse responsável pelo fracasso do ensino.

Na verdade, para entendermos a que ponto chegou o fracasso – e, conseqüentemente, articularmos estratégias de rompimento em face do quadro atual -, temos de compreender os mecanismos gerados pelo próprio ensino de língua portuguesa que levam os alunos a cometerem os erros vistos no início deste capítulo.

A pergunta é: por que, após onze anos sendo submetidos às aulas de português, os alunos saem de nossas escolas sem saber português?

E mais: por que as pessoas, que passaram pelos bancos escolares, dizem que não sabem português ou que português é uma língua muito “difícil”?

Dominação de classes

Partimos da hipótese de que o paradigma de não saber português provém da dominação pela dimensão simbólica instituída no ensino de língua portuguesa.

A dominação pela dimensão simbólica deve ser compreendida dentro do contexto de dominação de classes, em que a classe no poder que domina a esfera material (econômica, social e política) domina também a esfera simbólica (a das idéias, das mensagens, dos discursos).

O filósofo Althusser, em seu *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, deixa clara tal relação, ao assegurar que “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Como a escola é um aparelho ideológico de Estado, conforme o próprio Althusser afirma, verificamos que a relação é inegável.

Dominação simbólica

A dimensão simbólica é entendida, dentro da realidade social, como o “espaço” por onde se realizam atividades sociais com base no pensamento, na reflexão, por onde as pessoas se apropriam do mundo, por onde as pessoas pensam o mundo.

Ao se apropriarem do mundo, ao pensá-lo, fazem-no por meio da apropriação/produção de mensagens, de discursos, de idéias, apropriando-se, também, dos saberes decorrentes da produção nessa dimensão. A apropriação desses saberes se realiza

de forma simbólica, ou seja, tal apropriação acontece por meio de representações mentais que se inscrevem também em práticas de modo indissociável.

Nesse sentido, a dominação na esfera simbólica ocorre, no ensino de língua portuguesa, pela inculcação, manutenção e disseminação nos alunos de uma ideologia, perpetuada por práticas reprodutoras dessa ideologia, cuja função é gerar e consolidar a síndrome de inferioridade lingüística nos próprios alunos, mesmo após o período de escolarização, e atribuir essa síndrome de inferioridade lingüística não ao sistema que a gera mas àquele que dele se utiliza: o aluno.

Síndrome de inferioridade lingüística

Chamamos síndrome de inferioridade lingüística ao sentimento de incapacidade, de fracasso, perante a própria língua.

O conceito de ideologia utilizado neste estudo é o mesmo utilizado por Chauí, em seu *O que é ideologia*: idéias ou representações por meio das quais “os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”.

A síndrome de inferioridade lingüística é inculcada nos alunos por meio do reconhecimento da existência de uma “linguagem legítima” e por meio da conseqüente internalização de convicções e idéias a respeito da língua que, tomadas como convicções suas e idéias suas, acabam convencendo-os da própria inferioridade lingüística.

Em conseqüência, os alunos transformam-se em repetidores, inclusive após a cessação do período de escolarização, de uma concepção de língua que os convence de sua própria inferioridade.

Essas convicções e idéias acabam se transformando em crença: pelo fato de a língua portuguesa constituir um “universo esotérico, só acessível a iniciados”, como assinala Luft em seu *Língua e liberdade*, os alunos apresentam a propensão para falar um português “errado”.

Tal crença acaba trazendo prejuízos imensos à prática lingüística, como o bloqueio da criatividade, a inibição da linguagem e uma sensação de incapacidade e insegurança, levando os alunos a internalizarem a perigosa idéia de que somos um povo inferior, cidadãos incapazes inclusive na própria língua do País.

Dessa forma, a síndrome de inferioridade lingüística tende a se perpetuar após o processo de escolarização, quando os indivíduos necessitarem utilizar a língua para atender a diversas finalidades comunicativas. Restará a eles tão-somente a convicção de que o português é, peremptoriamente, uma língua muito “difícil”, que só uns poucos conseguem dominar.

Condição contraditória do ensino de língua portuguesa (condição de paradoxalidade)

A eficácia da ideologia da dominação simbólica vem garantida pelo que chamamos de condição de paradoxalidade.

Em outras palavras, o ensino de português reflete uma contradição constitutiva do próprio sistema de ensino, porque, ao mesmo tempo que propõe aos alunos o acesso à língua, o sistema nega tal acesso. O chamado fracasso do ensino de língua portuguesa decorre dessa contradição.

Para que essa contradição se materialize, é necessário que venha por meio de uma forma (ação) de ensinar essa língua. A essa forma de ensinar a língua chamamos ignorantismo lingüístico.

Ignorantismo lingüístico como prática de língua

O ignorantismo lingüístico é assim por nós denominado porque procura, objetivamente, atuar dentro de um amplo feixe de representações e de práticas que, ao mesmo tempo que garantem a fixação e a perpetuação de um *habitus*, culminam na institucionalização do fracasso lingüístico.

O *habitus*, segundo Bourdieu & Passeron assinalam em *A reprodução*, é uma formação durável “como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”.

O ignorantismo lingüístico gera mecanismos que garantem o paradigma de não saber português, e se apresentam como o discurso escolar unitário de língua, a gramática normativa e o ensino de metalinguagem.

Discurso escolar unitário de língua

O discurso escolar unitário de língua advoga a concepção de uma homogeneidade lingüística, espelhada pela existência – e reconhecimento sistematizado – da “língua legítima”.

Com efeito, a ideologia, ao negar a heterogeneidade no plano lingüístico, nega, conseqüentemente, a heterogeneidade no plano social, uma vez que a variação no plano lingüístico está correlacionada à variação no plano social.

Gramática normativa

Como observa Travaglia em *Gramática e interação*, “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que (...) são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos”.

Ensino de metalinguagem

Outro mecanismo se refere ao ensino de metalinguagem, que veio substituir o ensino da gramática normativa, em face de críticas aos valores da gramática tradicional.

Segundo Neves em *Gramática na escola*, “o que se sistematiza é o quadro de entidades da língua (classes e subclasses), os paradigmas, as estruturas. O que se cobra, realmente, é o reconhecimento de unidades e o reconhecimento de funções intrafrásicas”.

Esses mecanismos garantidores visam à institucionalização do fracasso lingüístico.

Institucionalização do fracasso lingüístico

O chamado fracasso do ensino de português, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso lingüístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito prende-se à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, a institucionalização do fracasso lingüístico não pode ser percebida em sua realidade pela classe dominada, o que leva a classe dominante à necessidade de mascarar sua origem.

O mascaramento se processa por meio do trinômio aluno-professor-gramática, como um todo indissolúvel e unívoco, ou seccionadas as partes que servirem ao objetivo de mascaramento do fracasso.

Dessa forma, atribui-se o fracasso à figura do aluno pelo fato de ele não possuir vocabulário, falar em níveis culturais inferiores, recorrer freqüentemente a gírias e a expressões de baixo calão, falar com muito “erro”, não se aplicar condignamente nos pontos abordados, aliado a um visível e crescente desinteresse, e em síntese, por não estudar.

Ou atribui-se o fracasso ao professor que, pelo fato de possuir uma formação didático-acadêmica de qualidade duvidosa – porque oriundo de cursos de graduação pouco consistentes, cujos conhecimentos acerca da linguagem caminham para a superficialidade e, não raras vezes, para a equivocação, e atrelado a metodologias de ensino ultrapassadas -, consegue sem esforço algum transformar o aprendizado, desinteressante e enfadonho, num infortúnio ainda mais melancólico e martirizante a alunos desmotivados e intranqüilos, que alimentam sua ojeriza às aulas de português.

Ou atribui-se o fracasso a uma gramática tradicional eivada de falhas que dizem respeito tanto ao conteúdo quanto à sua apresentação, e seletiva no mau sentido do termo e fiel à tradição dos séculos XVIII e XIX, que ela perpetua, e cujo ensino é uma rotina obtusa e sem finalidade, sem qualquer importância para a vida dos alunos.

A ideologia da dominação simbólica, ao convencer os alunos de que a “linguagem legítima” se estabelece numa base de complexidade, ao levá-los, via mecanismos que garantem tal raciocínio, a reconhecerem apenas a existência dessa “linguagem legítima” como bloco homogêneo, nega aos alunos o acesso ao conhecimento dessa linguagem, ao uso eficaz e inserido nas normas explícitas que a regem.

E ao negar-lhes tal conhecimento, ao negar-lhes tal uso, nega-lhes, por conseguinte, a possibilidade de ascensão cultural, pessoal, profissional, uma vez que tal uso, conforme Heye assinala em Sociolinguística, “normalmente traz consigo prestígio e acesso a privilégios sociais”.

Conscientização da dominação simbólica

O rompimento do quadro da dominação simbólica acontecerá pela conscientização das pessoas acerca da dominação.

Marcondes Filho, em seu *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*, nos mostra o caminho: “a dominação na sociedade ocorre impedindo-se aos dominados a tomada de consciência de sua situação, impossibilitando-lhes assim lutar por transformá-la e por melhorá-la. A dominação não se pode realizar se o dominado adquire consciência dessa dominação e tem interesse em mudá-la”.

Instância educacional – Universidades

Caberá à instância educacional a tarefa de gerir a conscientização, por meio das universidades, que constituirão espaços para edificar essa conscientização, difundir novas atitudes e criar estratégias, como a reorientação dos currículos e dos métodos de ensino, a capacitação permanente e eficaz dos educadores, a criação de canais para trocas de experiências, etc.

Postura político-ideológica do educador

Nessa ótica, um componente é essencial: o educador, pois, sem ele, qualquer projeto que ambicione promover um amplo trabalho de mudança da estrutura universitária e das práticas pedagógicas – desde que o educador tencione fazer o mesmo com os alunos – resultará em um engodo pedagógico.

Nesse sentido, sua postura político-ideológica deverá passar por uma transformação, em face do compromisso de novos pressupostos de uma prática contra-ideologizante.

Já dizia Florestan Fernandes: “O Professor não pode esconder de um estudante qual é a sua identidade política (...). O Professor que se nega no plano ideológico e político, ele se nega também como educador. Por isso é imperativo: não há mudança na Educação se não houver mudança na mentalidade do Educador”.

Portanto, para se empreender um projeto contra-ideológico, necessário se faz que o educador não se transforme (ou continue) num mero transmissor de conhecimentos, mas se

transforme num agente de mudança social; que o educador deixe de ser um agente reprodutor da ideologia da classe dominante, e se torne precursor de uma contra-ideologia.

Instância universitária – Aula de português

No âmbito da instância universitária, há de se evidenciar um espaço privilegiado, a saber, a aula de português, na qual se desenvolverão os conteúdos em sintonia com uma prática contra-ideológica.

Por esse motivo, a forma de trabalhar os conteúdos revela-se fundamental.

Assim, a maneira de focar os conteúdos, os recortes que se dão a determinados tópicos, a bibliografia utilizada, os livros sugeridos, as estratégias de ensino, os objetivos propostos, o sistema de avaliação, a forma de relacionar-se com os alunos, tudo isso equivalerá, na prática concreta de sala de aula, à opção contra-ideológica a qual o professor abraçou.

Instância não-universitária – Cotidiano

A instância universitária há de guardar simetria com a instância não-universitária, o cotidiano, espaço no qual será operacionalizado o conhecimento advindo da instância universitária, em situações comunicacionais das quais o falante tome parte.

Dessa forma, o conhecimento adquirido não acaba fazendo parte do arcabouço de regras obsoletas, mas acaba incorporado à vida do falante; e este o utiliza habitualmente, fazendo com que as estruturas lingüísticas passem a ser consideradas absolutamente normais porque freqüentemente utilizadas.

Maximização lingüística

À integração entre a instância universitária e a instância não-universitária chamamos maximização lingüística.

Em outras palavras, a maximização lingüística projeta a contradição de a língua ser utilizada como instrumento de domínio, pois a língua pode ao mesmo tempo servir também como instrumento para romper esse domínio.

A maximização lingüística implica, também, uma prática imersiva, em que se oportunizam aos alunos a exposição e a participação constantes a uma gama de situações lingüísticas significativas, dentro e fora do ambiente universitário.

Nesse sentido, quanto mais o aluno estiver em contato com a língua (exposto a ela), mais possibilidades terá de não só reconhecê-la, como – prioritariamente – de conhecê-la e utilizá-la em seu ambiente, de forma que, em se apropriando dela, possa efetivamente potencializar seu uso, ou seja, possa ser capaz de produzi-la e consumi-la.

Dessa forma, o aluno estará rompendo o ignorantismo lingüístico que, como prática de língua, impede a apropriação da língua por parte dos dominados.

Aula de português: um enfoque prático

A partir do momento em que o aluno tomar consciência da dominação, poderemos, sim, rompê-la, melhorando a situação lingüística desse aluno.

Por isso, a aula de português precisa tornar-se um espaço para a construção de uma consciência coletiva, em que o trinômio professor-aluno-conteúdo esteja imbricado de maneira que a prática pedagógica se case com os pressupostos contra-ideológicos aqui defendidos.

Assim, a aula de português necessita pautar-se por um quesito fundamental: a funcionalidade.

A funcionalidade implica que a aquisição das estruturas lingüísticas e idiomáticas, por parte do aluno, esteja voltada para uma perspectiva de aplicação prática.

Ou seja: significa apontar para a necessidade real, concreta – e não fictícia, artificial – do ensino dessas estruturas.

Numa só palavra: o aluno deve ver utilidade naquilo que está aprendendo, de modo que possa operacionalizar esse conhecimento em seu dia-a-dia, aplicando-o a situações concretas.

Dessa forma, a Língua Portuguesa passará a constituir uma disciplina que não estará divorciada da realidade, pois os conteúdos estarão vinculados à prática do aluno.

Em outras palavras: o ensino deixa de ter aquele caráter repetitivo, mecânico, verbalista, retórico, ideológico, enciclopédico, angustiante, que leva o aluno apenas a transmitir, a reproduzir. É o que Paulo Freire chama de “educação bancária”: ao receber

passivamente os conhecimentos, o aluno torna-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.

Nesse sentido, o aluno, ao avaliar a existência de uma ponte entre a disciplina e a realidade, reconhecerá o valor da aprendizagem – porque se estará também rompendo o angustiante cerco da repetição e da cópia. Chegará, então, à conclusão de que, ao se trabalhar com um conhecimento cuja funcionalidade se enquadra no objetivo final, a Língua Portuguesa – antes de compor uma matéria do currículo – caracteriza-se por ser uma matéria viva, e não uma inutilidade sem precedentes.

Portanto, pela funcionalidade, estaremos não só resgatando o prestígio da disciplina Língua Portuguesa nos âmbitos universitário e discente, como também estaremos redefinindo seus objetivos de aplicação, de forma a gerar interesse a todos os envolvidos, cujo ensino vem desagradando há muito tempo a professores e a alunos.

É importante também salientar o fato de que, pela funcionalidade, modificaremos uma atitude muito comum em relação à disciplina: a de que a Língua Portuguesa é complexa, difícil, e que somente os “iniciados” conseguem aprendê-la.

É preciso, portanto, romper tal discurso, e mostrar que este é mantido em virtude de posições políticas que visam a garantir o paradigma de não saber português, disseminado pelo ignorantismo lingüístico.

Rompendo-se tal discurso, teremos condições de proporcionar um novo sentido à disciplina, buscando que professores e alunos readquiram interesse por ela, ao torná-la contra-ideologicamente incitante.

A título de exemplificação, a proposta que segue reside na realização de atividades que oportunizam aos alunos a coleta de anúncios, cartazes, folhetos, outros materiais impressos, para análise da linguagem utilizada, com o objetivo de detectar possíveis problemas de grafia e outras incorreções no português.

Realizada a coleta e a análise do material, os grupos apresentam, num painel, as incorreções relativas à “linguagem legítima” (o português-padrão), para discussão, avaliação e correção.

Por exemplo, suponhamos que determinado grupo tenha encontrado, em vários folhetos, as seguintes incorreções:

“Saúde, *tranquilidade*, segurança.”

“Venha conhecer de perto o Hotel (...) tem de melhor à oferecer (...).”

“Preços especiais para *escursões*, escolas e convenções.”

“TV à cores, piscina, sauna (...).”

“Centro de Convenções com 7 salas equipadas, com capacidade que *variam* de 40 à 200 pessoas.”

Tal atividade evidencia uma estratégia com base na qual o conteúdo da aula é trazido pelos próprios alunos, invertendo-se a situação tradicional de o professor transmitir o conteúdo e de os alunos assimilarem tal conteúdo.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3.ed. Lisboa: Presença, 1980.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 39.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

HEYE, Jürgen. Sociolinguística. In: PAIS, Cidmar Teodoro *et alii*. *Manual de lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 203-37.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Sérgio Simka, Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor das Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (FIRP) e da Universidade do Grande ABC (UniABC), de S. André – SP. Autor de *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* (Musa), *É pra mim colocar crase ou não?: uma análise crítica do emprego de para mim/para eu e do acento indicativo da crase com numerosos exercícios* (Musa) e *Aos quatro cantos* (Alpharrabio Edições), entre outros. É colunista da revista *Ensino Superior*. Seu site: www.sergiosimka.com.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.