

O ENSINO DA LINGÜÍSTICA E A REALIDADE UNIVERSITÁRIA. *

Alceu Dias LIMA**

RESUMO: Partindo da experiência de docente de latim em curso de graduação, procura-se mostrar a utilidade de certas idéias da lingüística moderna para o ensino universitário nos cursos de letras, vistos, em sentido amplo, mas essencialmente, como uma reflexão sobre a linguagem.

UNITERMOS: Ensino; língua; fala; sistema lingüístico; uso lingüístico; estrutura lingüística.

As idéias aqui sumariadas se beneficiam mais da experiência com alunos de 1.º e 2.º anos de graduação em letras, durante cerca de quinze anos de docência, do que da aplicação de conhecimentos teóricos quer de lingüística quer da ciência da educação. Estes conhecimentos estiveram presentes, sem dúvida, muito mais, porém, como apoio às atividades de ensino do que como estudo programado das disciplinas que os constituem. Mas é preciso atentar e insistir em que imprescindível é, hoje, o papel da lingüística saussuriana e pós-saussuriana para que as letras venham a ocupar o lugar que lhes cabe no seio das chamadas ciências humanas. O latim é um exemplo claro disso. Quis, de fato, uma tradição de séculos que o ensino dessa matéria se fizesse sempre e exclusivamente com vistas não tanto aos textos escritos nesse idioma, mas às "dificuldades" que o uso da língua latina por parte de cada autor foi acumulando ao longo da vida de Roma, da república ao império. O latim das escolas, ao pretender dar-se conta, ao mesmo tempo, dos caprichos e flutuações da fala indivi-

dual e dos componentes do sistema constante que a ela subjaz, tornou-se muito mais complicado e penoso do que o seria se quem pretende ensiná-lo o tivesse feito com a convicção de que é mais racional ocupar-se primeiro da estrutura do idioma, ou seja, do que é comum a todos os textos existentes e possíveis, para só depois atacar a infinita variabilidade deles. Esse procedimento inclui uma tomada de posição que é, no mínimo, mais democrática: não são necessários grandes ócios aristocráticos para se adquirirem as noções básicas do funcionamento estrutural de uma língua, ainda que seja o latim.

Mas voltando ao tema inicialmente proposto, deve-se lembrar o seguinte:

A mais urgente consideração a fazer é a de que nem todos os professores de lingüística se capacitaram de que a lingüística descritiva que pretendem professar distingue-se de toda e qualquer outra matéria do rol das ciências humanas. E difere não apenas no seu objeto próprio, é óbvio, mas pelo fato social de ter nascido de uma posição revolucionária e, por isso

* Trabalho apresentado na 29.ª Reunião Anual da SBPC, em Mesa-Redonda sobre o desenvolvimento da investigação lingüística no Brasil, julho de 1977.

** Departamento de Lingüística — Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — UNESP — 14.800 — Araraquara-SP.

mesmo, radical. Eles não se capacitaram também de que não é porque ninguém hoje confunde os estudos comparativos com os da lingüística descritiva que as distinções básicas de Saussure perderam sua radicalidade. O que Saussure afirmou não foi que ciências como a filologia e a gramática comparada eram más ou desprezíveis, nem sequer inoportunas e sim que elas não eram a lingüística, nem pelo método, nem pelo objeto específico. E essa descoberta de Saussure não era a simples afirmação de uma nova ciência. O alcance mais sério dessa proposta era o de que de ora em diante não podia mais haver humanismo sem a integração dos propósitos dessa nova ciência, cujas bases ele lançava. Dessa primeira constatação crucial — a de que os professores de lingüística ignoram o alcance social e humano da sua ciência — decorre uma série de conseqüências negativas para o ensino da lingüística, algumas das quais passaremos a apontar sem maiores preocupações com a ordem delas nem com sua exaustividade:

1. Eles não foram nem mesmo capazes de tomar posição firme e decidida ante o descalabro da cultura responsável por todas as falhas da expressão e conseqüentemente da comunicação entre nós. E quando se fala de mau êxito da comunicação, não se pode visar só ao aluno no seu esforço por comunicar-se seja com seus pares seja com seus professores, mas é preciso considerar também e com muito mais razão as qualidades de comunicador do próprio docente e pesquisador. Posto assim o problema, a questão do ensino de português será apenas um aspecto dele e não o mais importante. A falta de compromisso dos professores vai ao ponto de deixar letra morta o esforço que nesse sentido já foi feito. É o caso do relatório da Comissão do MEC sobre o ensino da língua materna. O documento foi saudado como auspicioso pela imprensa do País. São da *Folha de São Paulo* (11/4/76) as seguintes passagens: “Raras vezes, ultimamente, na área de Educação,

uma comissão de alto nível terá se saído tão bem de sua missão quanto esta que foi incumbida de propor sugestões ao Ministério, sobre o ensino da Língua Portuguesa. Depois de examinar documentos e pareceres, bem como as respostas a mais de cem questionários enviados a professores de Português de quase todo o País, a Comissão apresentou um sucinto mas substancioso relatório de pouco mais de 20 páginas ao MEC, que atualmente o examina, atentamente.” E logo adiante: “O relatório começa por observar que o fracasso e a ineficiência não se aplicam apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas a todo o ensino, e não apenas do Brasil, mas de vários países. E em seguida o documento procura analisar as causas dessa ineficácia em três ordens de idéias: as de natureza sócio-cultural, as de natureza sócio-econômica e as de natureza pedagógica.” A propósito e a título de informação, a revista *Letras de Hoje* do Rio Grande do Sul, no seu n.º 24, de junho de 1976, traz, se não a íntegra pelo menos, a substância do relatório com suas premissas e conclusões.

2. Eles sabem, mas não sentiram a necessidade de desmascarar mistificações como a que consiste em situar no âmbito da escola e do ensino as causas do nosso baixíssimo nível cultural. A escola, como Instituição, traz as marcas da comunidade na e para a qual existe. Só atitudes revolucionárias, como a de Saussure, permite ao profissional da escola, ao professor, refletir criticamente sobre a sua própria condição. É necessário um esforço grande demais para pôr em xeque a sua própria casa. É muito mais cômodo, para o investigador universitário, por exemplo, indicar um *álibi* na escola primária e secundária, sendo que a recíproca é igualmente válida. É simples também, num comportamento de avestruz, esperar fatalisticamente da autoridade, por mais ilegítima que seja, a solução final de problemas que nem estão ainda equacionados, pois a sua correta colocação vai depender de uma visão de

dentro, que só os próprios profissionais podem ter. Isso, se estiverem apoiados nos alunos, cuja participação deve ser solicitada e incrementada, como convém ao espírito universitário. A respeito da participação discente, será elucidativo este depoimento de um graduando de Letras por ocasião de uma experiência tentada pelo professor de Português que, desejoso de dinamizar as suas aulas, propôs aos alunos trouxessem à sala excertos de livros e periódicos julgados pelos próprios alunos interessantes para serem lidos e discutidos pela classe e como subsídio para possíveis redações: "Outra questão é das implicações causadas pela escolha dos textos. O convívio com pessoas estranhas e bem conhecidas (lamentando-se tal ocorrência principalmente em se tratando de uma faculdade), torna impossível uma discussão aberta, "gostosa", sem limitações e receios. Mas é tamanha a heterogeneidade de posições radicais, ligadas a diferentes graus de alienação, que tudo que se quiser colocar de opinião pessoal pode trazer o monstro do comprometimento e da marcação. Esse comprometimento, ainda que seja considerado facultativo pelo professor, está implícito na escolha do texto e acho que não saberia negá-lo mesmo na leitura em classe. Por outro lado, e aqui está o impasse, seria desonesto de minha parte escolher um texto descompromissado com tudo (neste caso seria uma adesão)."

3. O professor de lingüística brasileiro não é ingênuo a ponto de ignorar a força inibidora de injunções bem conhecidas, que justificam de sobra o temor do aluno cujo depoimento se leu. Mas no caso particular da lingüística, tais injunções só por tabela e aleatoriamente é que se têm feito sentir na pessoa deste ou daquele professor. As confusões nesse setor têm ocorrido muito mais por falta de mentalidade universitária, ou seja muito mais por causa do individualismo e do oportunismo até de pessoas pertencentes à própria classe dos professores do que por qualquer imputação de ordem ideológica ou doutri-

nária. E não resta dúvida de que uma aguda consciência de classe teria evitado muito sacrifício inútil e colaborado de modo decisivo para o progresso da investigação.

4. É ainda à consciência de classe que incumbe a tarefa de desencorajar o espírito de aventura que mina o campo de uma ciência estimulante como é a lingüística, mas ainda nova demais para ficar a salvo das contravenções. E no nosso caso, no do Brasil, com a agravante de o meio cultural não oferecer padrões aferidores de qualidade. Seria preciso deixar claro que a lingüística não se responsabiliza por excessos cometidos em seu nome com o pretexto de se fazer semiologia. É verdade que Saussure legitimou essa disciplina batizando-a e lançando o seu fundamento teórico com a doutrina da arbitrariedade do signo. Hjelmslev deu apenas um passo à frente, mas deu, no capítulo 22 dos *Prolegômenos* (5:121-133) sobre as semióticas de conotação. Greimas, só bem posteriormente à *Semantique structurale* (3), é que ensaia algumas aplicações, mas sobre textos breves e precisos e com advertência sempre repetida de que "os semas de que se fala, os sememas, a organização semântica nada mais são que uma construção arbitrária. Trata-se de uma paráfrase que pretende ser científica e cuja validação é um problema a ser continuamente levantado." (Greimas, 2:6). A esse respeito é bom lembrar que a proliferação de semiologias pouco legítimas é comparável apenas à de boa parte da crítica literária dos nossos suplementos e revistas, onde tudo é permitido, da filologia à simples bisbilhotice acadêmica, contanto que o estilo, devidamente rebuscado, não traia a mesmice dos procedimentos ditos de análise.

5. Uma das conseqüências desse verbalismo é justamente a ineficácia das nossas traduções. Todos nós temos consciência de que elas são ruins por carecerem de precisão e por cometerem enganos e até contradições para com o original. Entretanto, se nos pomos a traduzir, fazemos

também textos ruins, sem fluência, sem originalidade, preches de barbarismos. É que, para se traduzir tem que haver preparo geral e específico e, principalmente, convívio com o uso dos dois idiomas em confronto. Não basta possuir um como língua materna e o outro como prática escolar. Sem um convívio diuturno com textos-objeto, não com a sua metalinguagem, nunca haverá boa tradução. Tradução é problema mais de *uso* que de *estrutura*.

6. Será então de toda conveniência se tranqüilizem os filólogos e gramáticos (no sentido tradicional do tempo). A lingüística não veio tomar o lugar de ninguém, pois não quer para si atividade que não é sua. Muito pelo contrário, ela passa a exigir dos filólogos e gramáticos (sempre no sentido tradicional) mais firme definição e cuidado muito maior, como até hoje não foi feito, apesar da pretensão de certos manuais de publicação recente. Descrever o uso de uma língua nacional é tarefa sobre-humana e não deveria ser de um homem só, por mais bem dotado que fosse. Em primeiro lugar, ela só pode proceder por aproximação, como tudo que joga com a infinitude das variáveis que são as instâncias de manifestação. Em segundo lugar, ela é cumulativa, porque só um número muito grande de ocorrências pode dar idéia, mesmo aproximativa, do uso que se quer apresentar. Tarefa dessa natureza, com essa pureza de conceituação, está por ser feita no Brasil. Os manuais que temos são todos híbridos de pseudo reflexão metalingüística com simples exposição, sempre insuficiente, dos fatos. O modelo para esse tipo de trabalho, de cuja utilidade e necessidade ninguém duvida, seria *Le bon usage* de Grevis (4) que, infelizmente, não tem ainda similar no Brasil, nem, ao que sabemos, em Portugal. Como curiosidade, pode-se lembrar que uma das últimas edições de *Le bon usage* tem cerca de 1.300 páginas de tipo miúdo e que a de uma gramática brasileira, mesmo considerada satisfatória e adotada em

cursos superiores, mal chega a 500 em caracteres normais (1).

7. Talvez seja este o lugar para uma observação também sobre a questão do livro didático. Da perspectiva escolhida para esta exposição, o problema não é como fazer um bom livro didático e sim advertir que nenhum livro didático fará bons professores de português. Talvez até se pudessem inverter as posições e dizer que não é o professor que tem queixas do livro didático, mas é este que deve reclamar de quem a ele se apegava como tábuas de salvação, isto é, como se ele fosse não um simples instrumento, e sim o próprio ensino do português. Para quem procede dessa forma, jamais haverá o bom manual. Afinal não há mal algum em que o material didático, como tudo que tem de submeter-se às manipulações da indústria e da técnica, seja bem de consumo, à condição de que haja a possibilidade de se levar em conta isto: como artigo de comércio, o livro didático está fadado antes a seguir a lei da procura do que a impô-la. Dessa forma, enquanto o ensino for o que é entre nós, a saber uma presa fácil da especulação comercial — haja vista os cursinhos — não haverá como exigir qualidade de quase nada do que a ele se refere. Atacar o livro, como, aliás, os cursinhos, é malhar em ferro frio. Eles são mera decorrência de um estado de coisas muito mais geral, mais arraigado e, sem as medidas que o corrijam, as discussões sobre este ou aquele aspecto particular só conseguem desviar as atenções e adiar as soluções. Volta-se assim ao ponto de partida: a lingüística é uma ciência humana e só na união das ciências humanas todas é que está o seu verdadeiro desenvolvimento. Porque, se é verdade que a lingüística é uma ciência piloto — e parece que muitos, em sua consciência, nem discutem isso — não é menos verdadeiro que isso só é válido no plano da teoria, porque na prática, a ciência chave tem de ser a sociologia em todas as suas implicações e desdobramentos. Nem poderia ser de outra forma, pois

a universalidade dos modelos lingüísticos reside justamente no seu alto grau de abstração, ao passo que não se concebe uma prática sociológica sem inserção imediata nas sociedades—objeto. Significa que todo lingüista tem que ser antes sociólogo? Não, evidentemente. Seria mitificar o sociólogo e ademais todos sabem que há sociólogo e sociólogo. Significa, apenas, que nenhum curso de lingüística pode ser considerado sério se não pressupuser, na sua organização, alguns conceitos sistemáticos da sociologia. Significa também, por exemplo, que um programa de sociolingüística não pode ser feito apenas pelo lingüista e sim pelo lingüista e o sociólogo juntos. Significa, principalmente, que a sociolingüística não pode ser uma disciplina apenas optativa dos cursos de lingüística. Não sei se o lingüista consciente poderia deixar de emocionar-se diante de um trabalho como o de que resulta essa apaixonante *Cartilha da Amazônia* (7). Na *Cartilha* trabalharam uma psicóloga especialista em alfabetização e um cientista, que tem como especialidade precípua a Genética. Mas esse geneticista de renome não vacila em colocar como origem primeira da *Cartilha* o que ele chama o seu “drama pessoal”. São duas as seguintes palavras na parte introdutória: “Tal con-

vite (para ser diretor do INPA) chegou quando eu estava vivendo um drama pessoal, isto é, questionava-me sobre como utilizar melhor os meus conhecimentos em prol do povo brasileiro, ao qual eu devia a minha naturalidade, minha nacionalidade, minha formação científica, minha cultura e toda a minha fonte de rendimento.” (7:15). Essa inquietação, que não separa o comportamento ético de uma visão científica do mundo, porque só assim ele será melhor, essa inquietação tem que ser a de todo cientista consciente de sua profissão. Cremos não forçar nada se confessarmos a semelhança que vimos entre a atitude do Dr. Kerr no texto acima referido e a de Hjelmslev nesta passagem com que concluímos nossa participação nesta Mesa-Redonda: “Os sábios de hoje estão empenhados — de maneira talvez predominante — no estudo não dos signos, mas dos componentes do signo e de sua construção como signos. É uma necessidade preliminar para que se compreendam os signos em si mesmos. A ciência teórica pura deve sempre preceder a ciência aplicada. Mas sem causar prejuízo a estudos mais aprofundados, a ciência deverá sempre estar consciente da sua dívida para com o homem e a sociedade.” (6:104)

LIMA, A.D. — L'enseignement de la linguistique et la réalité universitaire. *Alfa*, São Paulo, 26: 7-12, 1982.

RÉSUMÉ: En partant de son expérience de professeur de latin dans les cours de licence ès-lettres, l'auteur cherche à montrer l'utilité de certaines idées de la moderne linguistique pour l'enseignement universitaire en ce qui concerne les cours de lettres en tant que réflexion sur le langage.

UNITERMES: Enseignement; langue; parole; système ou structure linguistique; usage linguistique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CUNHA, C. — *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte, Bernardo Alves, 1970.
2. GREIMAS, A.J. — Métaphore et isotopie. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, 3: 4—13, 1982.
3. GREIMAS, A.J. — *Sémantique structurals*. Paris, Larousse, 1966.
4. GREVISS, M. — *Le bon usage*. Paris, Librairie Orientaliste P. Geuthner, 1963.
5. HJELMSLEV, L. — *Essais linguistiques*. Paris, Minuit, 1971.
6. HJELMSLEV, L. — *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
7. KERR, W.E. et alii. — *Cartilhas da Amazônia: livro do Professor*. Manaus, Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1977.