A IMPORTÂNCIA DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA ENSPANHOLA: UMA REVALORIZAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL

THE IMPORTANCE OF NORMATIVE GRAMMATICS IN SPANISH LANGUAGE TEACHING: A REVALUATION OF TRADITIONAL TEACHING

Elton Emanuel Cavalcante[1]

RESUMO
Questionou-se a gramática normativa por décadas em quase todas as instituições de educação brasileiras. Isso foi uma reação ao ensino adotado até meados dos anos 80. Muitos educadores sentiram ojeriza à gramática normativa, pois a relacionavam com o Regime Militar de 64. Em consequência, anos depois, há cada vez mais alunos que saem das escolas públicas sem ter aprendido a ler e escrever bem. Algo está mal. Por isso, discutir-se-á aqui o papel da gramática normativa no ensino básico, sobre todo de línguas estrangeiras. A tese é a seguinte: se o estudante não possui boa base gramatical, terminará levando mais tempo para desenvolver as competências linguísticas em outro idioma.

Palavras-chave: Gramática normativa. Ensino. Idiomas.

ABSTRACT
Prescriptive grammar was questioned for decades in almost all Brazilian educational institutions. This was a reaction to the teaching adopted up to the mid-1980s. Many educators refused the normative grammar because they related it to the Military Regime of 64. As a consequence, years later, there are more and more students who leave public schools without having learned to read and write well. Something is wrong. Therefore, we will discuss here the role of normative grammar in basic education, especially foreign languages. The thesis is as follows: if the student does not have a good grammatical basis, it will take longer to develop the language skills in another language.

Keywords: Prescriptive grammar, Teaching, Languages.

[1] Professor de Gramática e Metodologia da Pesquisa do Curso de Letras Espanhol da UNIR. E-mail: Elton400@hotmail.com

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

INTRODUÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM APÓS O REGIME MILITAR DE 64

Depois do processo de redemocratização do Brasil nos anos 80, viveu-se um momento de rejeição profunda a tudo que foi elaborado ou construído durante a Ditadura Militar de 1964. Desde então, os partidos que dominariam o cenário político nacional, principalmente PSDB e PT, criaram um discurso liberal-democrático que tentava extinguir qualquer forma de autoritarismo. Tais partidos exibiam antagonismos em muitos pontos, porém, no essencial, complementavam-se. No que se refere à economia, por exemplo, o PSDB, ao chegar à Presidência, preconizava, inspirado nas teorias de Adam Smith (2015), que para acabar com a pobreza dever-se-ia primeiro alavancar o sistema financeiro para depois voltar-se aos temas sociais. O governo deveria preocupar-se em privatizar o máximo possível, deixando a cargo do Estado apenas o absolutamente imprescindível, ademais de assegurar-se de que os norteamentos econômicos fossem produzidos pelo próprio mercado. Por sua vez, o PT criticava arduamente tal postura, porquanto pensava que o foco imediato deveriam ser as questões sociais, para tanto o Estado necessitaria ser o grande responsável pela geração de emprego e investimentos sociais, além de controlador do mercado. Defendia a tese de que priorizando-se recursos aos mais carentes e evitando-se o neoliberalismo criar-se-ia uma demanda de consumo que faria o sistema econômico desenvolver-se automaticamente. Entretanto, quando chegou à cadeira presidenciável, o PT manteve as mesmas políticas econômicas do PSDB referentes ao mercado, embora haja investido maciçamente nas questões sociais. No fundo, o governo tucano estabilizou a economia, e o governo petista distribuiu melhor a renda. Desta forma, o que parecia antagônico à primeira vista, complementava-se, em realidade.

No tocante aos assuntos educacionais, a coisa não foi diferente. O PSDB, a partir de 1996, estimulou o surgimento da atual LDB, a qual preconiza uma educação liberal e põe o aluno em pé de igualdade com o professor. Em seguida, vieram os PCN's, cujas propostas consolidavam um novo modelo de ensino-aprendizagem e avaliação para a educação nacional. Por conseguinte, as ideias de pensadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Darcy Ribeiro e Marcos Bagno, por exemplo, formaram as bases do discurso educacional oficial difundido em todo o país. Tais doutrinadores eram considerados progressistas de viés marxista, mesmo assim formavam o alicerce do

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

pensamento educacional de cunho liberal-econômico direcionado, principalmente, ao ensino básico, segundo as propostas do governo de FHC. Parecia um contrassenso. Quando no poder, o governo petista alterou poucos tópicos tanto da LDB quanto dos PCN's, mas não a ponto de lhes alterar a essência ou as bases teóricas. Note-se que aqui não se diz que os dois partidos eram iguais quanto à criação e manutenção das instituições de ensino superior, pois o PSDB era favorável à privatização das universidades públicas, enquanto o PT exigia que o ensino público fosse gratuito e estatal. O que se afirma é que, embora com pontos de vistas distintos concernentes ao manejo da política econômica, sustentavam os mesmos referenciais teóricos em relação às propostas de ensino-aprendizagem.

De todos os pensadores citados, Paulo Freire talvez seja o mais odiado e amado ao mesmo tempo no Brasil, ao menos no tocante à educação. De uma forma panorâmica, ele dizia que a educação brasileira do século XX era como um sistema bancário, pois as aulas constituíam-se em verdadeiros monólogos, nos quais os professores dirigiam-se a um aluno calado, obediente, que tinha medo ou vergonha de questionar ou tirar dúvidas. Segundo essa visão, as ideias eram postas de cima para baixo na mente do estudante, mas não o faziam refletir criticamente: serviriam como um tipo de armazém, no qual o discente as sacaria, em vésperas de prova, por meio da famosa "decoreba". Ademais, o pensador nordestino (1970) assegurava que o sistema educacional privilegiava a figura do professor em detrimento do aluno, e que, não raro, a linguagem utilizada pelos mestres era difícil de ser assimilada pelos jovens oriundos das classes sociais menos abastadas. Daí que sugeria que os livros fossem "traduzidos" do português padrão às variantes linguísticas dos alunos; desta forma, se a escola estivesse instalada nas regiões dos ribeirinhos, por exemplo, todo o material didático deveria ser escrito de acordo com o modo de falar daqueles. No fundo, a educação precisaria formar quadros conscientes de si mesmos e aptos para lutar contra um sistema político-econômico supostamente opressor. Para Paulo Freire (1979), o Regime Militar era apenas uma ferramenta utilizada por uma burguesia egoísta que não permitiria jamais um povo instruído e crítico. E, para mudar essa situação, o professor deveria entender-se como um agente transformador, capaz de fazer mover as massas em direção a uma revolução social. Como se nota, o pano de fundo do pensamento freireano é o marxismo. Deve-se entender então que ter pensamento crítico, por essa perspectiva, era compartir as ideologias difundidas pela URSS, a Cuba dos castros ou a China maoísta.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

O educador, assim, passava a ser como um soldado, um guerrilheiro instruído que movimentaria gradualmente as massas para o enfrentamento contra os militares e a burguesia dominante. Conforme Contreras (2013), algo parecido fez Abimael Gusmán no Peru ao criar o Sendero Luminoso, o qual surgiu de maneira lenta, gradual, organizado por um grupo de professores universitários, que divulgavam intensamente suas doutrinas para o campesinato.

Não por causalidade, os simpatizantes de Paulo Freire censuravam o docente tradicional, entendendo-se por este, segundo eles, o que "falava e falava", que se importava em seguir o currículo oficial imposto pelos militares e que não dava "voz ao sujeito". A escola para eles era elitista e excludente. Naquela época, muitos dos seguidores de Paulo Freire eram professores formados nas teses marxistas e, por conseguinte, negavam duramente os conteúdos escolares que tivessem uma guinada favorável ao liberalismo político-econômico. Nessa linha, pensadores do porte de Dermeval Saviani (2012), na esteira de Louis Althusser (1988), viam no modelo de escola idealizado pelos militares uma maneira de manter o povo ignorante e servil. Segundo tal raciocínio, a intenção era dividir a população em dois grandes blocos: para as "elites", ficariam as boas escolas, que prepariam os alunos para ingressar no ensino superior; para os mais pobres, os ensinos técnico-profissionalizantes, responsáveis por preparar uma mão de obra hábil somente para lidar com as máquinas, mas não para pensar por si própria. Era necessário implodir esse modelo se, de fato, o povo fosse o principal protagonista da então recente democracia.

Marcos Bagno (2007) também fez duras críticas ao modelo vigente. Afiançava ele existir um preconceito linguístico nas escolas públicas, pois muitos professores, geralmente pertencentes às classes médias, terminavam por desconsiderar ou rechaçar a variante linguística do aluno originário das periferias. Assim, eles, sem consciência da luta libertaria popular, empenhavam-se em usar e ensinar tão-somente a norma gramatical padrão em sala e, às vezes sem intenção, discriminavam o falar de muitos dos seus alunos. Consequentemente, o índice de evasão escolar aumentava, pois o aluno que se sentia discriminado acabava também por ir mal nas avaliações. Desta forma, sentia-se inferior e fugia da escola. Para reverter essa realidade, conforme dito autor, urgia ao educador compreender que as variantes linguísticas existem e que devem ser respeitadas.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Nesse contexto, surgiu o bloco *freiriano* preocupado com os métodos e técnicas educacionais. A partir dos anos 90, gestou-se um discurso que recriminava a utilização dos testes e provas como forma de avaliação, porquanto representavam um verdadeiro terror psicológico para os estudantes, por conseguinte precisavam ser substituídos por outros tipos de avaliações mais democráticas. Além disso, diziam os teóricos desse corrente, que o estudante não aprendia porque o professor era tradicional (isto é, apoiava-se apenas nas aulas expositivas e não se utilizava das diversas técnicas modernas); deste modo, tornava-se imprescindível mudar a forma de ensinar. Chegou-se ao ponto de que alguns técnicos educacionais, porque possuidores de informações sobre as modernas técnicas de transmissão de conhecimentos, dizerem que eram capazes de lecionar qualquer matéria, mesmo que não fossem especialistas no assunto. Ou seja, a mensagem implícita seria a de que as longas horas de estudos, a dedicação, o empenho e pesquisas realizados pelo docente podiam ser adquiridos facilmente por qualquer um, desde que conhecedor dos métodos e técnicas de ensino. Assim, primou-se mais pelos instrumentos de ensino do que pelos conteúdos propriamente ditos. Desde então, tornou-se comum ouvir orientadores escolares pregarem que as aulas deveriam ser *sempre* dinâmicas, e os métodos uma constante obsessiva no labor educacional. Isso não concorda com as práticas dos países onde a educação é considerada de ponta. Talvez o caso mais notório seja o Japão, aí a educação é tradicional, as aulas expositivas, o método é importante, mas nunca substitui a capacitação e conhecimentos do mestre e o esforço individual do educando.

Do que foi dito, pode-se dizer que há muita coisa certa. Com efeito, até meados dos anos 90, havia um exagerado foco na figura do professor, que, de fato, exercia o poder em sala sem primar por uma maior interação professor-aluno. E, sim, o Regime Militar defendia os interesses de uma burguesia dominante, da mesma forma que os revolucionários ansiavam apaixonadamente pela instalação de princípios comunistas no país. Era esse o contexto da Guerra-Fria. Assim como os simpatizantes do comunismo tinham o direito de lutar por um mundo que acreditavam ser o melhor, os burgueses também defendiam o mesmo direito de empenhar-se com unhas e dentes para garantir a manutenção de sua própria existência, afinal uma das mensagens dos seus opositores era a total destruição da burguesia. Os intelectuais desta acreditavam que uma educação voltada para o trabalho dignificaria o individuo e o prepararia para a cidadania. Não se pode ver o ensino técnico-profissionalizante como uma tática orquestrada para acabar

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

com os pobres, mas sim como a consequência de uma forma distinta de se entender o conceito de progresso. Para os capitalistas, este se encontra na capacitação para o trabalho; para os comunistas, na formação de uma mentalidade desfavorável ao liberalismo econômico. Deve-se ter em mente que o mundo durante a Ditadura Militar de 64 foi marcado por altos e baixos, sempre na iminência de uma guerra total entre as duas grandes potências de outrora, o que gerava instabilidade econômica e crises constantes. Por isso, nem sempre os recursos eram suficientes para investir adequadamente na educação.

Por conseguinte, também não se pode dizer que Paulo Freire (1979) estivesse de todo errado, pois lutava contra um sistema educacional falido, sem estrutura ideal, elitista e autoritário. No entanto, errava grandemente quando preconizava que atingir-se o pensamento crítico somente dar-se-ia pelo entendimento das ideologias e dogmas relacionados com os autores que apoiavam as revoluções socialistas e, portanto, contrários ao liberalismo capitalista. É como se o marxismo-comunismo fosse alçado à categoria de fato incontestável em si mesmo, e não apenas mais uma das dezenas de teorias sociais que buscam explicar e entender a realidade. Por essa perspectiva, o que se pregava como pensamento crítico negava a intelectualidade e a genialidade a centenas de teóricos que não compartilhavam os mesmos dogmas dos marxistas. A doutrina marxista educacional comete um erro semântico crasso ao confundir ensino crítico com dogmatismo.

1. AS CRÍTICAS À GRAMÁTICA NORMATIVA

Quem assumiu a direção do Brasil foram os que se opuseram ao Regime Militar, e quem lançou as bases da educação atual minou a importância do ensino da gramática normativa, sobretudo da sintaxe, porque, conforme o novo paradigma, a normatização preconizada pela gramática tradicional, de alguma forma, parecia ligar-se ao regime político autoritário supracitado. Atualmente, graças a essa ideia, há um problema estrutural, pois o número de discentes que saem da escola sem saber ler e escrever o básico tem recrudescido. Há escolas públicas e particulares de ponta, todavia há centenas que têm formado muito mal seus estudantes. No entanto, no geral, as escolas que mais padecem desse mal são as públicas, indubitavelmente.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

No caso do ensino de língua portuguesa, a crítica ao ensino em geral, vista no capítulo precedente, também se desdobrou à gramática. Diziam os críticos que os professores do período militar se empenhavam demais em ensinar a gramática normativa e muito pouco em levar os alunos a pensar criticamente, pois passavam horas a fio ensinando apenas análise sintática. Como consequência, desde a queda dos militares, passou-se a ter uma rejeição contumaz ao ensino da gramática tradicional. Tudo o que tais críticos propunham tinha o seu grau de verdade, mas há ressalvas. Antes de tudo, o ensino da língua materna, de fato, priorizava os estudos sintáticos e nem sempre a redação ou a leitura eram trabalhadas na medida ideal. A maior prova disso eram os vestibulares de outrora, nos quais as provas de português demandavam mais conhecimentos sintáticos que interpretação de textos. Como consequência das constantes críticas, a maioria dos docentes de língua vernácula gradativamente admitiu a necessidade de mudanças, e aos poucos dedicou-se ao que o cânon vigente dizia ser bom e útil.

Qual foi o resultado disso depois de mais de trinta anos de educação democrática e reflexiva? A primeira é que gerações inteiras de docentes dos cursos de Letras posteriores à redemocratização viram na linguística de Saussure ou no "Marxismo e Filosofia da Linguagem", de Bakhtin, ou na análise do discurso, o único rumo a seguir. Em tais cursos, os futuros professores do ensino fundamental e médio aprenderam que há vários tipos de gramática e que a normativa era o "patinho feio" dentre todas. Assim, formavam-se muito bem em teorias gerais da Linguística, mas pouco ou nada em gramática normativa. E, ao ingressarem no mercado de trabalho, deparavam-se com a seguinte realidade: se fossem trabalhar em escolas privadas ou em cursinhos preparatórios, deviam aprender rapidamente a gramática; se fossem ministrar aulas no ensino público, havia, dependendo da escola, uma tolerância maior a essa debilidade gramatical. Tristemente, professores de português que se mantiveram leais à importância da gramática normativa para a formação do bom escritor passaram a ser vistos como "alienados" ou "sem visão". Não raro, se ouvia comentários tais como "Fulano é um estruturalista e vive ainda na era do gramatiques." É por esse tipo de ideia que as cátedras de Latim, Hebreu e Grego clássico, Filologia, etc. no Brasil cada vez possuem menos adeptos, pois como aprendê-las se não se sabe gramática normativa? No entanto, quando se buscam os especialistas nessas áreas, geralmente eles se

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

encontram nas universidades mais prestigiadas: Oxford, Harvard, Yale, Cambridge, etc. Por que será?

A partir das primeiras décadas do século XXI, os resultados dessa política educacional começaram a aparecer: recrudesceu assustadoramente o número de alunos vindos das escolas públicas que liam e escreviam mal, inclusive na faculdade. A maior prova disso é haver atualmente nas grades curriculares dos cursos superiores disciplinas como Português Instrumental. É inaceitável que um jovem que passou pelo ensino primário, fundamental e médio, tendo contato semanal com os estudos de língua materna, chegue à universidade sem lograr aprender a manejar as ferramentas corretas para uma escrita clara e eficiente. E aqui não se está falando apenas de erros de ortografia, acentuação ou algo do estilo, fala-se, maiormente, de erros de coerência e coesão, da estrutura lógica e basilar do pensamento escrito. De quem é a culpa? Muitos dizem que o problema é a falta de verbas para a educação pública. Correto. Outros afirmam que a carga horária dos professores é exagerada. Corretíssimo. Há os que dizem que os alunos não querem estudar e que se deixam levar por outras coisas. Verdade. Mas só? Por que então as escolas privadas possuem um rendimento um pouco melhor? Por que as escolas militares também têm se destacado de forma produtiva? Por que algumas escolas, como a João Bento da Costa, têm logrado amenizar tais dificuldades?

A resposta talvez esteja no fato de que o discurso ideológico divulgado nas escolas públicas encontre-se equivocado. Antes de tudo, é necessário deixar claro aqui que a crítica não se dirige, de maneira nenhuma, à dedicação ou à competência dos professores do ensino médio, mas a um discurso educacional que tem prevalecido na América Latina: o de que o ensino da gramática normativa deve ser preterido à leitura e produção de textos, e que o ensino, métodos e técnicas tradicionais são coisas ultrapassadas. Quem contesta isso, meio a contragosto, é a grande linguista argentina Ángela de Tullio: "El desplazamiento de la gramática del currículum no siempre ha ido acompañado de uma evaluación de los efectos de tal pérdida, entre los cuales enumeraremos los siguientes: ejercicio intelectual [...]; medio de adquisición de habilidades metalingüísticas [...]; base para el conocimiento de lenguas extranjeras [...]; sustento del análisis transoracional [...]; conocimiento 'per se'" (TULLIO, p. 15, 2005). Dita linguista sabe que os ensinos linguísticos são importantes para a academia ou para o trabalho individual do pesquisador, entretanto para a comunidade em geral é

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

imprescindível que o graduando saia da academia conhecedor das teses linguísticas, literárias, educacionais e, também, apto para o ensino da gramática tradicional. As escolas que têm dado certo sabem bem disso: usam a gramática normativa com eficiência; não confundem disciplina e autoridade com autoritarismo, nem exageram na importância dos métodos e técnicas educacionais; sabem que a importância da interação professor-aluno é fundamental, mas percebem que há o momento em que o estudante necessita ouvir e refletir; sabem também que as aulas expositivas tradicionais não podem ser rejeitadas, pois é o momento em que o professor deve explicar de forma clara os conteúdos necessários para um aprendizado eficiente. Nesse sentido, tais escolas sabem conciliar o ensino gramatical normativo com a prática de escrita e leitura.

A primeira coisa importante para os supervisores de tais escolas é o plano de curso elaborado pelo professor, e este deve seguir, aula por aula, uma linha gradual e contínua na exposição dos temas. O professor não é prisioneiro do plano de aula, nem do plano de curso, no entanto também não é o proprietário de ambos. Sem ter-se claro o quê e como se vai trabalhar durante o curso, dificilmente lograr-se-á um bom resultado. No caso do ensino de língua portuguesa por professores das escolas em questão, tome-se como exemplo a seguinte sequência, cujo tema é a acentuação gráfica, e que foi planejada para três encontros: a) no primeiro, as regras gerais da acentuação são abordadas, logo passa-se um exercício que será corrigido em sala, e outros que serão feitos como atividade de casa; b) no encontro seguinte, faz-se breve resumo do que foi abordado na aula anterior, depois parte-se para a correção dos exercícios e, finalmente, explica-se o funcionamento das regras específicas de acentuação, e novos exercícios para casa; c) no terceiro, faz-se breve resumo da aula anterior e uma rápida correção dos exercícios anteriores; por fim, trabalha-se interpretação de texto. Debate-se com os alunos e, ao final, passa-se uma redação como atividade de casa sobre o tema lido e debatido. O que o professor corrigirá profundamente nela será justamente o tema gramatical trabalhado nas aulas expositivas. O professor não deixar de corrigir os textos dos seus alunos. No entanto, avisa previamente o que será corrigido e como o fará. Os erros são apontados claramente para os alunos, e estes têm a obrigação de refazer o texto, corrigindo os erros apontados. Isso é apenas um exemplo, pois é óbvio que haverá momentos em que o docente trabalhará em grupo ou com outra atividade qualquer, mas sempre planejada com antecedência. Há provas rigorosas, porém justas, ou seja, avaliar-se-á aquilo que foi trabalhado durante as aulas. Quando os alunos vão mal, as aulas de

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

recuperação não são usadas para aterrorizar o estudante, mas este também não é levado a pensar que a escola é lugar de recreio e folga, e sim de trabalho. Tudo isso pertence ao modelo de escola tradicional. O professor tradicional não pode ser entendido como autoritário ou um monstro, apenas porque segue à risca o planejamento e trabalha aulas expositivas. Em todos os sistemas educacionais do mundo em que não há disciplina por parte do professor e dos seus alunos, a educação é um fracasso.

Infelizmente, essa norma simples não é acatada em muitas escolas públicas, as quais possuem um discurso de que somente levar o texto para ler-se em sala de aula, sem a explicação prévia dos assuntos gramaticais, é o suficiente para formar o "leitor crítico." Ademais, nelas, a correção dos textos não é levada com o devido critério, pois erroneamente acredita-se que toda interpretação é válida, por isso não comentam os erros, nem exigem os alunos refaçam suas redações. Em alguns casos, sequer os textos são corrigidos, e, pior, há situações em que nem as redações são pedidas. Como então o aluno vai aprender a escrever?

A pergunta central é: quem é responsável pela elaboração desse discurso? Os teóricos alinhados ao pensamento freiriano, que dizem ser necessário dar "voz ao sujeito" e que as aulas expositivas são maçantes e inúteis. Muitos deles creem que basta entregar um texto ao aluno para torná-lo um bom leitor. De acordo com tal doutrina, quando o discente estiver lendo um texto, e o professor pedir-lhe uma interpretação, se o discente responder algo totalmente distinto daquilo que o autor quis dizer, o professor não deve corrigi-lo, pois isso frustraria o aprendiz. Isso talvez seja válido para as séries iniciais. O problema é que esse discurso se expandiu para o ensino fundamental e médio. Nestes, o discurso pedagógico oficial parece levar a crer que a mentalidade dos adolescentes é de "criança crescida", por isso constantemente se pede ao docente que seja mais psicólogo do que professor. Assim, numa correção redacional, o docente muitas vezes se vê obrigado a não apontar todos os erros, pois a sinalização de uma grande quantidade destes poderia levar o aluno a se frustrar e, portanto, decepcionar-se com a escola. Na verdade, se um jovem interpreta um texto equivocadamente ou escreve um texto cheio de erros, é obrigação do professor corrigi-lo. No entanto, isso não implica que seja de forma grosseira ou ofensiva. Não. O aluno deve ser habituado, desde pequeno, a notar que o escrever e o interpretar corretamente são práticas em que todos erram muito até chegar a um grau de certa legibilidade. No entanto, se não há

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

correção das redações dos alunos, aí sim é um problema grave. As escolas tradicionais sabem disso, e é por isso que têm se destacado.

Uma coisa é certíssima: a escola que não ensina a língua vernácula de forma adequada, não prejudica apenas o estudante no tocante ao trato com a língua materna: perturba grandemente o trabalho dos professores universitários de línguas estrangeiras, sobretudo a espanhola. E é disso que se tratará a seguir.

2. A GRAMÁTICA TRADICIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Os alunos que ingressam no curso superior de Espanhol da UNIR possuem características singulares. Alguns vêm do supletivo, outros voltaram a estudar depois de 10, 20 ou trinta anos após o término do ensino médio; muitos são trabalhadores e não têm tempo para estudar adequadamente. Existem alguns de nível excelente, que têm se destacado nos mestrados da própria instituição ou que se transformaram em brilhantes professores do ensino básico. Isso é o resultado do trabalho coletivo tanto dos professores do ensino fundamental e médio quanto dos da própria UNIR. O problema não está neste aluno, mas sim naqueles que apresentam uma clara e patente dificuldade em desenvolver a leitura e a escrita em espanhol. Eles correspondem a aproximadamente 45% do alunado do curso. Os docentes, preocupados com tal situação, se veem na obrigação de trabalhar cursos de nivelamento ou de extensão voltados para os fundamentos básicos do referido idioma. Uma coisa é certa, não falta dedicação por parte dos alunos e professores do curso. Porém como explicar que esse exagerado percentual (45%) chegue com tantos problemas à universidade?

Em grande medida já se explanou algo sobre isso, pois alguns deixaram de estudar há bastante tempo, e outros têm que trabalhar para se manter. Isso não é fácil. Porém essa explicação não é suficiente, afinal o cansaço ou o longo tempo sem estudar podem ser sanados facilmente quando o aluno aprendeu o elementar da língua espanhola e portuguesa no ensino básico. Uma das explicações, talvez a mais acertada, também já foi aludida: se encontra no ensino defeituoso que algumas escolas públicas têm dado à língua vernácula. A língua materna bem trabalhada é a base para todas as outras disciplinas e é importantíssima com respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras. É isso o que diz Ángela Di Tullio:

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

> Aun cuando actualmente se ha favorecido el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, se comprueba habitualmente que se gana un tiempo y un esfuerzo considerables si el estudiantes cuenta con un conocimiento de la gramática de su propia lengua, que le permitirá advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambas gramáticas presentan divergencias. La realidad, en cambio, es que los alumnos suelen aprender gramática a partir del estudio de otros idiomas (TULLIO, p.16, 2005).

Se fosse a fala de um gramático qualquer, talvez não houvesse tanta relevância, todavia a autora citada é uma das importantes divulgadoras da Linguística e da gramática descritiva. No entanto, não é de agora, vem reconhecendo que a prática adotada na América Latina de rejeitar a gramática tradicional nas escolas tem sido prejudicial em muitos aspectos. Como se sabe, a leitura e produção de textos bem elaborados são o fim último da gramatica normativa, esta nada mais é do que uma ferramenta para desenvolver as capacidades do aluno. Também é verdade que o leitor contumaz, às vezes, aprende a escrever por intuição ou observação do estilo dos grandes escritores. Não obstante, no caso do aprendizado do espanhol, o estudante para escrever bem tem que dominar uma nova sintaxe, diferente daquela que ele normalmente fala. Ou seja, ele deve compreender as regras sintáticas do espanhol. Como esta língua e a portuguesa são bem parecidas, o aluno que tem um bom domínio da sintaxe portuguesa terá menos dificuldades para dominar a espanhola. Já aquele aluno que não aprendeu a primeira, terá muitíssima dificuldade, pois, apesar de os professores de língua espanhola da UNIR tentarem amenizar o problema trabalhando a gramática comparada e contrastiva, nem sempre o tempo é suficiente, haja vista que um curso superior deve, além de primar pelo aprendizado da língua em si, abordar a literatura, a linguística, as práticas de ensino e outras tantas disciplinas, da mesma forma que o faria um curso de Letras Espanhol na Argentina, Chile e Espanha, por exemplo. O curso superior de Letras Espanhol não é igual a um cursinho de idiomas, que se dedica exclusivamente ao aprendizado das quatro competências linguísticas. Felizmente, o curso de espanhol colocou em sua grande, acertadamente, disciplinas específicas de morfossintaxe e sintaxe espanholas e portuguesas. Mas, mesmo assim, é duríssimo o trabalho dos professores de sintaxe espanhola, de produção de texto e de laboratórios (aulas práticas de fonética espanhola), pois eles se dão conta de que poucos alunos conseguiram assimilar a contento a sintaxe portuguesa, portanto capengam também na escrita e leitura espanholas. Qual o resultado disso? Muitas vezes alguns alunos, além de falar em portunhol, estão também escrevendo em portunhol, isto é, escrevendo palavras

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

espanholas, mas de acordo com a sintaxe portuguesa. A sintaxe portuguesa e a espanhola são parecidas em alguns pontos, no entanto diferem muito em outros. É verdade que se deve buscar o máximo possível um acento que se assemelhe ao nativo, mas somente isso não é o bastante, pois às vezes um aluno possui um bom acento, mas fala de acordo com a sintaxe portuguesa, o que, comumente, causa muitos mal-entendidos. No caso do espanhol escrito, ocorre o mesmo, com no exemplo clássico que se encontra na seguinte frase: "A María le pedí que me llamara a mí." Muitos acadêmicos demoram a entender qual é o sujeito agente dessa oração, pensam que é "Maria", e não é. Para que possam compreender perfeitamente, devem saber o que é um objeto direto e indireto (um pouco parecidos aos do português), sem isso talvez não apreendam a mensagem. Outro exemplo: "Le ganó el partido Madrid a Juventus", nesta, também, se não entenderem de sintaxe, demorarão extremamente para atingir o real sentido do texto.

Desta forma, se o estudante superior ficar apenas no "basicão", pode até ser que um leitor nativo o entenda, mas não sem dedicar certo esforço para tanto. Ademais, corre o risco de escrever coisas sem sentido nenhum. Daí a importância fundamental de se compreender bem a gramática normativa.

CONCLUSÃO: algumas sugestões

O professor de língua portuguesa pode contestar o seguinte: "Atribui-se a mim o fato de o aluno não ir bem em gramática espanhola?" Não é bem isso, pois existem alunos, como foi dito, que são excelentes tanto na gramática espanhola quanto na portuguesa. Mas tais alunos, na maioria dos casos, vêm de umas quantas e poucas escolas, justamente aquelas que trabalham os métodos tradicionais de ensino. É verdade que nem todos que passam por elas saem bem treinados, mas, ao menos, não chegam tão ruins à universidade. Já as escolas pouco comprometidas, deixam muito a desejar. Resultado: aluno mal formado e mil e uma desculpas. Resta outra dúvida: e o papel dos professores de espanhol do ensino médio na formação do aluno no tocante ao ensino gramatical? Aqui há uma coisa *sui generis*, incrível mesmo. Muitos deles estão brigando para manter o direito de dar aulas. Graças a Deus, por intermédio dos esforços das professoras Luciana Pitwak (UNIR) e Alemar Ferreira da Fonseca (APERO), o ensino do espanhol foi incluído na rede estadual de educação em Rondônia. Há alguns

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

meses, corria-se o risco de a Assembleia Legislativa rechaçar o Projeto de Lei que tratava de tal inclusão. Se isso ocorresse, o ensino do espanhol em Rondônia ficaria defasado. Felizmente, as referidas professoras conseguiram movimentar estudantes universitários e do ensino médio, pais de alunos, diretores de escolas e professores para tentar mostrar para os deputados estaduais que, sem o referido idioma, muitos ficariam prejudicados, e, a longo prazo, o mais lesado seria o próprio estado de Rondônia.

Apesar disso, o professor de espanhol das escolas públicas passa por um momento difícil, pois, por mais que tenha boa vontade, nem sempre consegue dar aulas normais. Alguns são obrigados a ministrá-las no famoso "quinto tempo". Entretanto, como a disciplina de espanhol não pode reprovar, isso, na cabeça do aluno, a relega a um grau de menor importância, se comparada com as demais. Por isso, ao terminarem as aulas normais, a maioria dos alunos não fica para assistir o "quinto tempo" de espanhol. A contradição é que, quando surge o período de inscrições para a prova do ENEM, um percentual elevadíssimo de discentes opta pela língua espanhola.

Nesse ponto, os professores de espanhol das escolas públicas de Porto Velho devem fazer o mesmo que os de alguns colégios do interior, pois, como foi dito no IV Imagine (seminário sobre línguas estrangeiras, ocorrido no IFRO), as escolas do interior conseguiram pressionar as direções para que pusessem o ensino do espanhol na grade normal. Isso eleva a autoestima e faz com que o professor se dedique com mais afinco. Quanto à questão das disciplinas que podem ou não reprovar, isso depende também de certa de pressão sobre as direções. Uma disciplina não necessita ter caráter reprobatório para ser importante. No entanto, nas reuniões de Conselho, o professor de espanhol pode usar a seguinte estratégia até o problema da grade curricular ser resolvido: pedir que aquele aluno que vá bem em sua disciplina consiga pontos extras na demais matérias. Isso manteria o aluno motivado a frequentar as aulas de espanhol. Ademais, deve-se levar em consideração que se pode trabalhar em parceria com os professores de outras disciplinas, principalmente os de língua portuguesa. Por exemplo, se os professores de História ou Geografia estão trabalhando a Guerra Fria, pode-se buscar material em espanhol que aborde tal assunto. Por fim, os professores devem criar mecanismos para incutir nos pais e alunos a importância imediata do idioma para o ENEM.

Por tudo o que foi dito acima, é fundamental ser um pouco condescendente com a situação do professor de espanhol no ensino médio das escolas públicas de Porto

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Velho. No entanto, há também que ressalvar que muito do que foi dito sobre o professor de língua vernácula também se atribui ao de espanhol. Em uma hora de aula semanal é difícil exigir que seus alunos saiam fluentes nas quatro competências linguísticas, isso é verdade. No entanto, no que diz respeito à leitura e à escrita, pelo fato de haver similitude entre o português e o espanhol, dá para o aluno desenvolver-se mais. Para tanto, o requisito principal é que o professor compreenda bem as normas gramaticais da língua em que ele quer ensinar, depois planeje bem suas aulas. Se o tempo é pouco, deve-se dar prioridade ao mais importante. Talvez assim as coisas melhorem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparato ideológico del Estado.** Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. Loyola, São Paulo, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONTRERAS, Carlos; CUETO, Marcos. **Historia del Perú contemporâneo**: desde las luchas por la independecia hasta el presente. Instituto de Estudios Peruanos – IEP, Lima, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Autores Associados, Campinas, 2012.

SMITH, Adam. **La riqueza de las naciones.** Edición Carlos R. Braun. Epud. R1.0. Editor digital: Titivillus, Epub libre, 2015. Disponible en: http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Smith-Adam-La-Riqueza-de-las-Naciones.pdf

TULLIO, Ángela Di. **Manual de gramática del español**. Editorial La isla de la luna, Buenos Aires, 2005.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 31-45, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.